

CLAUDE FERNET

**LE SENTIMENT D'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS :
UNE ANALYSE DES FACTEURS CONTEXTUELS ET MOTIVATIONNELS LIÉS À
SON ÉVOLUTION AU COURS D'UNE ANNÉE SCOLAIRE**

Thèse présentée
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de doctorat en psychologie (orientation générale)
pour l'obtention du grade de Philosophiae doctor (Ph.D.)

ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2007

Résumé

L'objectif général de cette thèse consiste à mieux comprendre comment les facteurs psychosociaux liés au contexte du travail et les facteurs individuels des enseignants peuvent être associés, au cours d'une année scolaire, à des sentiments d'épuisement professionnel. Cette thèse s'inscrit dans une perspective motivationnelle, soit celle de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002) et elle comporte deux articles scientifiques.

Le premier article vise le développement et la validation d'une échelle multidimensionnelle qui évalue les motivations des enseignants envers des tâches de travail spécifiques (la préparation de classe, l'enseignement, l'évaluation des élèves, la gestion de classe et les tâches administratives et complémentaires). Cet instrument comporte 90 énoncés. La validation de l'échelle a été effectuée auprès de 609 enseignants du primaire et du secondaire provenant de trois commissions scolaires de la région de Québec. Des analyses par équations structurelles soutiennent : (1) la structure factorielle de l'échelle et la cohérence interne des énoncés; (2) l'invariance de la structure factorielle de l'échelle en fonction du genre et de l'ordre d'enseignement des participants; (3) la validité de construit de l'échelle à l'égard de variables théoriquement associées.

Le deuxième article vise le développement et la validation d'un modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. Ce modèle propose que : (1) le changement au plan des facteurs contextuels liés au travail des enseignants (c'est-à-dire, la demande psychologique et les ressources au travail) est associé au changement de leurs ressources motivationnelles (c'est-à-dire, la perception d'autodétermination et de compétence); (2) le changement au plan de leurs ressources motivationnelles est associé à l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel au cours d'une année scolaire. Au total, 809 enseignants du primaire et du secondaire provenant de deux commissions scolaires de la région de Québec ont participé à une étude longitudinale. S'appuyant sur une analyse de

changement intra-individuel (Steyer, Partchev, & Shanahan, 2000), les résultats offrent un soutien satisfaisant au modèle proposé.

La discussion générale de cette thèse est centrée sur les implications théoriques et pratiques des deux articles scientifiques. Des pistes de recherches futures ont également été dégagées pour mieux analyser et comprendre la problématique qui fait l'objet de cette thèse.

Avant-propos

L'auteur de cette thèse est également l'auteur principal des deux articles scientifiques qui la constituent. Ces articles sont destinés à la publication. L'article 1 a été publié dans le *Journal of Career Assessment*. L'article 2 a été soumis pour publication au *Journal of Applied Psychology*. Pour chacun des articles, l'ordre des coauteurs a été défini selon leur contribution respective.

Cette thèse ainsi que l'aventure universitaire s'y rattachant représentent pour moi l'accomplissement d'un objectif personnel important. Ce n'est véritablement qu'en fin de parcours qu'on apprécie mieux le chemin parcouru et la façon dont il nous a transformé. Au cours de ce périple, certaines personnes et organismes, chacun à leur façon, ont contribué favorablement à la réalisation de ce projet. Je souhaite donc profiter de cette occasion pour les remercier.

Tout d'abord, je désire exprimer ma reconnaissance envers mes directeurs de thèse : Caroline Senécal et Frédéric Guay. Vous possédez toutes les qualités que je souhaite développer dans mon cheminement professionnel. Votre supervision attentive et respectueuse de mes choix, vos judicieux conseils, votre grande disponibilité ainsi que votre soutien constant ont fait de vous des directeurs remarquables. Je tiens également à vous remercier pour la confiance que vous m'avez témoignée tout au long de mes études doctorales.

Je témoigne également de ma reconnaissance envers les autres membres de mon comité de thèse : M. Janel Gauthier et M. Réjean Tessier. Votre collaboration et vos précieux conseils ont été grandement appréciés.

Je désire remercier mes collègues de travail du Laboratoire de psychologie sociale, Étienne, Marie-Noëlle, Lysanne, Véronique et Stéphanie, qui ont contribué par leur présence et par leur partage à créer un climat de travail très agréable. Je ne peux passer sous silence la présence de mes amis qui gravitent dans le petit monde du hockey. Vous m'offrez l'occasion

de sortir de mon travail intellectuel, en me permettant de pratiquer un sport que j'adore. Votre camaraderie m'est très précieuse.

Je tiens à exprimer ma gratitude à ma famille, ma mère, Claudette, et mon père, René, pour leur amour et leur présence. Je suis fier d'être votre fils. Je témoigne également de ma gratitude envers ma sœur, Mylène, et mon frère, André, pour leurs encouragements et pour l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard de mes différents projets. Vous êtes des modèles de réussite, et j'admire votre détermination. Merci à ma compagne de vie, Stéphanie, non seulement pour ta présence et tes multiples encouragements, mais également pour ta grande générosité et ton appui inconditionnel, qui font de toi un être comme personne. Ta curiosité est contagieuse et ton émerveillement pour la vie m'inspire énormément.

En terminant, il convient de remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Fonds de recherche en santé du Québec, ainsi que le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture. Leur soutien financier a largement contribué à la réalisation de cette thèse.

Table des matières

Résumé	ii
Avant-propos	iv
Table des matières	vi
Liste des Tableaux	viii
Liste des Figures	ix
Introduction	1
La problématique de recherche	5
Les déterminants de l'épuisement professionnel	6
Facteurs contextuels	6
Caractéristiques individuelles et ressources motivationnelles	7
Lacunes actuelles de la recherche sur l'épuisement professionnel	12
Modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel	17
Liens entre les ressources motivationnelles et le sentiment d'épuisement professionnel	17
Liens entre le contexte de travail et les ressources motivationnelles	19
Article 1: The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST).....	24
Abstract	25
The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)	26
Teacher motivation	26
Self-Determination Theory	27
Content domain specificity in assessing teachers' motivation	28
Pilot study	29
Main study	30
Methodology	33
Scale development	33
Procedure and Participants	33
Measures	34
Statistical analyses	35
Results	38
Preliminary analyses	38
Factor structure	38
Convergent-divergent validity and the simplex pattern	39
MIMIC Model of the effect of gender and teaching levels	41
Construct validation based on external validity criteria	42
Discussion.....	43
Theoretical implications	44
Scale utilization	47
Limitations	47
References	49
Tables.....	54
Appendix.....	58

Article 2: Correlates of Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived Contextual Factors and Motivational Resources	59
Abstract	60
Correlates of Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived Contextual Factors and Motivational Resources	61
Self-Determination Theory	62
Changes in burnout symptoms	65
Work tasks specificity in assessing teachers' self-perceptions	66
The proposed model and supporting evidence	67
Work contextual factors and burnout	67
Motivational resources and burnout	69
Work contextual factors and motivational resources	70
Methodology	71
Procedure and Participants	71
Measures	71
Statistical analyses	75
Results	78
Preliminary analyses	78
Testing the motivational model of teacher burnout	78
Discussion	82
Theoretical implications	83
Practical implications	85
Limitations	86
References	88
Notes	96
Tables	97
Figures	100
Discussion générale	103
Implications théoriques	103
Modèle motivationnel de l'épuisement professionnel	103
Spécificité des construits	107
Changement intra-individuel lié au sentiment d'épuisement professionnel	110
Implications pratiques	110
Pistes de recherches futures	114
Conclusion	118
Références	120
Annexe A : Questionnaire de l'Étude 1	130
Annexe B : Questionnaire de l'Étude 2	146

Liste des Tableaux

Article 1

Table 1.	<i>Fit indices for the models tested</i>	54
Table 2.	<i>Factor loadings from the 30-factor CFA solution</i>	55
Table 3.	<i>Correlations between WTMST subscales from the 30-factor CFA solution</i>	56
Table 4.	<i>Correlations among WTMST subscales and external criterias and gender, teaching levels and interaction effects</i>	57

Article 2

Table 1.	<i>Fit indices for the models tested</i>	97
Table 2.	<i>Descriptive statistics and correlations among all variables in October and June (based on the MSIP-state model)</i>	98
Table 3.	<i>Patterns of changes in teacher burnout and its correlates (based on the MSIP-baseline model)</i>	99

Liste des Figures

Article 2

<i>Figure 1.</i>	The proposed motivational model of teacher burnout	100
<i>Figure 2.</i>	Multistate model with invariant parameters applied to burnout.....	101
<i>Figure 3.</i>	Patterns of change between factors along with the four proposed hypotheses	102
<i>Figure 3a.</i>	Test of the first hypothesis.....	102
<i>Figure 3b.</i>	Test of the second hypothesis.....	102
<i>Figure 3c.</i>	Test of the third hypothesis	102
<i>Figure 3d.</i>	Test of the fourth hypothesis.....	102

Introduction

L'épuisement professionnel décrit une des manifestations psychologiques les plus importantes des problèmes de santé liés au travail. Il réfère généralement à des symptômes d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte d'accomplissement personnel résultant du travail (Maslach, 1982). Il se caractérise par un état de fatigue (émotionnelle et mentale) contre lequel la personne met en œuvre des stratégies d'adaptation qui prennent la forme d'un désengagement par rapport à ses tâches. La personne vit en retour une diminution de son sentiment d'accomplissement personnel et devient improductive. L'épuisement professionnel représente un problème de santé mentale qui s'accroît avec le temps, rendant le travailleur de plus en plus inefficace et moins apte à s'ajuster aux contraintes et aux exigences de son travail (Maslach & Leiter, 1997).

Devant pareils symptômes, il devient difficile de différencier l'épuisement professionnel d'autres difficultés psychologiques qui ne sont pas nécessairement liées au travail. Selon Maslach et Schaufeli (1993), cinq caractéristiques distinguent l'épuisement professionnel des autres problèmes de santé mentale. Premièrement, les symptômes proviennent spécifiquement de l'activité de travail et non des autres domaines de vie de la personne (par exemple, la famille, les relations interpersonnelles). Deuxièmement, la manifestation des symptômes est psychologique et comportementale plutôt que physique. Par exemple, comparativement aux gens aux prises avec la dépression, les personnes professionnellement épuisées vivent rarement un déséquilibre métabolique (par exemple, la perte ou le gain de poids) et manifestent peu d'inhibitions psychomotrices. Troisièmement, on constate une prédominance des symptômes dysphoriques, tels que l'épuisement émotionnel ou mental, la fatigue et les symptômes dépressifs. Bien que ces symptômes soient communs aux troubles de l'humeur, certaines études attestent la validité discriminante de l'épuisement professionnel par rapport à la dépression et à l'anxiété (Brenninkmeijer, Van Yperen, &

Buunk, 2001; Glass & McKnight, 1996; Shirom & Ezrachi, 2003). Quatrièmement, le développement des symptômes d'épuisement professionnel ne provient pas d'une prédisposition psychopathologique. L'épuisement professionnel se manifeste autant, sinon davantage, chez les personnes montrant une faible symptomatologie anxieuse ou dépressive (Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap, & Kladler, 2000). Cinquièmement, la diminution de l'accomplissement et de la productivité au travail résulte des manifestations psychologiques et comportementales de l'épuisement professionnel. La plupart des symptômes de l'épuisement professionnel se regroupent sous le diagnostic de neurasthénie « au travail » (OMS; Organisation mondiale de la santé, 1992). Or, il est important de mentionner que la présente thèse concerne la problématique de l'épuisement professionnel auprès d'un échantillon d'enseignants au travail, et non en congé d'invalidité. Par conséquent, l'auteur s'intéresse au sentiment d'épuisement professionnel plutôt qu'au syndrome d'épuisement professionnel désigné par un diagnostic clinique.

Bien que nous n'ayons pu recenser d'études qui évaluent la prévalence du sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants, nous avons néanmoins identifié quelques enquêtes qui abordent la question de l'état de santé mentale des enseignants. Notamment, une enquête effectuée par l'Association canadienne des compagnies d'assurances des personnes (ACCAP, 1995) indique que près de 40 % des demandes d'invalidité des enseignants sont liées à des problèmes de santé mentale. Une étude de Dionne-Proulx (1995), quant à elle, révèle que 33 % des rentes d'invalidité (Régie des rentes du Québec) chez la population enseignante sont liées à des problèmes de santé mentale, comparativement à 12 % dans la population générale. À l'instar de ces études, des données récentes de la Fédération des commissions scolaires du Québec (2006) montrent que plus de 40 % des demandes d'invalidité de longue durée sont attribuables à des problèmes de santé mentale. Elle estime leur coût à plus de 30 millions de dollars par année. Ces données d'enquêtes attestent donc

que les problèmes de santé mentale sont une des causes les plus importantes de l'absentéisme au travail des enseignants. Compte tenu du fait que le sentiment d'épuisement professionnel représente une des manifestations psychologiques les plus évidentes des problèmes de santé mentale, il est important d'étudier les facteurs psychosociaux qui contribuent à son évolution chez cette population.

Jusqu'à présent, les résultats des recherches montrent que le sentiment d'épuisement professionnel est associé à différents aspects de l'organisation du travail. Une charge de travail excessive, des demandes conflictuelles et un manque de ressources adéquates pour réaliser une tâche sont quelques exemples qui contribuent au développement du sentiment d'épuisement professionnel (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Outre ces recherches, d'autres s'attachent au rôle des ressources motivationnelles. Elles soutiennent, par exemple, que les personnes qui présentent plus de symptômes liés à l'épuisement professionnel sont celles qui ont un lieu de contrôle externe (Leung, Siu, & Spector, 2000; Sari, 2005), un faible sentiment d'efficacité personnelle (Schaubroeck & Merritt, 1997; Salanova, Peiro, & Schaufeli, 2002) et un faible niveau de motivation autodéterminée (Lévesque, Blais, & Hess, 2004; Fernet, Guay, & Senécal, 2004; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002).

Au meilleur de nos connaissances, les recherches menées jusqu'à présent qui s'attachent à comprendre l'épuisement professionnel tendent à étudier séparément le rôle des ressources motivationnelles et celui des facteurs liés au travail, au lieu d'évaluer les deux simultanément (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Cette manière d'étudier le phénomène ne permet pas d'évaluer comment les ressources motivationnelles varient selon le contexte du travail et vice versa pour expliquer l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Pour pallier cette limite, il s'avère impératif d'étudier l'interaction entre le contexte du travail et les ressources motivationnelles des travailleurs. Par ailleurs, il ne suffit pas d'étudier, à un certain

moment, l'individu dans son milieu de travail pour comprendre le sentiment d'épuisement professionnel. Il importe d'évaluer, au fil du temps, comment fluctue le sentiment d'épuisement professionnel en fonction du contexte de travail et des ressources motivationnelles des travailleurs. Jusqu'à présent, peu d'études longitudinales se sont attachées à analyser l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel.

Afin de pallier les lacunes des études menées jusqu'ici, l'objectif général de la thèse consiste à développer et à analyser un modèle intégrant simultanément les facteurs contextuels liés au travail et les ressources motivationnelles des enseignants, pour expliquer leur sentiment d'épuisement professionnel. Plus précisément, ce modèle vise à évaluer comment le changement lié aux facteurs contextuels et motivationnels des enseignants est associé à l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel au cours d'une année scolaire. Cette thèse s'inscrit dans une perspective motivationnelle, soit celle de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002). Elle permettra d'articuler les connaissances acquises dans les domaines de la motivation et celles issues du secteur de l'épuisement professionnel.

Cette thèse comporte deux articles. Le premier vise le développement d'un instrument qui mesure les ressources motivationnelles des enseignants. Le développement et la validation d'un tel instrument nous apparaissent importants, compte tenu du fait qu'à notre connaissance, aucun instrument n'existe pour mesurer précisément la motivation des enseignants à l'égard de leurs différentes tâches de travail. Le deuxième article a pour but de développer et de tester un modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel chez des enseignants du primaire et du secondaire. Ce modèle se propose de mieux faire comprendre comment les facteurs de motivation et ceux liés au contexte du travail interagissent et peuvent amener les enseignants à vivre un sentiment d'épuisement professionnel au cours d'une année scolaire.

Cette thèse comprend trois sections. La première présente le contexte théorique dans lequel s'inscrivent les deux études de la thèse. La deuxième section présente les deux articles qui constituent la thèse. Le premier article s'intitule « The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) ». Le deuxième a pour titre « Correlates of Changes in Teacher Burnout: The Role of Perceived Work Contextual Factors and Motivational Resources ». La troisième section présente les implications théoriques et pratiques des études. Des pistes de recherches futures sont ensuite proposées, et une conclusion présentée.

La problématique de recherche

L'épuisement professionnel découle d'une relation malsaine entre un individu et son travail. La plupart des auteurs s'entendent pour dire que l'épuisement professionnel est caractérisé par trois principaux symptômes (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993). Il s'agit des symptômes *d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et de perte du sentiment d'accomplissement personnel* (Maslach, 1982). D'abord, les symptômes d'épuisement émotionnel consistent en une perte d'énergie créative et physique. Ils représentent ni plus ni moins qu'une panne de ressources émotionnelles. Par exemple, un travailleur qui aurait l'impression d'être au bout de son rouleau manifesterait un symptôme d'épuisement émotionnel. La dépersonnalisation, quant à elle, se caractérise par une attitude de détachement et d'indifférence par rapport au travail. Un travailleur qui deviendrait insensible aux autres et aux exigences de son travail ferait montre de dépersonnalisation. Finalement, la perte du sentiment d'accomplissement personnel fait référence à une diminution du sentiment de compétence et de productivité au travail. Elle peut se manifester lorsque le travailleur, contrairement à son habitude, se sent inapte à régler différentes situations conflictuelles rencontrées au travail. Somme toute, en plus de représenter une perte d'énergie émotionnelle, l'épuisement professionnel sous-tend un désengagement interpersonnel et personnel envers son travail.

Les déterminants du sentiment d'épuisement professionnel

Facteurs contextuels. L'organisation du travail s'avère une des dimensions de l'environnement du travail qui a retenu l'attention de nombreux chercheurs pour expliquer le sentiment d'épuisement professionnel. Les dimensions de l'organisation les plus souvent étudiées sont *la demande psychologique au travail* et *l'absence de ressources au travail* (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). La *demande psychologique au travail* se caractérise par des charges de travail cognitives, émotionnelles ou physiques trop accrues par rapport au temps accordé pour effectuer le travail exigé. Les études montrent que l'accroissement de la demande psychologique au travail est associé au sentiment d'épuisement professionnel (Cordes & Dougherty, 1993; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996; Schaufeli & Enzmann, 1998). D'ailleurs, les résultats d'une méta-analyse réalisée par Lee et Ashforth (1996), regroupant 61 études, révèlent que la demande psychologique au travail est le principal déterminant de l'épuisement professionnel. Ces résultats ont également été obtenus auprès des enseignants (Byrne, 1999; Kyriacou, 2001; Travers & Cooper, 1996). Par exemple, les résultats d'une étude récente de Hakanen, Schaufeli et Bakker (2006), réalisée auprès de 2 038 enseignants, montrent notamment que l'épuisement professionnel est associé positivement à diverses formes de demande psychologique, tels que le comportement inapproprié des élèves et la surcharge de travail. Manifestement, les enseignants qui vivent des difficultés avec leurs élèves ou qui manquent de temps pour mener à terme les différentes tâches de leur travail sont plus vulnérables à l'épuisement professionnel.

Parallèlement aux recherches portant sur la demande psychologique au travail, d'autres études se sont intéressées à évaluer le rôle *des ressources au travail*. Les *ressources au travail* font référence aux différents aspects psychosociaux et organisationnels qui soutiennent l'individu dans l'accomplissement de son travail. Ces ressources facilitent la réalisation des tâches et, par le fait même, réduisent la demande au travail, tout en enrichissant

le travailleur et en contribuant à son bien-être (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). Un employé qui a l'occasion de participer aux prises de décisions liées à son travail manifeste moins d'épuisement professionnel (Leiter, 1990; Maslach & Jackson, 1986). Le soutien des collègues de travail et du supérieur immédiat minimisent également le sentiment d'épuisement professionnel du travailleur (Cordes et Dougherty, 1993; Maslach et al., 1996). Il va sans dire qu'en plus de favoriser l'engagement psychologique de l'individu au travail, toutes les formes de ressources qui sont offertes à l'individu dans son milieu de travail diminuent incontestablement les chances qu'il manifeste de l'épuisement professionnel (Demerouti et al., 2001; Hakanen, et al., 2006).

Caractéristiques individuelles et ressources motivationnelles. Les recherches portant sur les caractéristiques individuelles laissent voir que l'organisation du travail et ses exigences touchent différemment les travailleurs. En effet, les recherches révèlent que chaque travailleur ressent, pense et se comporte de manière unique, et cela sous-tend que leur réaction face aux exigences de leur travail et du stress qu'elles engendrent sera tout aussi distincte (Parkes, 1994). Par exemple, un travailleur qui est de nature plus proactive pourrait percevoir les sources de stress au travail comme des défis à relever, alors qu'un autre, de nature plus passive, pourrait les considérer comme des obstacles qui nuisent au bon fonctionnement de son travail. À cet égard, des études se sont attachées à évaluer les différences individuelles qui expliquent les seuils de vulnérabilité et de résistance des travailleurs face au stress et aux problèmes de santé au travail, incluant l'épuisement professionnel. Le lieu de contrôle, le style d'adaptation, le névrotisme et l'estime de soi représentent notamment des facteurs permettant d'expliquer les raisons pour lesquelles un travailleur peut être plus ou moins vulnérable à l'épuisement professionnel (de Rijk et al., 1998; Kahn & Byosiére, 1992; Maslach, 1993; Parkes, 1994; Rosse, Boss, Johnson, & Crown, 1991; Shirom, 1989). Un lieu de contrôle interne, un style d'adaptation actif, un faible niveau de névrotisme et une estime

de soi élevée sont généralement associés à de faibles degrés d'épuisement professionnel. Les résultats de ces études suggèrent que les caractéristiques individuelles du travailleur peuvent se trouver à l'origine de l'épuisement professionnel.

D'autres recherches se sont penchées sur les ressources motivationnelles comme caractéristiques individuelles pouvant contribuer au sentiment d'épuisement professionnel. Compte tenu du fait que l'épuisement professionnel implique un désengagement psychologique au travail, des chercheurs ont étudié le lien existant entre les ressources motivationnelles du travailleur et son sentiment d'épuisement professionnel. La majorité de ces recherches ont été réalisées à partir de la perspective sociale cognitive de Bandura (1977, 1997). Celle-ci s'attarde sur les croyances et les comportements des gens qui favorisent leur adaptation psychologique ou qui interfèrent avec elle. Parmi les variables qui découlent de cette perspective, on retrouve notamment la perception d'efficacité personnelle, qui constitue la croyance que possède un individu en sa capacité à produire ou non une activité (Bandura, 1977). En effet, les résultats des études ont montré qu'un niveau élevé d'efficacité personnelle réduit les risques de souffrir d'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000; Cherniss, 1992; Leiter, 1992; Salanova et al., 2002). Plus un travailleur se sent efficace ou compétent dans la réalisation de ses tâches, plus grande est sa résistance face au stress professionnel. Bien que cette ressource motivationnelle nous apparaisse fondamentale à l'étude du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants, elle semble, à elle seule, quelque peu restrictive.

Dans le contexte de cette thèse, en plus de nous intéresser à la perception d'efficacité personnelle au travail que traduit le sentiment de compétence d'un enseignant, nous nous intéressons à sa motivation au travail, qui réfère à la perception de l'autodétermination (voir Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Connell, 1989). La motivation fait appel aux raisons qui expliquent pourquoi une personne s'engage dans une activité donnée. Ainsi, les diverses raisons qui poussent les gens à s'investir dans leurs activités de travail devraient influencer

distinctement leur degré d'adaptation psychologique. Par exemple, deux enseignants peuvent passer plusieurs heures au travail et se sentir tout aussi compétents dans la réalisation de leurs tâches de travail. Or, les conséquences de leur investissement élevé au travail peuvent être fort différentes. À cet effet, celui qui s'engage dans son travail pour s'accomplir et se réaliser devrait s'adapter plus facilement qu'un autre qui le fait en fonction des pressions qu'il s'impose. Compte tenu que la perception de compétence liée à la réalisation d'un travail n'est pas le seul élément qui permette de comparer deux enseignants, il s'avère pertinent que la perspective théorique utilisée considère également la qualité de la motivation.

À cet égard, la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 1985, 2002) propose une analyse qualitative de la motivation humaine. La TAD postule l'existence de différents types de motivation menant à des conséquences différentes chez les individus. Ces différents types de motivation représentent les raisons pour lesquelles une personne s'engage dans une activité. Selon Deci et Ryan, on peut classer les motivations en trois catégories, qui représentent différents niveaux d'autodétermination. Il s'agit de la motivation intrinsèque, de la motivation extrinsèque et de l'amotivation. La motivation intrinsèque au travail réfère au fait que l'individu accomplit son travail pour le plaisir et la satisfaction ressentis dans l'exécution de ses tâches. La motivation extrinsèque correspond, pour sa part, au fait d'accomplir une tâche pour d'autres fins que l'activité elle-même. Dans ce cas, la tâche ne représente qu'un moyen d'atteindre une fin, c'est-à-dire qu'elle est instrumentale par rapport au but visé. Enfin, l'amotivation correspond à l'absence relative de motivation intrinsèque et extrinsèque. Au travail, l'amotivation se produit lorsque le travailleur ne perçoit pas d'adéquation entre ses actions et leurs conséquences, se sentant incapable de parvenir à ses buts.

Deci et Ryan (1985, 2002) précisent que la motivation extrinsèque peut prendre diverses formes, puisque les comportements adoptés pour des raisons instrumentales peuvent

être plus au moins choisis (autodéterminés). De telles motivations peuvent refléter des régulations externes, introjectées, identifiées ou intégrées, et correspondre à des niveaux différents d'autodétermination. On peut ainsi les situer sur un continuum d'autodétermination. Allant du plus bas au plus haut niveau d'autodétermination, on retrouve, sur ce continuum, la régulation externe, suivie de la régulation introjectée, de la régulation identifiée et de la régulation intégrée. La personne qui effectue les différentes tâches de son travail dans l'unique but d'en retirer un bénéfice (par exemple, le salaire) ou pour éviter une conséquence négative (par exemple, perdre son emploi) affiche une motivation extrinsèque par régulation externe. Dans ce cas, le travailleur n'est pas autodéterminé, puisqu'il a l'impression que la principale source de contrôle de son comportement est extérieure à lui-même. Au second niveau du continuum, on retrouve la motivation par régulation introjectée. À ce stade, le travailleur intériorise la source de contrôle de son travail. Dans ce cas, il s'oblige à exécuter les différentes tâches de son travail, afin de ne pas vivre des sentiments d'anxiété, de honte ou de culpabilité. Bien qu'il se « motive de lui-même » en s'imposant des pressions internes plus ou moins conscientes face à son engagement, sa motivation demeure extrinsèque et non autodéterminée. Au troisième niveau, on retrouve la motivation extrinsèque par régulation identifiée. À ce stade, la personne juge importante l'exécution des différentes tâches liées au travail. Au lieu de succomber à la pression externe ou au fait de s'obliger à le faire, la personne a le sentiment d'avoir choisi elle-même l'activité en question, malgré qu'elle ne soit pas plaisante ou intéressante en soi. Par exemple, un travailleur peut choisir un travail pour se réaliser ou pour atteindre certains objectifs professionnels qu'il juge importants, et ce, même s'il ne retire pas un réel plaisir à la réalisation de ses tâches de travail. Au quatrième niveau, on retrouve la motivation extrinsèque par régulation intégrée. Le travailleur motivé de cette façon atteint le degré le plus élevé d'autodétermination dans la poursuite de comportements extrinsèques. En plus d'avoir le sentiment d'être libre de choisir la façon d'accomplir son

travail, la personne intègre harmonieusement son engagement au travail dans les autres sphères importantes de sa vie. En résumé, selon Deci et Ryan (1985), la motivation autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque, aux motivations extrinsèques intégrées et identifiées, tandis que la motivation non autodéterminée correspond aux motivations extrinsèques introjectée et externe, ainsi qu'à l'amotivation. Dans le cadre de cette thèse, nous n'avons pas évalué la motivation extrinsèque par régulation intégrée. Malgré la pertinence de ce type de motivation, il s'avère difficile, sur le plan opérationnel, de distinguer ce construit théorique de la motivation extrinsèque par régulation identifiée (Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989).

Plusieurs recherches appuient l'existence des différents types de motivation dans les divers domaines de vie (voir Vallerand, 1997). Dans le contexte du travail, certaines études ont testé les postulats voulant que la motivation autodéterminée au travail mène à la qualité de vie et qu'elle entraîne une meilleure santé psychologique. Par exemple, une étude d'Illardi, Leone, Kasser et Ryan (1993) indique que la motivation autodéterminée contribue à l'attitude positive, à une meilleure estime de soi et au bien-être psychologique des travailleurs. D'autres études ont également montré que la motivation autodéterminée est associée positivement au rendement au travail et à la santé psychologique (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001), à la satisfaction de vie (Blais et al., 1993; Harigopal & Kumar, 1982), au temps investi, à l'assiduité au travail (Kasser, Davey, & Ryan, 1992; Lambert, 1991) ainsi qu'à l'engagement professionnel des travailleurs (Gagné, Boies, Koestner, & Martens, 2004). En revanche, les résultats d'autres études révèlent que les motivations non autodéterminées sont, quant à elles, associées à différentes conséquences négatives pour le travailleur (Blais & Brière, 2002; Lévesque et al., 2004). Par exemple, Richer et ses collaborateurs (2002) ont montré que des travailleurs qui sont motivés de manière non autodéterminée au travail sont moins satisfaits dans leur emploi, ont davantage

l'intention de le quitter et présentent plus de symptômes d'épuisement professionnel. Par ailleurs, les résultats d'une étude de Fernet et al. (2004) ont montré que les travailleurs motivés de manière autodéterminée utilisent favorablement l'autonomie décisionnelle dont ils disposent pour s'adapter à la demande psychologique de leur travail. En l'occurrence, ils manifestent de plus faibles degrés d'épuisement professionnel.

Les résultats issus de ces études convergent vers l'idée que les personnes ayant une motivation autodéterminée au travail sont moins vulnérables au sentiment d'épuisement professionnel. À l'inverse, les personnes présentant une motivation moins autodéterminée seraient plus à risque de vivre de l'épuisement professionnel. Un enseignant qui développe des motivations non autodéterminées, témoignant de la culpabilité ou du désintérêt au travail, devrait vivre plus de fatigue émotionnelle et de désengagement au travail. En d'autres termes, la diminution des ressources motivationnelles d'un enseignant au cours d'une année scolaire devrait s'accompagner d'une augmentation de son sentiment d'épuisement professionnel. Il serait donc tout à fait pertinent de proposer un modèle motivationnel portant sur l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel qui tienne compte des ressources motivationnelles au travail.

Dans la prochaine section, nous identifierons certaines lacunes que présente les écrits scientifiques sur l'épuisement professionnel et plus particulièrement sur l'évolution des symptômes. Le modèle motivationnel proposé dans cette thèse permettra de remédier à ces lacunes.

Lacunes actuelles de la recherche sur l'épuisement professionnel

Depuis les deux dernières décennies, les résultats des recherches ont permis d'identifier plusieurs facteurs contextuels et motivationnels associés au sentiment d'épuisement professionnel. Les études s'avèrent toutefois limitatives quant à l'explication de l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Compte tenu que l'épuisement provient

d'une relation malsaine entre l'individu et son travail, étudier ce problème en considérant son évolution dans le temps s'avère important. En d'autres termes, pourquoi certaines personnes se sentent-elles de plus en plus épuisées dans leur travail ? Selon Dierendonck, Schaufeli et Buunk (2001), l'épuisement professionnel résulte de l'inadéquation entre l'individu et son travail. Il implique donc un désengagement psychologique se manifestant à travers le temps. Malgré l'importance du facteur temps, peu de chercheurs se sont attachés à évaluer l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Généralement, les études sont de nature corrélacionnelle et transversale (Peiro, Gonzalez-Roma, Tordera, & Manas, 2001). Ces études ne permettent donc pas de comprendre comment les facteurs contextuels et motivationnels expliquent l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des individus. Qui plus est, les recherches qui ont privilégié un devis de nature longitudinale ne sont parvenues qu'à reproduire partiellement les résultats observés dans les études transversales (Schaufeli & Enzmann, 1998). Par exemple, la demande psychologique, qui est généralement fortement associée au sentiment d'épuisement professionnel, ne permet pas de prédire le changement lié à ce sentiment dans le temps. Pour expliquer ces résultats plutôt décevants, les chercheurs ont suggéré que le sentiment d'épuisement professionnel est un phénomène relativement stable pour l'ensemble des gens.

Selon nous, il est plausible de penser que le sentiment d'épuisement professionnel est stable pour certains travailleurs, alors qu'il fluctue pour d'autres. Cette perspective rend compte de la notion de changement intra-individuel, c'est-à-dire de la variation et de la stabilité des processus intra-individuels des gens au gré du temps. Or, à ce jour, une seule étude a évalué l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel à l'aide d'une perspective centrée sur le changement intra-individuel. Cette étude menée par Burisch (2002) auprès de 221 infirmières comportait sept temps de mesures sur une période de trois ans. Les résultats ont montré que les scores de changement intra-individuel du sentiment d'épuisement

professionnel n'étaient pas significativement associés à ceux de différents facteurs dispositionnels (par exemple, l'extraversion, le névrotisme), motivationnels (par exemple, la perception d'efficacité personnelle) et contextuels (par exemple, la surcharge de travail, l'autonomie décisionnelle). Les résultats de cette étude n'appuient donc pas l'idée que le changement intra-individuel est lié à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Or, il est important de souligner que cette étude comporte un biais méthodologique important. En effet, elle n'a pas contrôlé l'erreur de mesures associée aux scores de changement intra-individuel. Cette faiblesse méthodologique nous empêche de savoir si le changement intra-individuel représente un score réel de changement pour un individu ou s'il provient de l'erreur de mesure liée aux instruments. Afin de pallier ces lacunes dans le cadre de notre recherche, nous utiliserons la technique statistique proposée par Steyer et ses collègues (Steyer, Eid, & Schwenkmezger, 1997; Steyer, Partchev, & Shanahan, 2000). Cette technique s'intitule « True Intraindividual Change modeling » (TIC). Elle offre l'avantage de déterminer des scores latents de changement. Elle permet donc de contrôler l'erreur de mesure associée aux variables observées. Cette technique s'est avérée pertinente pour évaluer le changement intra-individuel lié aux processus motivationnels des élèves dans le contexte scolaire (Otis, Grouzet, & Pelletier, 2005).

Une deuxième lacune dans l'étude de l'épuisement professionnel réside dans le fait que peu de chercheurs ont utilisé un cadre théorique pour avancer leurs hypothèses de recherche. Le modèle « Demande-Ressources » au travail (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001) en est un bon exemple. Ce modèle propose deux hypothèses distinctes : 1) la présence d'une demande psychologique élevée au travail (par exemple, la charge de travail et les conflits personnels) favorise l'apparition du sentiment d'épuisement professionnel; 2) l'absence de ressources au travail (par exemple, l'autonomie décisionnelle et le soutien social) prédit le désengagement psychologique, tel qu'évalué par l'intention de

quitter et l'absentéisme. Bien que certaines études appuient ces hypothèses (c'est-à-dire, Schaufeli & Bakker, 2004; Bakker, Demerouti, de Boer, & Schaufeli, 2003), ce modèle s'avère strictement descriptif et sert exclusivement de cadre heuristique pour évaluer l'association entre des facteurs contextuels et l'épuisement professionnel. Il semble ainsi difficile, sans faire référence à aucun cadre théorique, d'expliquer précisément les mécanismes psychologiques responsables de l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. En s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), notre recherche devrait pallier cette lacune.

Une troisième lacune consiste à la sous-évaluation du rôle des processus motivationnels dans l'explication du sentiment d'épuisement professionnel. En effet, plusieurs chercheurs soutiennent que ces processus interviennent lorsque le travailleur se sent épuisé et désengagé psychologiquement de son travail (Demerouti et al., 2001). Toutefois, le rôle de la motivation comme facteur explicatif de l'épuisement professionnel n'est pas clairement établi. Il est davantage considéré comme un processus indépendant, et non comme un déterminant en lui-même. Peu de chercheurs ont fait l'étude systématique des processus motivationnels impliqués dans l'évolution de l'épuisement professionnel. Ils laissent de côté les raisons qui expliquent comment la diminution des ressources motivationnelles peut contribuer à l'évolution de l'épuisement professionnel, s'attachant plutôt à mesurer des concepts qui lui sont associés, tels que le surinvestissement, l'engagement et l'implication au travail. Afin de pallier ces lacunes, notre recherche propose de vérifier un modèle motivationnel de l'évolution de l'épuisement professionnel qui intègre les facteurs contextuels et les ressources motivationnelles identifiés dans les écrits scientifiques.

Une quatrième lacune a trait au manque de spécificité des mesures utilisées pour évaluer les perceptions de l'individu. Dans le secteur de l'épuisement professionnel, les chercheurs optent généralement pour des mesures génériques (Kasl, 1987; Van der Doef &

Maes, 2002). Celles-ci évaluent divers aspects globaux du contexte de travail, et ce, sans distinguer les tâches spécifiques que représente le travail de la personne. Par exemple, elles mesurent la demande psychologique perçue par un travailleur résultant de son activité de travail. Ce type d'instrument offre l'avantage de permettre la comparaison entre différents groupes d'emplois. Par contre, il s'avère limitatif pour bien rendre compte des sources de stress spécifiques à une profession en particulier, notamment du stress engendré par les élèves dans le contexte de l'enseignement. De plus, à l'heure actuelle, il n'existe aucune échelle qui évalue la motivation des enseignants envers des tâches spécifiques. En effet, les échelles actuelles, dites contextuelles, évaluent le profil motivationnel général d'une personne par rapport à un domaine de vie. Étant généralement stables dans le temps, ces échelles sont moins sensibles aux variations engendrées par les facteurs liés aux différentes tâches du travail de la personne. En l'occurrence, les motivations au travail évaluées par des mesures contextuelles peuvent être principalement déterminées par les caractéristiques de l'individu, c'est-à-dire par sa personnalité. Or, la motivation envers la tâche d'enseignement proprement dite n'est pas nécessairement la même que celle qui est vécue pour la gestion de classe ou pour des tâches administratives. Il est ainsi plausible qu'une tâche qui demande un investissement plus grand au niveau psychologique et qui est démotivante contribue au sentiment d'épuisement, et ce, malgré le fait que l'enseignant considère plaisantes et stimulantes d'autres tâches de son travail. À l'instar des mesures génériques évaluant la perception globale du contexte de travail, les mesures actuelles de la motivation au travail manquent de spécificité pour comprendre l'impact relatif des différentes tâches au travail. Selon Marsh et Yeung (1998), le manque de spécificité d'une mesure réduit considérablement sa valeur prédictive. Le développement d'une échelle de motivation des enseignants dans le cadre du premier article ainsi que l'utilisation de mesures contextuelles spécifiques aux tâches de travail devraient donc faciliter la recherche et l'intervention.

Modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel

Le modèle motivationnel proposé dans le cadre de la thèse intègre les facteurs contextuels et les ressources motivationnelles liés au sentiment d'épuisement professionnel. S'appuyant sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002), le modèle motivationnel a pour but d'évaluer comment le changement au point de vue des facteurs contextuels et des ressources motivationnelles des enseignants au cours d'une année scolaire est associé à l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel. Nous précisons chaque lien du modèle motivationnel, en suivant la séquence suivante : Contexte → Ressources motivationnelles → Épuisement professionnel (voir Figure 1; p.100). Ainsi, : (1) Plus un enseignant perçoit que l'organisation de son travail devient contraignante (c'est-à-dire, qu'il y a accroissement de la surcharge de travail et des comportements inappropriés des élèves), plus il perçoit une diminution des ressources au travail (c'est-à-dire, une direction de l'école qui exerce un style contrôlant sur la gestion du travail de l'enseignant et une diminution de son autonomie décisionnelle), plus il percevra une diminution de ses ressources motivationnelles (c'est-à-dire, la perception d'autodétermination et de compétence) envers les différentes activités de son travail. (2) Plus les ressources motivationnelles de l'enseignant envers ses tâches de travail diminuent au cours de l'année scolaire, plus son sentiment d'épuisement professionnel augmentera. Les évidences empiriques de ce modèle sont présentées à la section suivante.

Liens entre les ressources motivationnelles et le sentiment d'épuisement professionnel

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 2002) se fonde sur la prémisse que chaque individu a des besoins psychologiques fondamentaux, qui sont les suivants : le besoin d'autonomie, le besoin de se sentir compétent et le besoin d'appartenance sociale. Ces besoins psychologiques fondamentaux représentent les ressources motivationnelles qui initient, dirigent et maintiennent les comportements humains. Conceptuellement, cette

perspective précise que les gens sont enclins à s'investir dans des activités qui procurent un défi optimal et qui ont le potentiel de nourrir leurs ressources motivationnelles fondamentales. Plus les expériences qui favorisent ces ressources psychologiques sont fréquentes dans un domaine de vie, plus elles influencent la qualité de vie et la santé psychologique de l'individu.

Au cours des dernières années, certains travaux ont montré la pertinence des ressources motivationnelles, notamment la perception de compétence et d'autodétermination, en lien avec l'épuisement professionnel. Selon Cherniss (1993), le manque de confiance d'un individu en ses capacités professionnelles s'avère un important déterminant motivationnel de l'épuisement professionnel. Dans le même ordre d'idées, Leiter (1992) suggère que l'épuisement professionnel reflète une crise au plan de l'efficacité professionnelle de l'individu. S'appuyant sur la perspective sociale cognitive de Bandura (1977, 1997), des études se sont penchées sur la perception d'efficacité personnelle pour étudier l'épuisement professionnel. Ce concept est étroitement lié à celui de la perception de compétence proposé par la TAD (Deci, 1992). Dans le contexte de l'éducation, les études ont montré que la perception d'efficacité personnelle des enseignants est liée négativement aux symptômes d'épuisement professionnel (voir Brouwers & Tomic, 2000). Cette perception serait particulièrement importante dans le contexte de la gestion de classe. Plus les enseignants doutent de leurs capacités à gérer et à maintenir la discipline de leurs élèves, plus ils rapportent des degrés élevés d'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000; Friedman & Farber, 1992).

D'autres études portant sur les processus motivationnels ont montré que des motivations autodéterminées sont liées aux symptômes d'épuisement professionnel (Blais & Brière, 2002; Fernet et al., 2004; Lévesque et al., 2004; Richer et al., 2002). Par exemple, une étude de Blais et al. (1993) indique que les symptômes d'épuisement professionnel varient en fonction des différents types de motivation au travail proposés par la TAD. Plus précisément,

les motivations autodéterminées au travail sont associées négativement aux symptômes d'épuisement, alors que les motivations non autodéterminées le sont positivement. Ainsi, il est bien démontré que les processus motivationnels (c'est-à-dire, la compétence et l'autodétermination) sont liés au sentiment d'épuisement professionnel. Toutefois, peu d'études ont évalué le rôle des processus motivationnels pour expliquer l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel.

Liens entre le contexte de travail et les ressources motivationnelles

Selon Deci et Ryan (1985), les ressources motivationnelles au travail de l'individu varient en fonction du type de contexte dans lequel il réalise son travail. Le contexte environnemental peut être qualifié de contrôlant ou d'informationnel. La motivation variera selon la nature du contexte qui prédomine (contrôlant ou informationnel). Un contexte environnemental informationnel favorise l'engagement des travailleurs. Il est présent lorsque l'individu perçoit qu'il a le droit de choisir, de prendre ses décisions et qu'il est soutenu dans son travail. À l'inverse, un contexte environnemental contrôlant survient lorsque différentes formes de contrôle sont exercées sur l'individu, soit en le restreignant, soit en l'obligeant à effectuer certains choix plutôt que d'autres. Dans le cadre du modèle motivationnel de l'épuisement professionnel, ces deux aspects du contexte de travail sont évalués par l'entremise du contexte interpersonnel au travail et de l'organisation du travail.

Dans un premier temps, le contexte interpersonnel sera évalué par rapport au *style interpersonnel de la direction d'école* ainsi que par rapport au *comportement des élèves* en classe. Une *direction d'école* peut faire preuve de leadership, encourager les initiatives, accorder sa confiance, laisser la possibilité aux enseignants d'exercer des choix et de décider. Par contre, elle peut être coercitive, exigeante, évaluative ou contrôlante (Blais, Lachance, Brière, Dulude, & Richer, 1991). La propension à contrôler ou à soutenir l'autonomie de l'enseignant est une variable qui devrait caractériser une direction d'école. Une tendance à

encourager l'autonomie devrait favoriser l'émission de comportements autodéterminés de la part des enseignants, en plus de favoriser leur perception de compétence. À l'inverse, une direction caractérisée par une orientation contrôlante devrait entraîner la motivation non autodéterminée des enseignants, en plus de nuire à leur perception de compétence. Certaines recherches ont notamment montré l'importance du style interpersonnel du supérieur immédiat dans la motivation au travail (voir Bass, 1990, pour une recension). Par exemple, les résultats d'une étude de Deci, Connell et Ryan (1989) ont révélé que les équipes de travail qui bénéficient d'un gestionnaire qui soutient leur autonomie font plus confiance à leur organisation et rapportent une plus grande satisfaction au travail (voir aussi Blais & Brière, 2002).

Le comportement des élèves peut également contribuer à la motivation de l'enseignant. Jusqu'à présent, différentes études dans le secteur de l'éducation ont démontré que l'attitude et les comportements des élèves sont associés à la motivation de l'enseignant. Par exemple, une étude de Pelletier, Séguin-Lévesque et Legault (2002) a révélé que les enseignants qui perçoivent que leurs étudiants sont intrinsèquement motivés manifestent des motivations autodéterminées envers leur travail. À l'inverse, les enseignants qui perçoivent que leurs étudiants sont motivés de manière extrinsèque montrent des motivations moins autodéterminées en ce qui concerne leur travail. À l'instar du style interpersonnel de la direction et des collègues de travail, le comportement des élèves devrait contribuer à la motivation des enseignants ainsi qu'à leur degré d'épuisement professionnel. Dans le secteur de l'épuisement professionnel, le style de leadership de la direction est généralement considéré comme une ressource au travail, alors que le comportement des élèves décrit une forme de demande psychologique (Hakanen et al., 2006).

Dans un deuxième temps, le modèle motivationnel tient compte de l'impact de l'organisation du travail, afin de comprendre l'évolution de l'épuisement professionnel.

Plusieurs recherches sur l'épuisement professionnel ont montré qu'un emploi qui est caractérisé par une *surcharge de travail* favorise l'épuisement professionnel (voir Lee et Ashforth, 1996). Par conséquent, un enseignant qui perçoit qu'il a une quantité trop élevée de travail à accomplir par rapport au temps accordé pour le réaliser peut se sentir moins autodéterminé au travail. En effet, lorsque les exigences dépassent les capacités du travailleur, ce dernier peut avoir l'impression que son sentiment d'autonomie est brimé et il peut se sentir moins compétent dans l'exécution de ses tâches au travail. Ainsi, la surcharge dans les différentes tâches de travail peut favoriser des motivations moins autodéterminées ainsi que l'épuisement professionnel. À l'inverse, une organisation du travail structurée, flexible et qui offre des ressources aux travailleurs peut contribuer à la motivation autodéterminée et, de ce fait, minimiser les risques d'entraîner de l'épuisement professionnel. Une de ces ressources au travail est *l'autonomie décisionnelle*. Elle réfère à la capacité du travailleur de prendre des décisions et à la possibilité d'exercer un certain contrôle sur le travail qu'il a à réaliser. La recherche montre que l'autonomie décisionnelle est une ressource au travail qui facilite la réalisation des tâches et accroît l'engagement du travailleur (Llorens, Salanova, Schaufeli, & Bakker, 2007). En somme, la surcharge de travail représente une forme de demande psychologique, alors que l'autonomie décisionnelle est considérée comme une ressource au travail.

Compte tenu qu'un devis longitudinal sera utilisé, le modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel présenté ci-dessus sera évalué à la lumière du changement intra-individuel lié au contexte de travail et aux ressources motivationnelles. Plus précisément, la technique proposée par Steyer et ses collègues (Steyer et al., 1997; Steyer et al., 2000) sera utilisée pour tester le modèle proposé. Cette technique offre l'avantage d'évaluer en scores latents le changement intra-individuel. Elle permet donc de contrôler l'erreur de mesures associée aux variables observées. À l'aide d'analyses par équations

structurelles, il devient donc possible de mettre en relation les scores de changement des différents facteurs proposés dans le modèle théorique. Par exemple, le changement au point de vue de la perception d'autodétermination des enseignants au cours d'une année scolaire est-il associé à l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel ?

D'une manière générale, on s'attend à ce que le changement lié aux perceptions qu'a l'enseignant du contexte de travail (c'est-à-dire, la perception de la demande psychologique et des ressources au travail) soit particulièrement associé à celui de ses ressources motivationnelles (c'est-à-dire les perceptions de compétence et d'autodétermination) dans l'accomplissement de ses tâches de travail. Par conséquent, une augmentation de la surcharge liée aux tâches et aux comportements inappropriés des élèves ainsi qu'une diminution de l'autonomie décisionnelles liée aux tâches et au style interpersonnel plus contrôlant de la direction d'école devraient s'accompagner d'une diminution des ressources motivationnelles (c'est-à-dire, les perceptions de compétence et d'autodétermination) dans l'accomplissement des tâches de travail de l'enseignant. Ces changements au point de vue des ressources motivationnelles devraient aussi être associés à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Plus précisément, un désengagement motivationnel qui se caractérise par une perte de plaisir, d'intérêt et de libre choix ainsi qu'une diminution de la perception de compétence envers les tâches de travail devraient s'accompagner d'un accroissement du sentiment d'épuisement professionnel. Bien que la plupart des liens de ce modèle motivationnel soient soutenus empiriquement, il n'en demeure pas moins que ce modèle n'a jamais été testé dans son ensemble. En proposant un tel modèle, ce projet de thèse contribue à l'avancement des connaissances théoriques dans ce domaine.

En somme, la présente thèse comporte deux objectifs correspondant aux deux études qui la constituent. L'objectif de la première étude est de développer et de vérifier les qualités psychométriques d'une échelle de motivation à l'égard des principales tâches de travail des

enseignants. Elle propose ainsi une mesure spécifique des mécanismes de régulation des comportements au travail. L'objectif de la deuxième étude est de développer et de tester le modèle motivationnel décrit ci-dessus. Le caractère longitudinal de cette deuxième étude permettra d'observer les changements intra-individuels qui s'opèrent aux plans des facteurs contextuels liés au travail et des ressources motivationnelles des enseignants sur une période d'une année scolaire. Ces deux études sont rédigées sous forme d'articles scientifiques et sont présentées à la prochaine section.

Running Head: Teachers' Work Tasks Motivation

The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)

Claude Fernet

Université Laval

Caroline Sénécal, Frédéric Guay, Herbert Marsh, and Martin Dowson

SELF Research Centre, University of Western Sydney

Date: June 20, 2006

Author's notes

Claude Fernet and Caroline Sénécal, School of Psychology, Université Laval, Québec, Canada. Frédéric Guay, Faculty of Education, Chairholder of the Canada Research Chair on Motivation and Academic Success, Université Laval, Québec, Canada. Herbert W. Marsh and Martin Dowson, SELF Research Centre, University of Western Sydney, Sydney, Australia.

This article was prepared with the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, the Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture, the Fonds de la Recherche en Santé du Québec, and the Canada Research Chair program. This project was accomplished while Caroline Sénécal and Frédéric Guay were on a sabbatical leave at the SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia.

Correspondence concerning this article should be addressed to Claude Fernet, Département des sciences de la gestion, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351 boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7; e-mail: claud.fernet@uqtr.ca.

Abstract

The authors developed and validated a measure of teachers' motivation toward specific work tasks: The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). The WTMST is designed to assess five motivational constructs toward six work tasks (e.g., class preparation, teaching). The authors conducted a preliminary ($n = 42$) and a main study among elementary and high school teachers ($n = 609$) to develop and validate the scale. Overall, results from the main study reveal that the WTMST is composed of 30 reliable and valid factors reflecting five types of motivation among six work tasks carried out by teachers. Results based on an extension of the multitrait-multimethod approach provide very good support for assessing teachers' motivation toward various work tasks. Support for the invariance of the WTMST over gender and teaching levels was also obtained. Results are discussed in light of self-determination theory and the multitask perspective.

Keywords: teachers, motivation, self-determination, domain specificity, scale development

The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST)

Recent studies have shown that more than any other professionals, elementary and high school teachers suffer from a lack of work motivation (Jesus & Lens, 2005). Teachers' motivation appears crucial for optimal human functioning in the workplace because teachers who are highly motivated are more engaged in their work and more satisfied (Levesque, Blais, & Hess, 2004). More important, teachers' motivation is associated with students' motivation (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Therefore, researchers and practitioners alike have devoted a considerable amount of energy to understanding teachers' motivation. However, considering the multiple tasks that teachers have to perform, it may be difficult to identify with precision the motivational processes underlying each given task and their relative impact on teachers' psychological functioning. Indeed, motivational processes are not necessarily uniform and may vary across the different work tasks carried out by teachers. Furthermore, despite the different theoretical approaches used to understand teachers' motivation (e.g., self-efficacy, locus of control), few have yet focused on the "quality" of the motivational processes.

A potentially useful theoretical framework for understanding teachers' motivation is self-determination theory (SDT; Deci & Ryan, 1985). More precisely, this theory makes an important distinction between self-determined and controlled types of motivation. Thus, SDT focuses not only on the quantity of motivation but also on the quality. Based on SDT and the literature on the domain specificity of self-representations, our goal is to develop and validate a self-report measure of teachers' motivation: the Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). In the sections that follow, we present an overview of the teachers' motivation research, introduce SDT, and discuss the issue of domain specificity.

Teacher motivation

Teachers' motivation is usually studied through the conceptual lenses of two social cognitive theories of motivation: social learning theory of internal–external locus of control (Rotter, 1966) and self-efficacy theory (Bandura, 1977, 1997). Research based on both theories underscores the relevance of competence beliefs. Although these beliefs are important for predicting intentional behaviors, we believe that an exclusive focus on teachers' competence does not allow us to verify to what extent motivated behavior is integrated within the self (Ryan, 1995). According to SDT, teachers may perceive themselves as competent, but some may perform their work tasks because they personally grasp the value of their work, whereas others engage in these work tasks because of external pressures or benefits associated with the work. Both examples involve instrumentalities that may lead to different outcomes. The former example entails personal endorsement and a feeling of choice, which may lead to well-being, whereas the latter involves compliance with an external source of control, which may generate ill-being. Thus, unlike most other theories of motivation, SDT emphasizes the experience of choice in the regulation of behaviors.

Self-Determination Theory

SDT posits the existence of three broad types of motivation that are characterized by different levels of self-determination. From high to low self-determination, these are intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation.

Intrinsically motivated behaviors are engaged in for the pleasure or the satisfaction derived from performing them. On the other hand, extrinsically motivated behaviors are instrumental in nature. In other words, behaviors are not performed for the activity itself but rather as a means to an end. The different types of extrinsic motivation proposed by SDT can be ordered along the self-determination continuum from lower to higher levels of self-determination, referred to as external, introjected, and identified regulations. *External regulation* occurs when behaviors are regulated to obtain a reward or to avoid a constraint.

Introjected regulation corresponds to the process whereby an external demand becomes an internal representation. Individuals put pressure on themselves through internal coercion (e.g., anxiety, shame, or guilt) to make sure that a particular behavior is performed. Finally, *identified regulation* is defined as behavior that individuals choose to perform because it is congruent with their own values and goals. Instead of succumbing to external or internal pressures, individuals experience choice while doing the activity, although the activity is not intrinsically interesting. SDT also proposed a last concept, namely *amotivation*, which refers to being neither intrinsically nor extrinsically motivated. Amotivation corresponds to the lower level of self-determination. Individuals are amotivated when they have no intention of engaging in a particular behavior and do not really know why they are doing it.

Because the types of motivation are posited to vary along a self-determination continuum, SDT makes specific predictions concerning motivational consequences. Because self-determination is associated with enhanced psychological functioning (Deci, 1980), it is hypothesized that self-determined types of motivation (intrinsic motivation and identified regulation) lead to positive outcomes, whereas less self-determined types (introjected regulation, external regulation, and amotivation) lead to negative ones. Research in the workplace has supported this hypothesis (Gagné & Deci, 2005). For instance, self-determined types of motivation in the context of work are associated with more job satisfaction (Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993) and less job burnout (Fernet, Guay, & Senécal, 2004) and turnover intentions (Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002).

Content domain specificity in assessing teachers' motivation

Most studies examining teachers' self-determined motivation have assessed motivation through a global motivational orientation at work (e.g., Pelletier et al., 2002). However, this kind of assessment may be too broad to get a clear picture of motivation at work, specifically because respondents are asked to report their beliefs about their job without

any specific tasks in mind (Bandura, 1997). Marsh (1990) suggested that while answering a global measure, respondents may base their responses on immediate experience, mood, or content of short-term memory instead of pursuing the more cognitively demanding effort to search for accurate information. Accordingly, assessment of teachers' motivational orientation could be determined by a particular task (i.e., teaching) or even by some personality characteristics. Thus, global measures do not take into account the complexity and the variation of self-perceptions that may impair the ability to understand and predict behavior (Marsh & Yeung, 1998). In line with this, we believe that self-report measures need to consider teachers' motivation across the range of tasks that teachers are asked to perform. We therefore conducted a pilot and a main study to develop and validate the WTMST.

Pilot study

The pilot study comprised two steps. First, based on the task descriptions of elementary and high school teachers provided by the Quebec Ministry of Education, we depicted a list of 25 tasks that make up teachers' work. In turn, those 25 work tasks were classified into 10 broad categories by 6 classroom teachers (i.e., 3 elementary and 3 high school teachers). To verify the relevance of these broad categories, a short questionnaire was distributed to a total of 42 school teachers. This second step was conducted to ensure an objective classification of the teachers' tasks. Specifically, participants were instructed to rate the importance of each task and the percentage of time spent doing each task. Also, participants had to respond to an open-ended question about the adequacy of tasks' grouping. In line with the results, four work tasks were regrouped into the label complementary tasks, thereby leading to six main tasks: (a) class preparation (e.g., deciding on instruction topics and material, determining the presentation forms and sequences, and establishing the work procedure), (b) teaching (e.g., presenting instruction, answering questions, and listening to the students' needs), (c) evaluation of students (e.g., constructing assessments and exams,

correcting, entering marks, giving remarks to the parents), (d) classroom management (e.g., handling discipline, applying the rules, and managing students' interruptions and conflicts), (e) administrative tasks (e.g., recording and transmitting absences, building disciplinary files, and participating in meetings with the parents and principals to study disciplinary cases, meetings with teachers, meetings with the administration, meetings with the union, and school assemblies), and (f) complementary tasks (e.g., tutorial guidance, involvement in committees, extracurricular activities, continuous improvement training, and extraclass monitoring).

Main study

The main study comprised two goals. The first goal was to develop items assessing intrinsic motivation, identified, introjected, and external regulations, and amotivation toward six work tasks carried out by teachers. The second goal was to verify the construct validity of the WTMST and encompassed five tests.

We tested the factorial structure of the WTMST. The factorial structure of the WTMST would be supported if the confirmatory factor analysis (CFA) were to reveal adequate fit indices for the 30-factor solution (5 types of motivation for each of the 6 teachers' work tasks). In addition, we conducted a test of invariance of the 30-factor structure over gender and teaching levels (elementary and high school).

We also assessed, using the 30-factor solution, the convergent–divergent validity of the WTMST. In line with Campbell and Fiske (1959), one could use a multitrait–multimethod (MTMM) approach to evaluate convergent–divergent validity. A MTMM is designed to evaluate multiple traits using different methods. However, with the absence of multiple methods in the present study, we decided to apply a different MTMM approach to assess the convergent–divergent validity of the scale. Although the multiple traits are assessed by the motivational constructs, we replaced multiple methods by the different content domains (i.e., work tasks). Clearly, the different content domains rely on the same source of information.

Nevertheless, some studies have demonstrated the utility of this alternative MTMM approach in assessing convergent–divergent validity (Marsh, Martin, & Hau, 2006). First, convergent validity occurs if the correlations among different tasks assessing the same type of motivation are positive and significant. For example, intrinsic motivation toward class preparation would positively correlate with intrinsic motivation from one task to another. In addition, in line with the differentiation hypothesis put forward by Guay, Marsh, Dowson, Larose, and Boivin (2005), we postulate that the specificity of teachers' motivation varies as a function of the position of the motivational components on the self-determination continuum. Specifically, this hypothesis proposes that self-determined types of motivations are easier to differentiate from one domain to another. Accordingly, intrinsic motivation would be more differentiated (thus less correlated) across teachers' work tasks than identified regulation, but identified regulation should be more differentiated than introjected regulation and so on. Thus, amotivation would represent the type of motivation that is less differentiated (thus most correlated) across the tasks. Second, divergent validity occurs when convergent correlations are higher than the divergent correlations among different types of motivation assessed by different tasks. For example, intrinsic motivation toward teaching would rely to a greater extent on intrinsic motivation toward class preparation than on other types of motivation underlying this particular or another task.

We verified, using the 30-factor solution, the simplex pattern of correlations among the six subscales. This pattern is based on the self-determination continuum previously described. Precisely, within each task, the pattern of interrelations among the subscales is expected to form an ordered pattern in which adjacent subscales along the continuum correlate more positively than those more distant from each other. For example, for each task, intrinsic motivation is predicted to be most positively correlated with identified regulation,

whereas correlations become progressively less positive or more negative for introjected and external regulations and for amotivation.

We explored possible effects of gender and teaching levels on the 30 factors. Indeed, several studies have shown that, typically, women present higher levels of intrinsic and identified regulation toward work than men (Vallerand, 1997). With regard to teaching levels, there is some evidence suggesting that job burnout is less prevalent among elementary teachers than among high school teachers (Byrne, 1999). Besides, some studies have shown that elementary teachers presented higher levels of self-efficacy than high school teachers (e.g., Soodak & Podell, 1996). Because teachers' motivation is related to burnout and self-efficacy, elementary teachers should present higher levels of intrinsic and identified regulation but lower levels of introjected and external regulations and amotivation toward their work, when compared to high school teachers.

We performed a 33-factor CFA structure that included the 30 motivational factors and teachers' perceptions of efficacy, job burnout, and leadership style of the school administration. Recently, Marsh et al. (2006) argued that the extension of the MTMM that includes external validity criteria provided an effective approach to construct validation. Because self-determination is associated with optimal psychological adjustment to work, it is expected that intrinsic motivation and identified regulation would be positively correlated with teachers' perception of efficacy and negatively correlated with job burnout and the controlling style of the school principal. In contrast, it is posited that introjected and external regulations, and particularly amotivation, would be negatively associated with teachers' perceptions of efficacy and positively correlated with job burnout and the controlling style of the school principal. In addition, we conducted a test of invariance of the 33-factor structure over gender and teaching levels.

The present pilot and main studies expand previous studies on teachers' motivation because (a) we assessed motivation not only quantitatively but also qualitatively and (b) in contrast to much research, we assessed not a global motivational orientation but rather motivation toward specific work tasks. Such assessment may enable practitioners to identify tasks that are more central to explain work adjustment and then to build interventions aimed at fostering self-determined types of motivation toward those tasks. Likewise, the WTMST could be of a great help to practitioners interested in assessing the motivational changes produced by implantation of various education programs or reforms.

Methodology

Scale development

A committee of experts (i.e., four graduate students and two professors) was asked to develop items reflecting the conceptual definition of the five motivational constructs. Items had to be worded so as to indicate the underlying reasons for engaging a teacher's task. In addition, items had to be relevant for each task considering that the same items are presented for each task. This was done to ensure that the WTMST assesses the same motivational properties across the six tasks. With respect to the WTMST, respondents were asked the following question: "Why are you engaged in the following task?" Items represented potential answers to this question. A total of 30 items were generated for the five types of motivation of the WTMST. These items were then presented to a second panel of experts. Fifteen items were selected by the committee, which represented three items per motivational construct for each task. Consequently, the final version of the WTMST included a total of 90 items (15 items \times 6 tasks). Each item was rated on a 7-point scale ranging from 1 (*does not correspond at all*) to 7 (*corresponds completely*). Means for the 90 items ranged from 1.32 to 6.60, and standard deviations ranged from 0.81 to 2.33. The 15 items are presented in the appendix.

Procedure and Participants

Data used in this study come from three school boards located in Quebec City, Canada. Teachers were asked to fill out the questionnaire and consent form and return them in a prepaid envelope. A total of 609 teachers (172 men, 433 women, and 4 without gender identification) participated in the study. Participants' mean age was 41.2 years ($SD = 10.86$) and mean years of experience was 15.8 years ($SD = 10.69$); 77% of the participants had a life partner, and 53% had at least one dependent child. There were 291 elementary teachers and 318 high school teachers, of whom 79% held a permanent position and 88% were full-time.

Measures

Job burnout. Two subscales of the French Canadian version (Dion & Tessier, 1994) of the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) were used to measure teachers' perception of job burnout: Emotional Exhaustion and Depersonalization. These dimensions are generally considered as the "core elements of burnout" (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001) and were used as observed multiple indicators. Emotional Exhaustion is composed of nine items (e.g., "I feel emotionally drained from my work."), whereas Depersonalization is assessed by five items (e.g., "I've become more callous toward people since I took this job."). Responses to all items are scored on a 7-point scale ranging from 0 (*never*) to 6 (*daily*). In the present study, the Cronbach's alpha values for these subscales were .90 and .73, respectively. The psychometric properties of the French Canadian version of the MBI are similar to those of the original version (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Specifically, Dion and Tessier (1994) provided support for the factorial structure, construct validity, internal consistency, and temporal stability.

Teachers' perceived self-efficacy. Teachers' perception of self-efficacy was assessed using the French Canadian version (Fernet, Senécal, & Guay, 2005) of the Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale (Friedman, 2003). This measure consists of 30 items that are scored on two subscales assessing Classroom Efficacy (17 items; e.g., "I see

myself as an interesting and motivating teacher.”) and Organizational Efficacy (13 items; e.g., “I believe I am quite persuasive when communicating with my principal.”). All items were rated on a 6-point scale ranging from 1 (*never*) to 6 (*always*). In the present study, both subscales were used as observed multiple indicators, and their Cronbach’s alpha values were .88 and .85, respectively. Fernet et al. (2005) showed that (a) the factorial structure of the French Canadian version of the scale was adequate, (b) the internal consistency values of the subscales were greater than .75, and (c) the construct validity of the scale was supported by correlations between the subscales and various indicators of teachers’ functioning at work (e.g., perceptions of burnout and work satisfaction).

Leadership style of school principals. Perception of school principal leadership was assessed with the Supervisory Style Inventory (Blais, Lachance, Brière, Dulude, & Richer, 1991), which has been developed in French. In the present study, we focused on the controlling style of the school direction that consists of two subscales: Perception of Control (4 items; e.g., “I am very closely monitored by my school principal.”) and Perception of “Laissez-Faire” (i.e., passive style; 3 items; e.g., “My school principal is indifferent to what I do.”). All items are scored on a 7-point scale ranging from 1 (*do not agree at all*) to 7 (*agree very strongly*). In the present study, the controlling style and laissez-faire style were used as observed multiple indicators, and their Cronbach’s alpha values were .66 and .83, respectively.

Statistical analyses

CFAs. Structural equation modeling (EQS Version 6.1) was used to assess the adequacy of the models. All models were tested with standardized coefficients obtained from the maximum likelihood method of estimation. Model adequacy was evaluated via the comparative fit index (CFI), the non-normed fit index (NNFI), the root mean square error of approximation (RMSEA), and the chi-square test statistic. Because the chi-square test is

sensitive to sample size, the use of relative fit indices such as the CFI, the NNFI, and the RMSEA is strongly recommended (Bentler, 1990). Values smaller than .05 for RMSEA are indicative of a close fit, whereas values up to .08 represent acceptable errors of approximation (Browne & Cudeck, 1993). For NNFI and CFI, values greater than .90 are indicative of a good fit (Hoyle, 1995). However, Hu and Bentler (1995) called for more stringent cutoff values for goodness of fit indices, such as .95 for the CFI and the NNFI and .06 for the RMSEA, but Marsh, Hau, and Wen (2004) noted problems in overgeneralizing these new recommendations. Indeed, although goodness of fit indices are useful in evaluating a model, there is ultimately a degree of subjectivity and professional judgment in model evaluation.

Correlated errors or uniquenesses of parallel items. Following Marsh and Hau (1996), we predicted a priori that there would be correlated uniquenesses between items in which the wording is the same. Marsh and Hau argued that when parallel wording is used to assess different traits, the idiosyncratic wording of the parallel items reflects a method effect, so that correlations among the factors are artificially inflated if correlated uniquenesses is not included. Based on these recommendations, we included correlated uniquenesses in the model tested.

Multiple group tests of invariance. Separate tests were conducted to evaluate whether the factor loadings, factor variances, and factor correlations were invariant (i.e., have the same values) across gender and teaching levels (Byrne, 1995). Support for the invariance of the factor structure for gender and teaching levels is provided if the addition of invariance constraints results in little or no change in goodness of fit.

Although differences between nested models can be tested, under appropriate conditions, for statistical significance (Bentler, 1990), some researchers (see Marsh, Hau, & Grayson, 2005) have argued that it is typically more appropriate to compare them in terms of fit indices. Indeed, the statistical significance of the chi-square statistic is rarely used as the

basis for evaluating goodness of fit of a single model, and Marsh et al. (2005) suggest that it is even less appropriate for testing the difference between two different models. Thus, Cheung and Rensvold (2002) suggested that for incremental fit indices, decreases in fit greater than .01 might be important. For the present purposes, we focus on goodness of fit indices that control for parsimony (e.g., NNFI and RMSEA).

Missing data. In the present study, we observed that 10% of the 609 participants had at least one missing response. Despite the low number of missing values in the larger initial sample, it would be inappropriate to “disregard” missing values by using a listwise deletion of cases. Indeed, the American Psychological Association Task Force on Statistical Inferences discourages the use of listwise deletion (see Peugh & Enders, 2004). In the present study, the full information maximum likelihood approach was used to estimate missing values. Briefly, this methodology rebuilds the covariance matrix and the sample means estimates. In this way, the maximum function use is made of all nonmissing data, resulting in more accurate results than other traditional approaches for missing data. Jamshidian and Bentler (1999) concluded that the normal theory maximum likelihood estimates are preferred over other methods proposed to handle missing data (mean imputation, listwise, pairwise, regression imputation).

Multiple indicator multiple indicator cause (MIMIC) models. We decided to perform MIMIC models to provide a more stringent test of the construct validity of the WTMST instrument. The MIMIC model has the advantage of being a latent variable approach in which the dependent variables are used as multiple indicators. In the present investigation, we explore possible gender and teaching-level effects on the 30-factorial structure of the scale. We initially constructed three single degree of freedom contrast variables to represent the linear effects of gender (0 = women, 1 = men), teaching levels (0 = elementary, 1 = high school), and Gender \times Teaching Levels interaction. Then, we tested a model in which latent variables were “caused” by grouping variables that were represented by single indicators.

Consequently, path coefficients indicated whether main and/or interaction effects were significant among each of the 30 motivational factors. The MIMIC is a stronger approach than a traditional MANOVA because measurement error is considered in this approach.

Results

Preliminary analyses

Internal consistency values were evaluated for the five types of motivation among the six work tasks. Cronbach's values ranged from .83 to .96 (mean $r = .92$) for intrinsic motivation, .72 to .89 (mean $r = .82$) for identified regulation, .79 to .89 (mean $r = .85$) for introjected regulation, .64 to .87 (mean $r = .76$) for external regulation, and .75 to .81 (mean $r = .77$) for amotivation. Overall, internal consistency values met the criterion of .70 proposed by Nunnally (1978).

Factor structure

A first set of CFAs was performed to evaluate the factorial structure of the WTMST. In this 30-factor model, we used responses to 90 items (3 items \times 30 motivational constructs) to infer 30 latent factors (5 motivational constructs \times 6 work tasks). This 30-factor model provided a good fit to the data (see Table 1; Model 1a), and all factors had salient loadings (higher than .50; see Table 2).

We decided to conduct a test of invariance of the 30-factor structure over gender and teaching levels. Four models were tested for both gender and teaching levels to evaluate the invariance of the factor loadings, factor variances, and factor correlations. Results of these analyses are presented in Table 1 (see results under Model 2 and Model 3). Results provided good support for the invariance of the 30-factor structure over gender and teaching levels because the fit indices did not substantially decrease as stringent equality constraints were imposed within successive models. Indeed, fit indices of the various models were nearly

identical to the no invariance model. For example, for gender invariance, the RMSEA of the more restrictive Model 2d is equivalent to the no invariance Model 2a.

Convergent-divergent validity and the simplex pattern

In line with our construct validity strategy, we used the MTMM matrix of the 30-factor model to assess convergent and divergent validity and the simplex pattern of relations. The MTMM matrix is presented in Table 3. This matrix is divided into three components: (a) correlations in italics represent relations among different types of motivation assessing different work tasks (divergent validity), (b) correlations in block represent relations among the same type of motivation assessing different work tasks (convergent validity), and (c) correlations in bold represent relations among different types of motivation assessing the same work tasks (simplex pattern).

Convergent and divergent validity. Based on an alternative approach of MTMM, two guidelines were proposed to evaluate both the convergent and the divergent validity of the WTMST: (a) Convergent validity is supported if correlations between the same motivation variables in relation to different tasks (e.g., intrinsic motivation in relation to class preparation and teaching tasks) are positive and statistically significant, and (b) discriminant validity is supported if convergent correlations are higher than the correlations between different motivation variables involving different tasks (e.g., intrinsic motivation in relation to class preparation and amotivation in relation to teaching tasks). These tests of convergent and discriminant validity provide an evaluation of the extent to which motivation variables generalize over different teaching tasks. It is important to note that convergent coefficients are supposed to vary according to the position of the motivational components on the self-determination continuum. For example, convergent coefficients are supposed to be lower for intrinsic motivation than for identified regulation.

In accordance with those guidelines, correlational analyses provided support for the convergent and divergent validity of the scale. With regard to convergent validity, all 15 correlations were positive and significant for each type of motivation. More precisely, correlations among the tasks showed low positive interrelations for intrinsic motivation (.15 to .47; mean $r = .29$) and identified regulations (.21 to .54; mean $r = .37$) but moderate and positive interrelations for introjected regulation (.51 to .75; mean $r = .63$), external regulation (.27 to .71; mean $r = .55$), and amotivation (.33 to .64; mean $r = .44$). The present results supported the convergent validity of the WTMST. In line with Guay et al.'s (2005) hypothesis, these findings show that intrinsic and identified regulations are more differentiated across work tasks than are other types of motivation. These findings are more thoroughly discussed in the discussion section. With regard to divergent validity, results indicated that overall convergent correlations (mean $r = .46$) were higher than divergent correlations (mean $r = .14$).

Simplex pattern. Most correlations among the five subscales for each work task represent a simplex pattern of relations. That is, in line with the self-determination continuum, the overall pattern of interrelations among the subscales is made up of an ordered pattern where adjacent subscales are more positively correlated than those more distant from each other. For example, for the task involving "evaluation of students," intrinsic motivation positively correlated with identified regulation ($r = .64$), whereas it negatively correlated with introjected regulation ($r = -.14$), external regulation ($r = -.40$), and amotivation ($r = -.41$). However, we observed a minor deviation of the simplex pattern of amotivation, which is consistent across the six work tasks. Specifically, results indicated that amotivation is more highly correlated with identified regulation than with intrinsic motivation. To more stringently evaluate this simplex-like pattern, we used a procedure proposed by Ryan and Connell (1989). First, we assigned a value to the correlations according to how close the motivational

components are to each other on the self-determination continuum. The following values were used for each type of correlation:

- r (intrinsic motivation, identified regulation) = 4
- r (intrinsic motivation, external regulation) = 3
- r (intrinsic motivation, introjected regulation) = 2
- r (intrinsic motivation, amotivation) = 1
- r (identified regulation, introjected regulation) = 4
- r (identified regulation, external regulation) = 3
- r (identified regulation, amotivation) = 2
- r (introjected, external regulation) = 4
- r (introjected, amotivation) = 3
- r (external regulation, amotivation) = 4

These values were assigned to the 60 within-tasks correlations presented in Table 3 (correlations in bold). We then computed the amount of variance accounted for by these values in the 60 correlations. This analysis revealed a congruency coefficient of .81, demonstrating that 65% of the variance in correlations of the simplex-like pattern is accounted for by the values. This value of the congruency coefficient is quite similar to the one observed in Ryan and Connell's (1989) study (i.e., .79). These results thus attested to the relative robustness of the simplex pattern proposed by SDT.

MIMIC Model of the effect of gender and teaching levels

A MIMIC (structural equation path) model was constructed in which the main effects of gender and teaching levels and Gender \times Teaching Levels interactions were related to each of the 30 factors outlined above. Fit indices for the MIMIC model are presented in Table 1 (see Model 6). Results of the MIMIC model revealed seven main effects for gender and five for teaching levels and four interaction effects. These results are summarized in Table 4. It is important to note, however, that most of the effects observed are small in magnitude. Significant main effects on a given variable that are qualified by interaction effects are not interpreted.

Gender differences. Results indicated that women presented higher levels of identified regulation than men toward class preparation and administrative tasks. In addition, women had lower levels of amotivation than men toward class preparation and administrative tasks.

No gender effects were observed for introjected and external regulations for the six work tasks.

Teaching-level differences. Results indicated that elementary teachers present higher levels of amotivation toward class preparation than did high school teachers. However, high school teachers had higher levels of intrinsic and identified regulation than did elementary teachers toward complementary tasks but higher levels of external regulation toward class management. No teaching-level effects were observed on introjected regulation.

Interaction effects. Three of the four interactions encompassed the teaching task. Specifically, the results indicated that male elementary teachers had lower levels of intrinsic motivation toward teaching than did male high school teachers. However, no difference was observed for intrinsic motivation toward teaching between female elementary and high school teachers. With regard to identified regulation toward teaching, results indicated that male elementary teachers had lower levels than did male high school teachers. In contrast, female elementary teachers presented higher levels of identified regulation toward teaching than did female high school teachers. With regard to amotivation toward teaching, results indicated that female elementary teachers had lower levels than did female high school teachers. However, no difference was observed between male elementary and high school teachers. Finally, the fourth interaction effect implied external regulation toward complementary tasks. More precisely, results indicated that male elementary teachers had higher levels of external regulation than did male high school teachers. However, no difference was observed between female elementary and high school teachers.

Construct validation based on external validity criteria

Factorial structure. To find more evidence for the construct validity of the scale, we tested a second model in which the latent factors of teachers' perceptions of efficacy and job burnout and leadership style of the school principal were added to the 30-factor solution,

leading to a 33-factor model. According to Marsh et al. (2006), the incorporation of external criteria validity provides an effective approach to construct validation. As with the 30-factor model, this model provided satisfactory fit indices (see Table 1; see Model 1b). The correlations are presented in Table 4. Results revealed that most of the WTMST subscales were associated with teachers' self-efficacy and job burnout, which supported the self-determination continuum. More precisely, for each task, most intrinsic motivation and identified regulation correlated positively with teachers' perceptions of efficacy but negatively with burnout. In contrast, introjected regulation, external regulation, and amotivation were negatively associated with teachers' perceptions of efficacy and positively associated with job burnout. However, regarding the perception of the controlling style of the school administration, with the exception of complementary tasks, the correlations were mostly nonsignificant for all the work tasks. This specific pattern of relations is not surprising and may be explained by the fact that complementary tasks are imposed by the school principal whereas the other tasks are determined by the teachers themselves. These results provide additional support for assessing motivation toward specific work tasks.

Invariance of the factorial structure. We decided to conduct a test of invariance of the 33-factor structure over gender and teaching levels. We tested four invariance models to evaluate the invariance of the factor loadings, factor variances, and factor correlations. Results are presented in Table 1 (see results under Model 4 and Model 5). Again, results provided good support for the invariance of the 33-factor structure across gender and teaching levels because the fit indices did not substantially decrease as stringent equality constraints were imposed. This test thus provides additional support for the robustness of construct validity over gender and teaching levels.

Discussion

The WTMST was designed to assess the constructs of intrinsic motivation, identified, introjected, and external regulations, and amotivation toward six work tasks (i.e., class preparation, teaching, evaluation of students, class management, administrative tasks, and complementary tasks). Results provide good support for the psychometric properties of the WTMST. Indeed, (a) internal consistency values of WTMST subscales are satisfactory; (b) results from CFA analyses reveal that the WTMST has a 30-factor structure that is invariant over gender and teaching levels; (c) correlations among the motivation subscales form a simplex-like pattern of relations; (d) convergent correlations are mostly higher than divergent ones, thereby supporting the construct validity of the scale (this pattern of correlations is also invariant over gender and teaching levels); and (e) correlations among the motivational factors and teachers' perceptions of self-efficacy, job burnout, and controlling style of school principal yield a pattern of results in line with the self-determination continuum. The present findings suggest a number of methodological and theoretical implications and directions for future research. These are detailed below, along with the limitations of the present research.

Theoretical implications

The present research makes a number of theoretical contributions. First, it underscores the multidimensional nature of teachers' motivation. Indeed, within each work task, it is possible to assess intrinsic motivation, extrinsic motivation (identified, introjected, and external regulations), and amotivation. More important, within each work task, we observe a pattern of correlations among motivational components that is consistent with the self-determination continuum. Specifically, our congruency index indicates that the self-determination continuum explains more than 60% of the variance in the observed correlations. These results are in line with other scale development studies (for a review, see Vallerand, 1997) and support SDT motivational typology (Deci & Ryan, 1985).

Second, the present research shows that some components of teachers' motivation toward multiple tasks could be assessed. Indeed, in line with Guay et al.'s (2005) differentiation hypothesis, results of the present study show that self-determined types of motivation (i.e., intrinsic and identified regulations) are more domain specific than external regulation, introjected regulation, and amotivation (though amotivation was less stable than external and introjected regulations). Taken together, these results suggest that it is paramount to evaluate intrinsic motivation and identified regulation toward specific work tasks. However, it appears that external and introjected regulations and amotivation are not very specific and could tend to collapse across work tasks. We therefore suggest that external and introjected regulations are probably less differentiated because they could be more influenced by the social context or by the person's characteristics. For example, teachers who put pressure on themselves to perform in a given task may have difficulty engaging in another task without any self-induced pressure or external demands. Thus, the level of external or internal pressure could be the same across tasks. All these tasks may thus represent a unique opportunity for people to feel worthy (Ryan, 1982).

In sum, the assessment of motivation at the multitask level opens an important door to a deeper understanding of teachers' motivational processes. In fact, some teachers' motivational components do not seem to be limited to unifacted and stable representations such as a global contextualized motivational orientation but rather represent important dynamic entities that may be operative and responsive to particular tasks. Such an assessment should more adequately reflect the organismic process posited by *SDT* and provides insight into the way in which individuals integrate the different aspects of their work into their self. Further work is needed to better understand the interplay between motivation and work tasks and to determine how the fluctuations in motivation at the multitask level facilitate or impede teachers' psychological adjustment.

A third implication concerns the relations among the WTMST subscales and external validity criteria (e.g., teachers' self-efficacy). In line with the SDT continuum, results of the present study show that work task motivations differently relate to these criteria. For example, for the various tasks, intrinsic motivation negatively correlated with job burnout, whereas amotivation positively correlated with it. Moreover, it seems that types of motivation within each task are not correlated to the same extent with particular criteria. For example, the strength of the correlations between intrinsic motivation for each work task and teachers' self-efficacy varies from .18 to .49. These correlations suggest that the perception of teachers' efficacy depends more on intrinsic motivation toward teaching ($r = .49$) than on intrinsic motivation toward complementary tasks ($r = .18$). In addition, the only significant correlations between teachers' motivational components toward complementary tasks and perception of the leadership style of the school principal provide further evidence of the importance of assessing motivation toward specific tasks. Research on motivation usually suggests that managerial control has dramatic effects on work motivation (Deci, Connell, & Ryan, 1989). The present study suggests that these adverse effects could be limited to particular tasks over which the school principal exerts more influence. However, the present study is limited to a small number of criteria variables. Future research should seek to verify if teachers' task motivation predicts their other behaviors (e.g., behavioral, physical, and cognitive) that are specific to each work task.

A fourth implication concerns the main and interaction effects of gender and teaching levels on teachers' motivation toward work tasks. Results from the MIMIC model reveal some main and interaction effects. It seems well established that in different life contexts women report greater levels of self-determined motivation than do men (Vallerand, 1997). The present results suggest that those differences may be true only for specific work tasks. For example, results indicate that women presented higher levels of identified regulation than

did men for class preparation and administrative tasks, but no significant differences were observed on other work tasks. In addition, interaction effects between gender and teaching, especially for the teaching task, suggest that male elementary teachers present lower levels of identified regulation than do male high school teachers, whereas female elementary teachers have higher levels of identified regulation toward teaching than do female high school teachers. Future research on teachers' motivation should further our understanding of the reasons for such differences. However, it is important to note that most effects of gender and teaching levels (and their interaction) are small in magnitude.

Scale utilization

The WTMST presents some challenges for researchers who want to study teachers' motivation from a multidimensional and multitask perspective. Indeed, the scale is made up of 90 items. In an ideal world, researchers would have sufficient time and resources to use the full version of the scale. Unfortunately, circumstances are often not ideal, and researchers interested in studying teachers' motivation may be tempted to use a global measure of motivation rather than our scale to reduce the time required for its administration. However, it is important to note that our scale is designed to be versatile. Depending on the research questions, researchers and practitioners can consider multiple dimensions of teachers' Motivation that are particularly relevant to the concerns of their inquiries. Researchers may use, for example, two teachers' tasks instead of using the full version. This specific selection of tasks would imply the use of only 30 items in the survey, thereby considerably reducing the amount of items but respecting the content specificity of the scale.

Limitations

Although the present results provided strong support for the psychometric properties of the WTMST, certain limitations should be taken into account when interpreting these results. First, only a small number of variables were used to assess the construct validity of

the WTMST. Considering that the WTMST is a specific measure of teacher motivation, to provide additional support of the construct validity, specific criteria with respect to each task should be investigated in future studies. Second, only self-reported measures were used to assess the psychometric properties of the WTMST, which could give rise to the common problem of shared method variance. Future research could test the construct validity with objective measures. Third, the design of the present research was cross-sectional. To conduct a more stringent test of the validity of the WTMST, future research should include multiwave data.

In sum, because the WTMST assesses motivation in a multidimensional manner while considering the content domain specificity of work tasks, it may prove to be quite useful in furthering our knowledge of teacher motivational processes and psychological functioning at work. Research along these lines appears promising to better understand why teachers, more than any other professionals, suffer from a lack of work motivation.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais [The Blais Work Motivation Inventory]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Dulude, D. M., & Richer, S. (1991, November). *L'inventaire des perceptions du style de supervision au travail (IPSSST): Une mesure d'antécédents motivationnels* [The Perceived Work Supervisors' Style Inventory (PWSSI): A measure of motivational antecedents]. Paper presented at the 14th Congrès annuel de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie, Trois-Rivières, Canada.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 132-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (1995). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*, 81-105.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling Journal*, *9*(2), 233-255.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Health.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, *74*, 580-590.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499-512.
- Dion, G., & Tessier, R. (1994). Validation and translation of the burnout inventory of Maslach and Jackson. *Canadian Journal of Behavior Science*, *26*, 210-227.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, *65*(1), 39-56.
- Fernet, C., Senécal, C., & Guay, F. (2005, March). La perception d'efficacité des enseignants: validation canadienne-française du "Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale" [Teacher self-efficacy: The French Canadian validation of the "Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale"]. Paper presented at the 27th Congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), Québec, Canada.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychology of Education*, *6*, 191-215.

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 331-362.
- Guay, F., Marsh, H. W., Dowson, M., Larose, S., & Boivin, M. (2005, November). *Academic motivation among young elementary school children: Factor structure, age and gender effects*. Paper presented at the AARE Conference, University of Western Sydney, Australia.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1995). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Jamshidian, M., & Bentler, P. M. (1999). ML estimation of mean and covariance structures with missing data using complete data routines. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 24*(1), 21-41.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*(1), 119-134.
- Levesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains [Motivational dynamic of burnout and well-being among African teachers]. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*(3), 190-201.
- Marsh, H. W. (1990). A multi-dimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W., & Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: Is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education, 64*, 364-390.

- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. In A. Maydeu-Olivares & J. McCardle (Eds.), *Contemporary psychometrics. A festschrift to Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling, 11*, 320-341.
- Marsh, H. W., Martin, A. J., & Hau, K. T. (2006). A multiple method perspective on self-concept research in educational psychology: A construct validity approach. In M. Eid & E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology* (pp. 441-456). Washington, DC: American Psychological Association.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 509-527.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196.

- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing data in educational research: A review of reporting practices and suggestions for improvement. *Review of Educational Research, 74*(4), 525-556.
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 2089-2113.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal and external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80*, 1-18.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multifaceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12*(4), 401-411.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Halliwell, W. R. (1983). Toward a cross-cultural validation methodology for psychological inventories: Implications in sport psychology. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences, 8*, 9-18.

Table 1

Fit indices for the models tested

	χ^2	df	CFI	NNFI	RMSEA
Model 1-Total group CFA Models					
1a. 30-factor model	5658.936	3255	.94	.93	.04
1b. 33-factor model	6395.519	3712	.94	.93	.04
Model 2-CFA Gender Group Invariance of the 30-factor model					
2a. No invariance	12019.924	6510	.90	.87	.04
2b. FL	12135.932	6570	.90	.87	.04
2c. FL+FV	12205.773	6600	.90	.87	.04
2d. FL+FV+FC	12820.389	7035	.89	.88	.04
Model 3-CFA Teaching levels Group Invariance of the 30-factor model					
3a. No invariance	12125.077	6510	.90	.88	.04
3b. FL	12202.929	6570	.90	.88	.04
3c. FL+FV	12252.868	6600	.90	.88	.04
3d. FL+FV+FC	12934.034	7035	.89	.88	.04
Model 4-CFA Gender Group Invariance of the 33-factor model					
2a. No invariance	14760.465	7422	.90	.88	.04
2b. FL	14879.097	7485	.90	.88	.04
2c. FL+FV	14949.811	7518	.90	.88	.04
2d. FL+FV+FC	15724.320	8046	.89	.88	.04
Model 5-CFA Teaching levels Group Invariance of the 33-factor model					
3a. No invariance	13854.068	7422	.90	.88	.04
3b. FL	13991.209	7485	.90	.88	.04
3c. FL+FV	14053.002	7518	.90	.88	.04
3d. FL+FV+FC	14869.703	8046	.89	.88	.04
Model 6-SEM model MIMIC					
All paths estimated	5942.324	3430	.94	.92	.04

Note. CFA = confirmatory factor analysis; CFI = comparative fit index; NNFI = non-normed fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; FL = factor loadings; FV = factor variances; FC = factor covariances; SEM = structural equation modeling; MIMIC = multiple indicator multiple indicator cause.

Table 2

Factor loadings from the 30-factor CFA solution

Items	Class preparation					Teaching					Evaluation of students					Class Management					Administrative tasks					Complementary tasks				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Intrinsic motivation																														
Item 1	.88					.83					.92					.87					.90					.97				
Item 2	.90					.85					.93					.92					.88					.94				
Item 3	.85					.77					.86					.94					.90					.94				
Identified regulation																														
Item 1	.70					.73					.76					.74					.80					.82				
Item 2	.77					.64					.81					.73					.78					.83				
Item 3	.75					.77					.86					.84					.84					.86				
Introjected regulation																														
Item 1	.85					.81					.81					.69					.86					.88				
Item 2	.83					.74					.85					.76					.83					.81				
Item 3	.78					.70					.86					.79					.83					.87				
External regulation																														
Item 1	.59					.76					.77					.66					.71					.86				
Item 2	.69					.64					.84					.72					.88					.92				
Item 3	.51					.58					.62					.51					.60					.67				
Amotivation																														
Item 1	.69					.69					.85					.71					.73					.81				
Item 2	.67					.77					.77					.67					.59					.71				
Item 3	.74					.74					.63					.74					.77					.80				

Table 4

Correlations among WTMST subscales and external criterias and gender, teaching levels and interaction effects

Motivational factors	Teachers' self-efficacy	Job burnout	Controlling style of school principal	Gender	Teaching levels	Gender x teaching levels
Class preparation						
IM	.32**	-.22**	.10	.10	.07	-.13
ID	.38**	-.06	-.04	-.18*	-.03	.07
IJ	-.29**	.31**	-.06	-.09	-.01	.10
EX	-.20**	.20**	.06	.05	-.01	.07
AM	-.20**	.23**	-.01	.23*	-.14*	-.06
Teaching						
IM	.49**	-.43**	.10	-.28**	-.06	.24*
ID	.50**	-.20**	-.07	-.38**	-.13*	.30**
IJ	-.15**	.25**	.00	-.08	-.02	.10
EX	-.24**	.23**	-.01	.03	.03	-.09
AM	-.31**	.47**	.06	.34**	.03	-.26**
Evaluation of students						
IM	.18**	-.20**	.09	.05	.06	.01
ID	.25**	-.09	-.09	-.02	.06	.04
IJ	-.12*	.33**	.03	-.11	-.09	.12
EX	-.19**	.28**	.09	-.05	-.07	-.00
AM	-.20**	.27**	.13*	.15	-.05	-.13
Class management						
IM	.33**	-.30**	.12	.04	-.08	.02
ID	.41**	-.23**	.02	-.02	-.07	.02
IJ	-.21**	.32**	-.01	.11	.03	-.10
EX	-.30**	.42**	-.11*	.05	.12*	-.11
AM	-.37**	.51**	.08	.14	.04	-.12
Administrative tasks						
IM	.29**	-.30**	.02	-.10	-.01	.05
ID	.33**	-.30**	-.09	-.22**	.05	.09
IJ	-.21**	.32**	.08	-.11	-.02	.05
EX	-.21**	.30**	.15**	.16	-.04	-.15
AM	-.27**	.49**	.26**	.22*	-.01	-.12
Complementary tasks						
IM	.18**	-.26**	-.11*	-.05	.22**	.08
ID	.29**	-.27**	-.07	-.01	.23**	-.00
IJ	-.18**	.34**	.11*	.02	-.04	-.06
EX	-.23**	.37**	.28**	.17*	-.03	-.20*
AM	-.18**	.48**	.33**	.17	-.06	-.14

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$

Appendix

The 15 items assessing the motivational constructs for each task

Intrinsic Motivation

Because it is pleasant to carry out this task.

Because I find this task interesting to do.

Because I like doing this task.

Identified Regulation

Because it is important for me to carry out this task.

Because this task allows me to attain work objectives that I consider important.

Because I find this task important for the academic success of my students.

Introjected Regulation

Because if I don't carry out this task, I will feel bad.

Because I would feel guilty not doing it.

To not feel bad if I don't do it.

External Regulation

Because my work demands it.

Because the school obliges me to do it.

Because I'm paid to do it.

Amotivation

I don't know, I don't always see the relevance of carrying out this task.

I used to know why I was doing this task, but I don't see the reason anymore.

I don't know, sometimes I don't see its purpose.

Note. For the purpose of this manuscript, we followed the back-translation procedure described by Vallerand and Halliwell (1983) to translate the original French-Canadian items into English.

Running Head: Correlates of Changes in Teacher Burnout

Correlates of Changes in Teacher Burnout:

The Role of Perceived Contextual Factors and Motivational Resources

Claude Fernet, Frédéric Guay, and Caroline Sénécal

Université Laval

Date: May 16, 2007

Authors' notes

Claude Fernet and Caroline Sénécal, School of Psychology, Université Laval, Québec, Canada. Frédéric Guay, Faculty of Education, Chairholder of the Canada Research Chair on Motivation and Academic Success, Université Laval, Québec, Canada.

This article was prepared with the financial support of the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, the Fonds Québécois de la Recherche sur la Société et la Culture, the Fonds de la Recherche en Santé du Québec, and the Canada Research Chair program awarded to Frédéric Guay. Correspondence concerning this article should be addressed to Claude Fernet, who is now in the Département des sciences de la gestion, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351 boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières, Québec, Canada, G9A 5H7. E-mail: claude.fernet@uqtr.ca.

Abstract

Based on the Self-Determination Theory, the purpose of this study was to propose and test a motivational model of teacher burnout. This model comprises two steps: 1) changes in teachers' perceptions of their work context (i.e., work demands and resources) are likely to be related to changes in their motivational resources (i.e., perceived autonomy and competence) and 2) changes in motivational resources is expected to be associated with changes in burnout over time. Participants were 809 teachers (649 women and 160 men). Using an intraindividual change modeling technique based on SEM (Steyer, Partchev, & Shanahan, 2000), results provided support for the proposed model. Discussion centers on the theoretical and practical implications of the results.

Correlates of Changes in Teacher Burnout:

The Role of Perceived Work Contextual Factors and Motivational Resources

Burnout is an ongoing affective stress reaction that emerges gradually over a period of time (Cherniss, 1980). It is characterized by three dimensions: emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment (Maslach, 1982). Burnout has consistently been associated with multiple individual health problems, including cardiovascular disorders, somatic complaints, and depressed mood (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996; Guglielmi & Tatrow, 1998). Equally important are the organizational impacts of burnout, such as work ineffectiveness, absenteeism, and turnover (Rudow, 1999; Travers & Cooper, 1993). Although burnout affects all kinds of occupations, its symptoms have been more prevalent among people who work in human services, especially school teachers (de Heus & Diekstra, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998). Presumably, the intensely relational nature of teaching puts teachers at high risk for emotional draining, which can potentially explain their vulnerability to burnout.

In an attempt to prevent teacher burnout, researchers have tried to identify its potential causes. So far, the work context has been considered to be the main determinant (Halbesleben & Buckley, 2004; Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2001). In the literature, two sets of contextual determinants have been typically evaluated: work demands and work resources (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). In the school context, work demands include work overload, role problems and students' behavioral problems, whereas work resources embrace job control and social support from colleagues and school principals (Byrne, 1999; Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Although burnout research has put greater emphasis on the contextual factors, the role of motivational resources has also been recognized. For example, some indicators of work motivation such as self-efficacy percept (Brouwers & Tomic, 2000; Leiter, 1992) and autonomous motivation (Fernet,

Senécal, & Guay, 2004; Lévesque, Blais, & Hess, 2004) have been found to be negatively correlated with symptoms of burnout.

Despite the amount of research on teacher burnout, theory delineating the processes by which the work context and motivational resources affect teacher burnout is lacking. A useful theoretical framework for understanding this issue is the Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985). The purpose of the present study was to propose and test a motivational model of teacher burnout based on SDT. Simply stated, this model posits that the work context predicts burnout through motivational resources.

The present study expands previous research on teacher burnout in three important ways. First, in line with Maslach's conceptualization (1982; see also Cherniss, 1980), we evaluate the evolution of burnout symptoms over a period of time in order to better understand why burnout increases for some teachers. Second, in contrast to past research, we do not focus on global inferences regarding the work context but rather on specific ones. Precisely, we examine motivational resources and environmental pressures that stem from particular work tasks (i.e., teaching and class management). Indeed, some studies have revealed that such specific evaluations are more suitable for understanding potential causes of teacher burnout (Pithers, 1995; Van der Doef & Maes, 2002). Third, most studies focusing on burnout are not theoretically grounded (Guglielmi & Tatrow, 1998). In contrast, the proposed model is based on a well-known theoretical framework, which has been the object of considerable research (see Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 1997, for literature reviews). In the next sections, we will present an overview of STD, the issues of changes in burnout and work tasks specificity, and supporting evidence concerning our model.

Self-Determination Theory

The Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 1985) is an approach to human motivation that highlights the importance of two motivational resources - competence and autonomy - in order to understand optimal functioning in many life domains, including that of work. Competence requires succeeding at optimally challenging tasks and being able to attain desired outcomes (White, 1959) whereas autonomy requires experiencing choice and feeling like the initiator of one's own actions (deCharms, 1968). In the present study, we focused on competence and autonomy in assessing the degree to which teachers' perceive themselves as competent and autonomous in their work class activities.

In the educational context, perceived competence implies that teachers seek to feel effective when performing their work activities. For instance, teachers who trust their abilities in teaching would perceive themselves as being competent at this particular task. According to SDT, perceptions of competence will not enhance optimal functioning unless accompanied by a sense of autonomy.

Perceived autonomy has been typically operationalized through motivational processes (Ryan & Connell, 1989). Deci and Ryan (1985) posit the existence of three broad types of motivation that are characterized by different levels of perceived autonomy. From high to low self-determination, these are intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Teachers who experiences pleasure and satisfaction when accomplishing their work tasks are intrinsically motivated. On the other hand, extrinsically motivated behaviors are of an instrumental nature. That is, behaviors are not performed for the activity itself, but rather as a means to an end. The different types of extrinsic motivation proposed by SDT can be aligned along a self-determination continuum where external regulation represents the lowest level of self-determination followed respectively by introjected and identified regulations. *External regulation* occurs when behaviors are regulated to obtain a reward or in order to avoid a constraint. *Introjected regulation* corresponds to the process whereby an external demand

becomes an internal representation. Individuals put pressure on themselves through internal coercion (e.g., anxiety, shame or guilt) in order to make sure that a particular behavior is performed. Finally, *identified regulation* is defined as behavior that individuals choose to perform because they value it. Instead of succumbing to external or internal pressures, individuals experience choice while doing the activity, even though the activity may not be interesting. SDT also proposes a last concept, namely *amotivation*, which refers to being neither intrinsically nor extrinsically motivated. Individuals are amotivated when they have no intention of engaging in a particular behavior and do not really know why they are doing it. As such, it represents the lowest level of perceived autonomy.

Central to SDT is the assumption that contextual factors are critical because they facilitate the natural process of motivation (competence and autonomy), which in turn lead to better psychological functioning. An important element of SDT focuses on how motivational resources are affected by the interpersonal context, such as managerial autonomy support (Deci, Connell, & Ryan, 1989). Providing teachers with autonomy support implies allowing them to make certain choices and decisions about their work, providing them with a meaningful rationale, minimizing pressure, and acknowledging their feelings and perspectives. It is important to underscore that the characteristics of a job itself may also influence individuals' motivational resources and psychological functioning. For example, teachers who perceive that they have insufficient time to accomplish their work tasks may feel exhausted not only from the demanding aspect of their work, but especially from a lack of autonomy. Similarly, students' disruptive behaviors may provoke burnout reactions since they erode a teacher's perception of effectiveness at work (perceived competence). Based on SDT, we assume that teachers' perceptions of a deleterious work context offer the condition by which they can perceive themselves as incompetent and non autonomous. That is, when

motivational resources are restrained, teachers experience greater symptoms of burnout over time.

Changes in burnout symptoms

Burnout is characterized by three symptoms: emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment (Maslach, 1982). *Emotional exhaustion* refers to the depletion of teachers' energetic resources. *Depersonalization* refers to a detached attitude that teachers use in order to protect themselves from the psychological stress coming from others. *Reduced personal accomplishment* refers to a decrease in teachers' feelings of achievement and competence at work. In the present study, we focused on the emotional exhaustion and depersonalization symptoms of burnout (Green, Walker, & Taylor, 1991; Schaufeli & Bakker, 2004). Personal accomplishment was not targeted because it reflects more a personality characteristic than a genuine burnout-component (Cordes & Dougerthy, 1993).

Burnout is an ongoing process which emerges gradually over a period of time (Cherniss, 1980). Specifically, it is a slowly developing problem that starts without warning and evolves, almost unrecognized, up to a particular point (Etzion, 1987). Despite the fact that burnout symptoms are expected to evolve, very few studies have used a longitudinal design (Ashforth & Lee, 1997). However, studies that have used such a design failed to reproduce the effects observed in cross-sectional ones (Burisch, 2002; Schaufeli, 2003). For example, after reviewing eight full-panel longitudinal studies, Schaufeli and Enzmann (1998) concluded that: "Either longitudinal effects were very small or not significant, or, contrary to expectations and despite positive cross-sectional relations, demands seems to be associated negatively to burnout" (p.95). In addition, based on correlations over time, many researchers have concluded that symptoms of burnout are stable for most people without actually having evaluated intraindividual variations (i.e., within-person stability and change) over time. Such an approach obscures individual differences in stability and change. For example, perceptions

of burnout may be stable for some individuals whereas they might fluctuate for others, and this variability across individuals - which captures the notion of interindividual differences in intraindividual change - is difficult to assess by means of stability coefficients. We thus believe that a more complete understanding of burnout and its correlates requires a greater appreciation of intraindividual variations.

In the present study, we used a latent variable approach of intraindividual change (Steyer, Partchev, & Shanahan, 2000). This approach offers the possibility to determine whether an increase in teacher burnout during a school year is related to an increase in deleterious work contextual factors and/or a decrease in motivational resources. Assuming that such patterns of change are related, the present study seeks to offer a more comprehensive understanding of burnout as a dynamic phenomenon rather than a more or less stress-related outcome that emerges from a static set of predictors.

Work tasks specificity in assessing teachers' self-perceptions

Most burnout studies have used generic measures to assess potential causes of burnout (Kasl, 1987; Van der Doef & Maes, 2002). Such measures assess global work-related stressors regardless of the particularities of a given occupation. Although this approach enables comparisons between occupation groups, it neglects to evaluate the critical sources of stress in a specific occupation. For example, a teacher may find class management stressful but not teaching itself. More importantly, generic measures do not take into account the complexity and variation of motivations within a particular domain, which may impair the ability to understand and predict behavior (Marsh & Yeung, 1998). In addition, teachers' assessments of their global motivational resources at work could be determined by peculiar cognitive processes. For example, Marsh (1990) reported that while answering a general measure, respondents may base their responses on their immediate experience, mood, or the content of their short-term memory, instead of pursuing the more cognitively demanding task

of searching for accurate information. Based on previous research, we thus decided to assess motivational and contextual variables related to two specific work tasks, namely teaching and classroom management. These two tasks have been found to be particularly stressful for teachers (Friedman, 2003).

The proposed model and supporting evidence

Based on SDT, our motivational model of teacher burnout (see Figure 1) posits that contextual factors in the classroom (teaching and class management) are likely to exert influence on burnout through motivational resources within a precise work area. That is, specific patterns of relations are expected to occur within both work tasks. Thus, it is assumed that teacher burnout is primarily associated with their perceptions of changes in their motivational resources, and also, to a lesser extent, to changes in contextual factors related to their work tasks. In addition, we posit that the task of teaching is more detrimental to teacher burnout than that of class management. A recent study conducted by Fernet, Senécal, Guay, Marsh, and Dowson (in press) provides some support for this contention. Building upon an intraindividual change modeling technique, we developed four main hypotheses to test the proposed model. These are presented below along with supportive evidence.

Work contextual factors and burnout

Two sets of contextual factors may be distinguished in any occupation: work demands and work resources (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Work demands are the aspects of a job that require a sustained effort and, therefore, are associated with certain psychological costs. In contrast, work resources are characteristics of a job that assist in achieving work goals, reduce work demands or lead to personal growth.

In the present study we assessed two types of work demands, namely work overload and students' disruptive behaviors. On the one hand, work overload involves too many demands and not enough time to accomplish them. On the other hand, students' disruptive

behaviors refer to the negative attitude of some students that is typically part of the classroom experience. A recent study conducted by Hakanen et al. (2006) has shown that work overload and students' disruptive behaviors are both important correlates of teacher burnout.

We also focused on two work resources: teachers' perceived job control and social support from their school principal. Job control refers to the ability to make decisions and the opportunity to exercise a degree of control over the work to be done. Some studies have provided support for the crucial role of job control in reducing symptoms of burnout (Taris, Stoffelsen, Bakker, Schaufeli, & Van Dierendonck, 2005).

There is also considerable evidence that social support at work, especially from the school principal, plays a major role in alleviating teachers' job stress and burnout (Byrne, 1999). School principals may facilitate the realization of teachers' work tasks in different ways. For example, they can distribute minor administrative paperwork or assignments to other staff members, thus allowing teachers to focus on their main tasks, and they can provide instrumental support, such as pedagogical resources (Wisniewski & Gargiulo, 1997). Most importantly, the manner in which school principals express their support (e.g., autonomously supportive) may affect teachers' functioning and reduce teacher burnout (Lévesque et al., 2004).

In sum, empirical evidence suggests that teacher burnout is primarily and positively related to perceptions of their work demands and negatively, albeit more weakly, to perceptions of their work resources (Lee & Ashforth, 1996). Thus, our **first hypothesis** proposes that changes in teachers' perceptions of work demands are positively and mainly related to changes in burnout over time, whereas changes in their perceptions of work resources are negatively associated, but to a lesser extent, with changes in burnout. In addition, even though little attention has been devoted to the issue of work tasks specificity in

predicting burnout, we posit that the task of teaching is more closely linked to teacher burnout than that of class management.

Motivational resources and burnout

Perceived competence is recognized as a key variable in predicting burnout (Brouwers & Tomic, 2000; Salanova, Peiro, & Schaufeli, 2002). Such self-perception is usually studied through Bandura's self-efficacy theory (Bandura, 1977). Bandura (1997) defines self-efficacy as "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (p.3). Since the operationalized definition of self-efficacy and perceived competence are theoretically related (Deci, 1992), we used the term perceived competence in the present study.

According to Cherniss (1980) a lack of confidence in one's competence is crucial in the burnout process. Recently, research has acknowledged the importance of assessing teachers' efficacy with respect to work domain specificity (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998, for a review). In line with this, Friedman (2003) found that teachers' interpersonal efficacy (classroom level as well as school level) was negatively correlated to burnout. Similarly, studies have revealed that teachers' classroom efficacy is negatively associated with teacher burnout (Brouwers & Tomic, 2000; Friedman & Farber & 1992).

Several studies have indicated that perceived autonomy is negatively related to burnout (e.g., Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Lévesque et al., 2004). Recently, Fernet et al. (in press) found that teacher burnout is particularly associated with motivations related to teaching and class management. These results are in line with SDT predictions concerning motivational consequences, which indicate that psychological adjustment at work varies along the self-determination continuum (see Gagné & Deci, 2005). Altogether, empirical evidence suggests a negative relation between teacher burnout and teachers' motivational resources. Thus, our **second hypothesis** proposes that changes in

teachers' perceptions of competence and autonomy are negatively related to changes in teacher burnout over time. Again, we expect that the teaching work task is more closely related to teacher burnout than the class management task.

Work contextual factors and motivational resources

Empirical evidence has provided support for the relations between work resources and motivational resources. Some studies have indicated that job control is positively associated with employees' perceived efficacy at work (e.g., Salanova et al., 2002; Schaubroeck & Merritt, 1997). Similarly, other studies have found that managerial autonomy support (e.g., offering opportunities for choice or encouraging self-initiation) is an important correlate of employees' perceived autonomy (Blais & Brière, 2002; Deci et al., 1989).

Findings of studies investigating links between work demands and motivational resources are less consistent. Some studies have indicated a negative relation between work demands and motivational resources, such as perceived autonomy (Fernet et al., 2004), learning motivation (Taris, Kompier, DeLange, Schaufeli, & Schreurs, 2003), and work engagement (Hakanen et al., 2006). Others have shown no evidence of a relation between work demands and intrinsic motivation (Houkes, Janssen, De Jonge, & Bakker, 2003; Van Yperen & Hagedoorn, 2003), or between work demands and perceptions of competence (Parker & Sprigg, 1999; Salanova et al., 2002). Nevertheless, it is important to note that the lack of a significant relation in studies does not necessarily preclude a true absence of relations between work demands and motivational resources. In fact, the number of participants, the magnitude of effect size, the variance heterogeneity as well as the operationalization of constructs may explain the absence of significant relations.

Our **third hypothesis** thus proposes that changes in teachers' perceptions of work demands are negatively associated with changes in their perceptions of competence and autonomy, whereas changes in their perceptions of work resources are positively associated

with changes in motivational resources. In addition, we expect that work contextual factors in one specific work task (e.g., teaching) are more primarily related to the motivational resources within this given activity than to the other work task (e.g., class management).

Finally, consistent with mediation principles (Baron & Kenny, 1986), our **fourth hypothesis** proposes that teachers' perceptions of changes in their work contextual factors are more associated with their perceptions of changes in their motivational resources, than with changes in burnout. Indeed, based on SDT, we posit that contextual factors should affect psychological functioning only if it interferes with motivational resources (a mediation effect).

Methodology

Procedure and Participants

This study was conducted over an 8 month-period and comprised 2 data collections (i.e., October and June) among teachers from two school boards located in Quebec City, Canada. At each measurement time, teachers were asked to fill out a questionnaire and return it in a pre-paid envelope. Our sample consisted of 809 teachers (649 women and 160 men). At Time 1, participants' mean age was 41.6 years ($SD=10.4$) and mean years of experience was 15 years ($SD=10.4$); 77% of the participants had a life-partner and 55% had at least one child. There were 572 elementary teachers and 237 high school teachers. A total of 80% held a permanent position and 87% were full-time. Out of the 809 teachers, 433 teachers participated at both measurement times (Time 1 and Time 2), which represents a 54% response rate. Attrition is common in most longitudinal studies. Hence, an important issue is to determine whether participants who only answered the questionnaire at the first measurement time possessed similar features to those who collaborated on both occasions. More details on the issue of missingness are presented in the Statistical Analysis section.

Measures

Teachers' perceived autonomy. The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST; Fernet et al., in press) was used to measure teachers' perceptions of autonomy. The WTMST is designed to assess five motivational constructs related to different work tasks. Each work task subscale is composed of five subscales (i.e., intrinsic, identified, introjected and external regulations, and amotivation). There are three items per subscale and each item represents a possible reason for engaging in a particular work task. Items are scored on a 7-point Likert scale ranging from "1" (does not correspond at all) to "7" (corresponds completely). The WTMST has demonstrated high levels of construct validity as well as internal consistency (Fernet et al., in press). Cronbach alpha values for these subscales ranged between .70 and .96 for the two data waves.

Following the procedure commonly used in SDT literature (see Grolnick & Ryan, 1987), items from the five subscales were used to compute two latent constructs assessing perceived autonomy in teaching and in class management. This was done using the following weighting procedure: $[(2 * \text{intrinsic motivation}) + (\text{identified regulation}) - ((\text{introjected regulation} + \text{external regulation})/2) - (2 * \text{amotivation})]$. Since each type of motivation was assessed on the basis of three items, three observed indicators (indexes) were formed for each work task. Positive scores indicate that the teacher perceived him/herself as being more autonomous in relation to a given work task, whereas negative scores indicate that he/she felt more controlled to performed the task. Thus, scores could vary from -18 to 18.

Teacher's perceived competence. Teachers' perceptions of competence were measured using the French-Canadian version (Fernet, Senécal, & Guay, 2005) of the Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale (Friedman, 2003). The classroom efficacy subscale consists of three competence factors: instruction (7 items; e.g., "I believe I can be creative in my work with students"), discipline (3 items; e.g., "I believe I can easily overcome student interruptions in class"), and consideration of students (7 items; e.g., "I believe I am

flexible and adaptive in my relations with students". All items were rated on a 6-point scale ranging from 1 (never) to 6 (always). Cronbach alpha values for these subscales ranged between .77 and .87 for the two waves of data. However, because the subscales of instruction and consideration of students are highly correlated ($r = .85$; Fernet et al. 2005), we aggregated them into a single factor reflecting perceived competence in teaching. On the other hand, the discipline subscale was used to assess teachers' perceived competence in class management. Thus, three indicators were computed to assess the latent constructs of perceived competence in teaching and perceived competence in class management.

Work overload. Teachers' perceptions of classroom overload was assessed using a subscale of the French-Canadian version (Brisson et al., 1998) of the Job Content Questionnaire (JCQ; Karasek, 1985). This subscale is composed of 9 items measuring global work overload. However, two items that focused on working with other people were eliminated because they do not apply to classroom tasks (i.e., "In performing this work task, I'm frequently slowed down because I have to wait until others have finished theirs" and "For this work task I don't receive any contradictory demands from others" (reverse). Each of the seven remaining items is rated on a Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). In addition, we slightly adapted the 7 items to assess overload with regard to the task of teaching and the task of class management. That is, participants had to rate each item for the task of teaching and the task of class management. Cronbach's alpha values for these subscales ranged between .82 and .86 for the two waves of data. Three indicators were created by averaging items in order to build the two latent constructs of work overload in teaching and work overload in class management.

Students' disruptive behaviors. Teachers' perceptions of students' disruptive behaviors were measured using the Pupil Behavior Patterns Scale (PBP; Friedman, 1995) which was translated into French for the purpose of the present study. The PBP has demonstrated high

levels of internal consistency and temporal stability (Friedman, 1995) as well as a satisfying factorial validity (Hastings & Bham, 2003). In the present study, we focused on the students' disrespect subscale (11 items; e.g., "Students in my class all speak at the same time, which makes a lot of noise"). This particular subscale has been related both to teachers' emotional exhaustion and depersonalization (Hastings & Bham, 2003). All items were rated on a 6-point scale ranging from 1 (never) to 6 (always). In the present study, three indicators were created by averaging items in order to build the latent construct of *students' disruptive behaviors*. Cronbach's alpha values for this measure were .87 and .88 for the two data waves.

Job control. Teachers' perceptions of job control were assessed using a subscale of the French-Canadian version (Brisson et al., 1998) of the Job Content Questionnaire (JCQ; Karasek, 1985). This subscale is composed of 3 items measuring global decisional latitude over work. Each item is rated on a Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). As for the overload measure, we adapted items to assess job control in relation to the tasks of teaching and class management (e.g., "This work task allows me to make a lot of decisions on my own"). Cronbach's alpha values for this measure ranged between .81 and .83 for the two data waves. The three items were used to build the two latent constructs of job control in teaching and job control in class management.

Social support from the school principal. Perception of social support provided by the school principal was assessed with the Supervisory Style Inventory (Blais, Lachance, Brière, Dulude, & Richer, 1991), which was developed in French. This scale is designed to assess six predominant supervisory styles (i.e., autonomy, competency and implicative supportive, and controlling, depreciative, and passive). Participants were asked to indicate the extent to which their school principal was interacting with them in a given way. In this study, we used one item to assess each style (i.e., a total of 6 items), rated on a 7-point scale ranging from "1" (do not agree at all) to "7" (agree very strongly). Cronbach's alpha values for this measure

were .74 and .76 for the two data waves. Three indicators were created by subtracting a positive style from a negative one (autonomy - controlling; competency - depreciative; implicative - passive).

Burnout. The French-Canadian version (Dion & Tessier, 1994) of the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986) was used to measure emotional exhaustion and depersonalization. Emotional exhaustion is composed of nine items (e.g., “I feel emotionally drained from my work”), whereas depersonalization is assessed on the basis of five items (e.g., “I’ve become more callous toward people since I took this job”). Responses to all items are scored on a seven-point scale ranging from “0” (never) to “6” (daily). The psychometric properties (i.e., internal consistencies and factorial and construct validity) of the French-Canadian version of the MBI are similar to those of the original version (Maslach et al., 2001). In the present study, three indicators were created by averaging items from subscales in order to build the latent construct of *burnout*. Cronbach’s alpha values for this measure were .89 and .91 for the two data waves.

Statistical analyses

Structural equation modeling. The adequacy of the models tested in the present study was assessed by Structural Equation Modeling (SEM) with the EQS program (Version 6.1). All models were tested with standardized coefficients obtained from the maximum likelihood method of estimation. Model fit indices were evaluated using the comparative fit index (CFI), the non-normed fit index (NNFI), the root-mean-square error of approximation (RMSEA) and the chi-square test statistic. Since the chi-square test is sensitive to sample size – and thus the probability of rejecting a hypothesized model increases with sample size – the use of relative fit indices is strongly recommended (Bentler, 1990). Following Marsh, Balla and Hau (1996), we used the CFI, the NNFI, and the RMSEA. Values smaller than .05 for RMSEA are indicative of a “close fit,” whereas values up to .08 represent acceptable errors of

approximation (Browne & Cudeck, 1993). For NNFI and CFI, as a rule of thumb, values greater than .90 are indicative of a good fit (Hoyle, 1995).

True intraindividual change models. Based on SEM, Steyer, Eid, and Schwenkmezger (1997; Steyer et al., 2000) proposed an approach to modeling interindividual differences in intraindividual change: the True Intraindividual Change (TIC) models. Considering a multistate model (i.e., multiple occasions of measurement) with invariant parameters (MSIP) as a starting point, this particular model is drawn upon two assumptions (see Figure 2). First, it assumes that there are at least two observed variables measuring the same latent variable on at least two occasions. Second, it assumes that the measurement model (i.e., coefficients of the “regressions” of the observed values on latent variables) is invariant across time points¹. Hence, TIC allows for the representation of true (error-free) intraindividual changes in longitudinal design.

In the present study, we emphasized the change version of the MSIP: the baseline model. In this model, latent variable differences represent the true intraindividual change scores between both measurement times (i.e., October and June). Specifically, indicators of each latent variable in June are “regressed” into the corresponding latent variables in October. Thus, fixing these added coefficients to be equal to the corresponding factorial loadings (which are equal across time points) means that the latent factors in June become true intraindividual change scores during the school year (October to June). Therefore, this change model allows for correlates of changes in teacher burnout over time to be evaluated.

Missing data. We conducted two analyses to ensure that teachers who did not participate at both measurement times did not differ from those who did. First, we tested whether the sample of participants who completed both questionnaires was equivalent to and thus representative of other participants at Time 1. A MIMIC (*Multiple-indicator-multiple-indicator-cause*) model was constructed in which the main effects of missing data (no

missing data = 0, missing data = 1) were related to each factor measured at Time 1 (i.e. autonomy, competence, work overload, and job control respectively for each task, as well as students' behaviors, social support, and burnout). The MIMIC model approach is a multivariate regression model in which latent variables are "caused" by grouping variables represented by a single indicator. This approach is stronger than a traditional MANOVA approach based on measured variables (i.e., scale scores) that are assumed to be measured without error rather than on latent variables. Fit indices for the MIMIC model were satisfying (see Table 1, Model 1), and results showed that none of the 11 paths estimated were significant ($p < .01$).

Second, the measurement model at Time 1 was tested for factorial invariance across the two samples. This test is especially important because failure to demonstrate factorial invariance as a function of missing values would provide a weak test by which to evaluate true intraindividual change. For example, if there were no relation between teachers' perceived competence and burnout for participants for whom values are missing, this would seriously lessen the generalizability of the findings. Accordingly, separate tests were conducted to evaluate whether the factor loadings, factor variances, and factor correlations were invariant (i.e., had the same values) across the two groups. Support for invariance would be provided if the addition of invariance constraints resulted in little or no change in goodness of fit.

Results revealed that participants who did not answer both questionnaires were equivalent to the initial sample with respect to its factorial structure (see Table 1, Models 2 to 5). Specifically, multiple-group analyses showed that the measurement model including burnout, work contextual factors, and motivational resources at Time 1 was invariant across the two groups in terms of their factor loadings, error variances, and covariances. Indeed, the

fit indices did not decrease substantially as stringent equality constraints were imposed within successive models.

Despite this fact, it might be inappropriate to disregard missing values by using a listwise deletion of cases (Peugh & Enders, 2004). To circumvent this problem, we used the FIML (Full Information Maximum Likelihood) approach (version 6.1 of EQS) to estimate missing values. Briefly, this methodology rebuilds the covariance matrix and the sample means estimates. In this manner, the maximum function use is made of all non-missing data, resulting in more accurate results than in other traditional approaches to missing data (Jamshidian & Bentler, 1999). Thus, all analyses conducted in the Results section are based on a sample of 809 participants for which missing values at Time 2 were estimated².

Results

Preliminary analyses

Descriptive statistics and correlations among all variables are presented in Table 2. Correlations were estimated using the state model, which provided good fit to the data (see Table 1; Model 6). All correlations were in the expected direction.

Testing the motivational model of teacher burnout

The proposed motivational model of teacher burnout was tested using the baseline model, which also provided good fit to the data (see Table 1; Model 7). The proposed model posits that contextual factors are likely to exert influence on burnout through specific motivational factors. That is, motivational resources in each work task can potentially mediate the relation between perceived contextual factors related to work tasks and burnout. TIC modeling (Steyer et al., 1997) does not allow for a mediational process to be tested directly because it is impossible to compute path coefficients that estimate direct and indirect effects. For this reason, we built on Baron and Kenny's (1986) guidelines to propose the four following criterion that should be met in order to support our mediational model based on the

TIC model: (1) changes in perceptions of contextual factors related to work tasks (the IVs) should be significantly related to changes in burnout (the DV); (2) changes in perceptions of motivational resources with regard to work tasks (the mediators) should be significantly related to changes in burnout ; (3) changes in perceptions of contextual factors regarding work tasks should be significantly related to changes in perceptions of motivational resources; and finally (4) correlations of change scores between the IVs and the DV should be lower than the correlation of change scores between the IVs and the mediators. Table 3 illustrates the relations between change scores. Results are interpreted as an increment rather than a decrement in teacher burnout. For example, if a positive correlation is observed between changes in work overload in class management and changes in burnout, this means that an increase in teachers' work overload in class management is associated with an increase in burnout. Results are presented in light of the criteria presented above and are successively depicted in Figure 3.

1- Patterns of change between work contextual factors and teacher burnout (see Figure 3a). For the teaching task, results indicated that, during the school year, changes in teachers' perceptions of work overload ($r = .23$) were positively related to changes in their burnout symptoms. For class management, results showed that changes in perceptions of work overload ($r = .22$) and students' disruptive behaviors ($r = .36$) were also associated with changes in burnout. In other words, the greater the extent to which teachers perceived an increase in work demands with regard to teaching and class management, the more they experienced burnout symptoms during the school year. In contrast, changes in teachers' perceptions of social support from the school principal ($r = -.22$) were negatively associated with changes in burnout at the end of the school year. No associations were found between changes in teachers' perceptions of job control with regard to teaching and class management and changes in burnout.

These results thus provided support for our first hypothesis. Specifically, they indicated that patterns of change in teachers' perceptions of work contextual factors, especially with regard to work demands, were related to changes in burnout during the school year. As far as the work task specificity is concerned, changes in teaching overload were more associated with a fluctuation in burnout symptoms than were changes in class management. Nevertheless, students' disruptive behaviors, which capture a crucial aspect of class management, were more strongly related to teacher burnout than any other contextual factor.

2- Patterns of change between motivational resources and teacher burnout (see Figure 3b). Results indicated that, over the school year, changes in perceptions of competence with regard to teaching ($r = -.35$), and class management ($r = -.30$) were both negatively associated with changes in teacher burnout. Teachers' perceived autonomy in teaching ($r = -.32$) and in class management ($r = -.27$) were also negatively associated with teacher burnout. These results thus support the second hypothesis which proposes that patterns of change in teachers' motivational resources are related to those in burnout. In addition, these findings support to some extent our work task specificity hypothesis which implies that changes in motivational resources with regard to teaching are more related to fluctuations of burnout than are changes in motivational resources with regard to class management.

3- Patterns of change between work contextual factors and motivational resources (see Figure 3c). Results revealed that teachers' perceptions of their work context were related to specific motivational resources. For the class management task, results indicated that changes in perceptions of work overload ($r = -.31$) as well as in students' disruptive behaviors ($r = -.44$) were particularly associated with changes in perceived competence over the school year. As for the teaching work task, perceptions of work overload were primarily related to changes in perceptions of autonomy with regard to this specific task ($r = -.32$). However,

contrary to expectations, changes in perceptions of work overload with regard to teaching were associated with changes in competence with regard to class management ($r = -.28$).

As for work resources, patterns of change in teachers' perceptions of job control and social support from the school principal were also related to patterns of change in specific motivational resources, but to a lesser extent. For instance, as for the task of teaching, changes in teachers' perceptions of job control were slightly related to changes in their perceptions of autonomy with regard to this given work task ($r = .11$), whereas for class management, job control was associated with perceptions of autonomy with regard to this specific task ($r = .14$). Also, changes in teachers' perceptions of social support from their school principal were found to be positively associated with their perceptions of competence both in teaching ($r = .22$) and class management ($r = .21$). These findings support the third hypothesis of this study. They suggest that fluctuations in teachers' perceptions of their motivational resources were negatively associated with changes in the constraining aspects of their work and positively related to changes in work resources. In addition, results provide support for the work task specificity contention which suggests that contextual factors in a given work task are more related to motivational resources in the corresponding work task.

4- Changes in teachers' perceptions of contextual factors as a function of strength of changes in motivational resources and burnout (see Figure 3d). Results revealed that patterns of change in teachers' perceptions of contextual factors (work demands and resources) were typically more related to motivational resources than to burnout. For the teaching work task, changes in perceptions of work overload were more associated with changes in perceptions of autonomy ($r = -.32$) than with changes in burnout ($r = .23$). Likewise, for the class management task, changes in perceptions of work overload ($r = -.31$) and students' disruptive behaviors ($r = -.44$) were more related to changes in perceptions of competence than to burnout ($r = .22$ and $r = .36$, respectively).

However, changes in perceptions of students' disruptive behaviors ($r = -.35$) and motivational resources were related to the same extent to changes in burnout. Altogether, the results provide support for both the fourth criterion and hypothesis of this study suggesting that changes in teachers' perceptions of their work context are more related to changes in their motivational resources than to changes in burnout. Results also indicated that changes in teacher burnout are mainly a function of changes in motivational resources.

Discussion

Over the last two decades, burnout research has identified a number of potential work contextual and motivational determinants of teacher burnout. Still, little is known about how such correlates fluctuate over time and how these fluctuations may relate to changes in teacher burnout. Using a latent intraindividual change modeling approach, the purpose of the present study was to propose and test a motivational model of teacher burnout. This model posits that, during a school year, changes in teachers' perceptions of their work contextual factors (work demands and resources) are likely to accompany changes in burnout through motivational resources (perceptions of autonomy and competence). This model was evaluated with regard to specific patterns of relations in two work tasks, namely teaching and class management.

Based on the theoretical framework of the Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), we postulated four hypotheses to test our model. These hypotheses integrated the existing knowledge about the linkages between work contextual factors, motivational resources, and teacher burnout. The first hypothesis suggested a relation between patterns of change in teachers' perceptions of work demands (i.e., work overload and student' disruptive behaviors) and work resources (job control and support from the school principal) in teaching and class management and teacher burnout over time. The second hypothesis posited a relation between patterns of change in teachers' perceptions of their competence and

autonomy in teaching and class management and teacher burnout over time. The third hypothesis posited a relation between patterns of change in teachers' perceptions of work demands and work resources in teaching and class management and their perceptions of competence and autonomy within these given tasks. Finally, the fourth hypothesis proposed that patterns of change in teachers' perceptions of their work context were more strongly associated with changes in motivational resources in teaching and class management than with changes in burnout. Taken together, results of this study provided support for the four hypotheses that stemmed from our proposed model. Theoretical and practical implications of these results are discussed below.

Theoretical implications

The present research makes a number of theoretical contributions. First, it underscores the intraindividual variability of burnout in teachers over time. The current results have shown that some teachers feel more (or less) burned out than others over the course of a school year. Such results are quite interesting since burnout has been typically viewed as being rather stable (Peiro, Gonzalez-Roma, Tordera, & Manas, 2001; Schaufeli, 2003). Furthermore, this study underscores the fact that fluctuations in a teacher's perception of burnout are particularly related to variations in his/her motivational resources and work contextual factors. Thus, the present findings considerably extend prior research by examining the intraindividual patterns of change in burnout.

Second, the present research highlights that changes in teachers' perceptions of their work contextual factors and motivational resources are important correlates of change in burnout during a school year. As far as contextual factors are concerned, it seems that teachers' perceptions of work demands are more important than those of work resources in the burnout process. These results are in line with Lee and Ashforth's (1996) meta-analysis which revealed that work demands play a bigger role than work resources in predicting

burnout. According to Schaufeli and Bakker (2004), work demands are more detrimental since they evoke a stress process leading to energy depletion. Nevertheless, the present results reveal that a gain (or loss) in a work resource (i.e., social support from the principal) may also contribute to a decrease (or an increase) in burnout symptoms over time.

As for motivational resources, it appears that teachers' perceptions of competence and autonomy are both important correlates of burnout. Specifically, teachers who gradually perceive themselves as being less able to accomplish their work tasks while perceiving greater pressure to complete these tasks are more likely to present a higher degree of burnout at the end of the school year. Whereas the role of perceived competence (i.e., self-efficacy) has been largely recognized in the burnout literature (Leiter, 1992), the present findings significantly contribute to establishing that self-determination is a key motivational factor in oncoming burnout among teachers.

Third, another theoretical contribution is the finding that fluctuations in teacher burnout were slightly more linked to motivational resources related to teaching than to those related to class management. Nevertheless, patterns of results suggested that burnout is not prompted only by this single work activity. Indeed, burnout appears to be an unfolding process, wherein teachers who experience difficulties either in teaching or in class management are more likely to experience its symptoms over time. In fact, the relevance of considering the specificity of teachers' work tasks is highlighted in the linkages between contextual factors and motivational resources. Specifically, it is not that one task is more related to burnout than the other but rather, it is that the psychological processes underlying the progression of burnout over time are different within each task. For instance, excessive work overload in teaching and class management may reduce teachers' perceptions of autonomy with regard to teaching whereas it may have less influence on their perception of autonomy with regard to class management. In contrast, a demanding class may lessen the

teachers' capacity to manage the class effectively, whereas it may have little effect on their competency to teach. Future research should seek to evaluate additional areas of teachers' functioning with respect to the wider range of tasks that they are compelled to perform. As argued by Friedman & Kass (2002), teachers' motivational resources (e.g., perceived competence) are not only rooted in the classroom context but also in the larger school context.

Practical implications

Findings of this study also carry practical implications. Addressing the issue of change in burnout and its correlates brings unique information about how to develop effective interventions that promote teachers' psychological adjustment at work. Specifically, it allows for the identification and for intervention on particular aspects of teachers' work activities that may alleviate burnout. The results of the present study indicate that teacher burnout may be triggered by the constraining aspects of their work context as well as by the decrement of their motivational resources. More importantly, changes in contextual and motivational factors are interrelated and therefore may overlap in time. For instance, having to deal with students who misbehave may not only be exhausting but may also undermine a teacher's perception of competence in terms of class management. Such findings strongly suggest that intervention efforts must focus on the work environment and/or on the individual when dealing with burnout in the school setting.

From an organizational standpoint, it appears that increasing teachers' work resources through job control would be less effective than decreasing work demands, since changes in this particular resource merely accompanied self-motivation and burnout over time. Nevertheless, an intervention designed to target managerial practices such as the interpersonal relationships between school principals and teachers may somewhat help in reducing teacher burnout symptoms. Hence, from a preventive standpoint, decreasing work demands should be targeted over increasing work resources.

Another important and parallel route to alleviating teacher burnout consists in improving their motivational resources in their work tasks. To this end, educational interventions may help teachers develop the requisite attitudes and competencies to deal more effectively with problematical situations at work. For example, a teacher may be able to manage disruptive behaviors on the part of their students if he/she values the class management activity and feels that it is important (perceived autonomy) or if he/she feels effective in coping with this situation (perceived competence).

Limitations

Certain limitations should be taken into consideration when interpreting the results of the present study. First, although the longitudinal nature of the current study improves upon previous burnout research and provides stronger support for correlates of change in teacher burnout, data were only collected at two time points. Although the time interval respected the “typical” school calendar, a panel based on more than two time points could be informative about the long-term stability of change in correlates of burnout among teachers. In addition, such a design could allow for the investigation of distinct patterns of change (e.g., rapid or discontinuous) in a number of variables over the course of a school year.

Second, although the present results indicate significant relations between patterns of change in teacher burnout and its correlates, no causal inference should be made. For example, it is possible that a teacher who perceives an increase in his/her perception of burnout not only feels less self-motivated but also perceives his/her work context more aversively. Even though burnout research has typically supported the contention that contextual and individual factors lead to a burnout reaction (Zapf, Dormann, & Frese, 1996), it is difficult to demonstrate unambiguously the causality of relations in nonexperimental studies.

Third, the present study exclusively relies on self-reported measures, thereby leading to the possibility of shared method variance. We tried to limit this problem by selecting self-report measures that were formulated in different terms and by using different scale ranges (see Spector, Zapf, Chen, & Frese, 2000). It is important to keep in mind that the present study addressed the notion of variability within the person. Indeed, it would have been quite difficult to use methods other than self-reported questionnaires to address these concerns, especially for such a large number of participants.

In sum, despite the limitations mentioned above, the findings of this study provide considerable support for the proposed motivational model of teacher burnout. The present study offers evidence that, over time, variations in teachers' perceptions of their work context are likely to accompany changes in their motivational resources and burnout. As such, we strongly believe that the inclusion of motivational resources, in conjunction with contextual factors, provides additional cues for preventing burnout among teachers.

References

- Ashforth, B. E., & Lee, R. T. (1997). Burnout as a process: Commentary on Cordes, Dougherty and Blum. *Journal of Organizational Behavior*, *18*(6), 703-708.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1173-1182.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107*, 238-246.
- Blais, M. R., & Brière, N. M. (2002). *On the mediational role of feelings of self-determination in the workplace: Further evidence and generalization*. Cirano Working Papers, 2002s-39, CIRANO.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, *14*, 185-215.
- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Dulude, D. M., & Richer, S. (1991). *L'inventaire des perceptions du style de supervision au travail (IPSST): Une mesure d'antécédents motivationnels*. Congrès annuel de la SQRP, Résumé des communications.
- Brisson, C., Blanchette, C., Guimont, C., Dion, G., Moisan, J., Vézina, M., Dagenais, G. R., & Mâsse, L. (1998). Reliability and validity of the French version of 18-items Karasek Job content questionnaire. *Work and Stress*, *12*(4), 322-336.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education* *16*, 239-253.

- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*. Beverley Hills, CA: Sage, 132-162.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress* 16, 1-17.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9(3), 261-275.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A Review and an integration of research on job burnout. *Academy of Journal Management*, 18, 621-656.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Sciences*, 3, 167-171.
- Deci, E. L., Connell, J.P., & Ryan, R.M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Platinium Press.

- de Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do you Teachers Burnout More Easily? A Comparison of Teachers with other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. In R. Vanderbergue, R. & Huberman, M. A. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Source Book of International Practice and Research*. (pp.269-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Demerouti E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands - Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Dion G., & Tessier R. (1994). Validation and translation of the burnout inventory of Maslach and Jackson. *Canadian Journal of Behavior Science*, 26, 210–27.
- Etzion, D. (1987). Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions. *Israel Social Science Research. Special Issue: Women in Israel*, 5(1-2), 147-163.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 39-56.
- Fernet, C., Senécal, C., & Guay, F. (2005, March). La perception d'efficacité des enseignants: validation canadienne-française du "Classroom and School Context Teacher Self-Efficacy Scale". Paper presented at the 27^e Congrès de la Société Québécoise pour la Recherche en Psychologie (SQRP), Mont-Ste-Anne, Québec.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (in press). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*.
- Friedman, I. A. (1995). Student pattern behaviors contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88, 281-289.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.

- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- Green, D. E., Walkey, F. H., & Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach burnout inventory. *Journal of Science Behavior and Personality*, 6, 453-472.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 69, 61-99.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. & Schaufeli, W. .B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halbesleben, J. R. B., Buckley, R. M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*. 30(6), 859-879.
- Hastings, R. P., & Bhan, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Houkes, I., Janssen, P. P. M., De Jonge, J., & Bakker, A. B. (2003). Specific determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion and turnover intention: A multisample longitudinal study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(4), 427-450.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling, concepts, issues, and applications* (pp. 1-15). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Jamshidian, M. & Bentler, P. M. (1999). ML estimation of mean and covariance structures with missing data using complete data routines. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 24*(1), 21-41.
- Karasek, R. A. (1985). *Job content questionnaire and user's guide*. Department of Industrial and Systems Engineering, University of Southern Los Angeles, California.
- Kasl, S. V. (1987). Methodologies in stress and health: past difficulties, present dilemmas, future directions. In Kasl, S. V. and Cooper, C. L. (Eds.), *Research Methods in Stress and Health Psychology*, pp. 307-317. Chichester: John Wiley & Sons.
- Lee, R. T., & Ashforth, R. T. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2):123-33.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress, 6*, 107-115.
- Lévesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*(3), 190-201.
- Marsh, H. W. (1990). A multi-dimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychological Review, 2*, 77-172.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & Hau, K. T. (1996). An evaluation of incremental fit indexes: A clarification of mathematical and empirical properties. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling techniques* (pp.315-353). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 509-527.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of Caring*. New York: Prentice-Hall.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397-422.
- Parker, S. K. & Sprigg, C. A. (1999). Minimising strain and maximising learning: The role of job demands, job control and proactive personality. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 6, 925-939.
- Peiro, J. M., Gonzalez-Roma, V., Tordera, N., & Manas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? *Psychology & Health. Special Issue: Burnout and Health*, *16*(5), 511-525.
- Peugh, J. L., & Enders, C. K. (2004). Missing Data in Educational Research: A Review of Reporting Practices and Suggestions for Improvement. *Review of Educational Research*, *74* (4), 525-556.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 387-392.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining the reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.

- Salanova, M., Peiro, J., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11*(1), 1-25.
- Schaubroeck, J., & Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal, 40*(3), 738-754.
- Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology, 29*(3) 1-15.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources and their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Spector, E., Zapf, D., & Chen, P. Y., & Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: Don't throw out the baby with the bath water. *Journal of Organizational Behavior, 21*(1), 79-95.
- Steyer, R., Eid, M., & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research, 2*, 21-33.
- Steyer, R., Partchev, I., & Shanahan, M. (2000). Modeling True Intra-Individual Change in Structural Equation Models: The Case of Poverty and Children's Psychosocial Adjustment. In Little, T.D., Schnabel, K.U. & Baumert, J. (Eds.), *Modeling longitudinal and multiple-group data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp.109-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Taris, T. W., Kompier, M. J., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2003). Learning new behaviour: A longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work & Stress, 17*, 1-20.
- Taris, T. W., Stoffelsen, J., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. & Van Dierendonck, D. (2005). *Job control and burnout levels across occupations. Psychological Reports, 97*, 955-961.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). *Teachers Under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. London : Routledge.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68* (2), 202-248.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Van der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teaching-specific quality of work versus general quality of assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and burnout. *Anxiety, Stress and Coping, 15*(4), 327-344.
- Van Yperen, N. W., & Hagedoorn, M. (2003). Do high job demands increase intrinsic motivation or fatigue or both? *Academy of Management Journal, 46*, 339-348.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.
- Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education, 31*(3), 325-346
- Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: A review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*(2), 145-169.

Notes

¹ We performed a CFA analysis to verify the metric invariance (i.e., invariance of the factor loadings) across time (October to June) of latent variables investigated in the present study. Results provided support for factorial invariance since the addition of invariance constraints resulted in no change in goodness of fit.

² As complementary analyses, we tested the MSIP models (state and baseline) based on the sub-sample who did participate at both measurement times ($n = 433$). Removing participants who did not participate at Time-2 from the analyses did not change the pattern of results.

Table 1

Fit indices for the models tested

	χ^2	df	CFI	NNFI	RMSEA
MIMIC					
Model 1	919.606	453	.971	.964	.036
Invariance					
Model 2. No invariance	3026.949	862	.971	.965	.058
Model 3. FL	3059.152	884	.971	.965	.057
Model 4. FL+FV	3075.137	895	.970	.965	.057
Model 5. FL+FV+FC	3142.860	950	.969	.966	.056
MSIP					
Model 6. State	2834.764	1797	.998	.998	.027
Model 7. Baseline	2805.813	1775	.998	.998	.027

Note. FL= Factor loadings, FV = Factor variances, FC = Factor covariances.

Table 2

Descriptive statistics and correlations among all variables in October and June (based on the MSIP-state model)

Variables	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Time-1 (October)																								
1- Burnout	2.07	1.03	--																					
2- Autonomy in teaching	13.12	3.98	-.42	--																				
3- Autonomy in class management	5.24	5.36	-.44	.40	--																			
4- Competence in teaching	4.55	0.58	-.44	.36	.35	--																		
5- Competence in class management	4.40	0.80	-.42	.21	.43	.59	--																	
6- Work overload in teaching	2.85	0.53	.52	-.22	-.30	-.10	-.21	--																
7- Work overload in class management	2.83	0.56	.54	-.23	-.36	-.18	-.33	.82	--															
8- Students' disruptive behaviors	1.88	0.45	.49	-.20	-.35	-.21	-.52	.37	.52	--														
9- Job control in teaching	3.68	0.42	-.27	.29	.20	.27	.23	-.18	-.22	-.23	--													
10- Job control in class management	3.56	0.50	-.36	.23	.32	.38	.41	-.12	-.23	-.29	.62	--												
11- Social support from school principals	5.36	1.10	-.39	.27	.23	.32	.19	-.11	-.16	-.14	.17	.31	--											
Time-2 (June)																								
12- Burnout	2.22	1.11	.74	-.33	-.37	-.40	-.38	.47	.47	.41	-.24	-.33	-.33	--										
13- Autonomy in teaching	12.47	3.97	-.33	.63	.40	.35	.25	-.14	-.17	-.14	.28	.30	.23	-.44	--									
14- Autonomy in class management	4.14	5.23	-.37	.34	.70	.31	.36	-.27	-.33	-.31	.23	.30	.25	-.46	.51	--								
15- Competence in teaching	4.51	0.57	-.39	.32	.39	.82	.48	-.10	-.19	-.20	.29	.38	.29	-.50	.41	.41	--							
16- Competence in class management	4.46	0.82	-.35	.19	.40	.49	.74	-.17	-.29	-.44	.33	.39	.16	-.47	.31	.46	.64	--						
17- Work overload in teaching	2.85	0.52	.45	-.09	-.19	-.18	-.21	.82	.74	.31	-.15	-.14	-.16	.53	-.21	-.25	-.19	-.31	--					
18- Work overload in class management	2.82	0.58	.45	-.15	-.27	-.21	-.30	.75	.84	.44	-.23	-.20	-.12	.49	-.22	-.33	-.23	-.38	.84	--				
19- Students' disruptive behaviors	1.89	0.48	.45	-.25	-.33	-.23	-.45	.34	.49	.76	-.24	-.29	-.15	.54	-.29	-.43	-.33	-.58	.40	.53	--			
20- Job control in teaching	3.77	0.37	-.32	.19	.23	.33	.31	-.11	-.18	-.16	.46	.41	.26	-.32	.28	.29	.33	.34	-.13	-.15	-.22	--		
21- Job control in class management	3.61	0.48	-.39	.28	.36	.40	.41	-.13	-.27	-.30	.41	.60	.32	-.39	.31	.42	.41	.47	-.16	-.22	-.37	.65	--	
22- Social support from school principals	5.28	1.15	-.33	.24	.20	.25	.13	-.10	-.18	-.13	.19	.26	.73	-.39	.29	.26	.32	.21	-.18	-.18	-.15	.30	.35	--

Note. Coefficients $\geq .07$ are significant at the .05 level (2-tailed)

Table 3.

Patterns of change in teacher burnout and its correlates (based on the MSIP-baseline model)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- Burnout (η_2 - η_1)	--										
2- Autonomy in teaching (η_2 - η_1)	-.32	--									
3- Autonomy in class management (η_2 - η_1)	-.27	.27	--								
4- Competence in teaching (η_2 - η_1)	-.35	.20	.13	--							
5- Competence in class management (η_2 - η_1)	-.30	.15	.21	.56	--						
6- Work overload in teaching (η_2 - η_1)	.23	-.32	-.18	-.04	-.28	--					
7- Work overload in class management (η_2 - η_1)	.22	-.24	-.19	-.06	-.31	.52	--				
8- Students' disruptive behaviors (η_2 - η_1)	.36	-.16	-.25	-.27	-.44	.19	.27	--			
9- Job control in teaching (η_2 - η_1)	-.05	.11	.04	-.04	-.08	-.09	.08	-.04	--		
10- Job control in class management (η_2 - η_1)	-.06	-.05	.14	.01	.14	.00	.04	-.14	.49	--	
11- Social support from school principals (η_2 - η_1)	-.22	.14	.07	.22	.21	-.10	-.11	-.05	.03	.13	--

Note. Coefficients $\geq .07$ are significant at the .05 level (2-tailed)

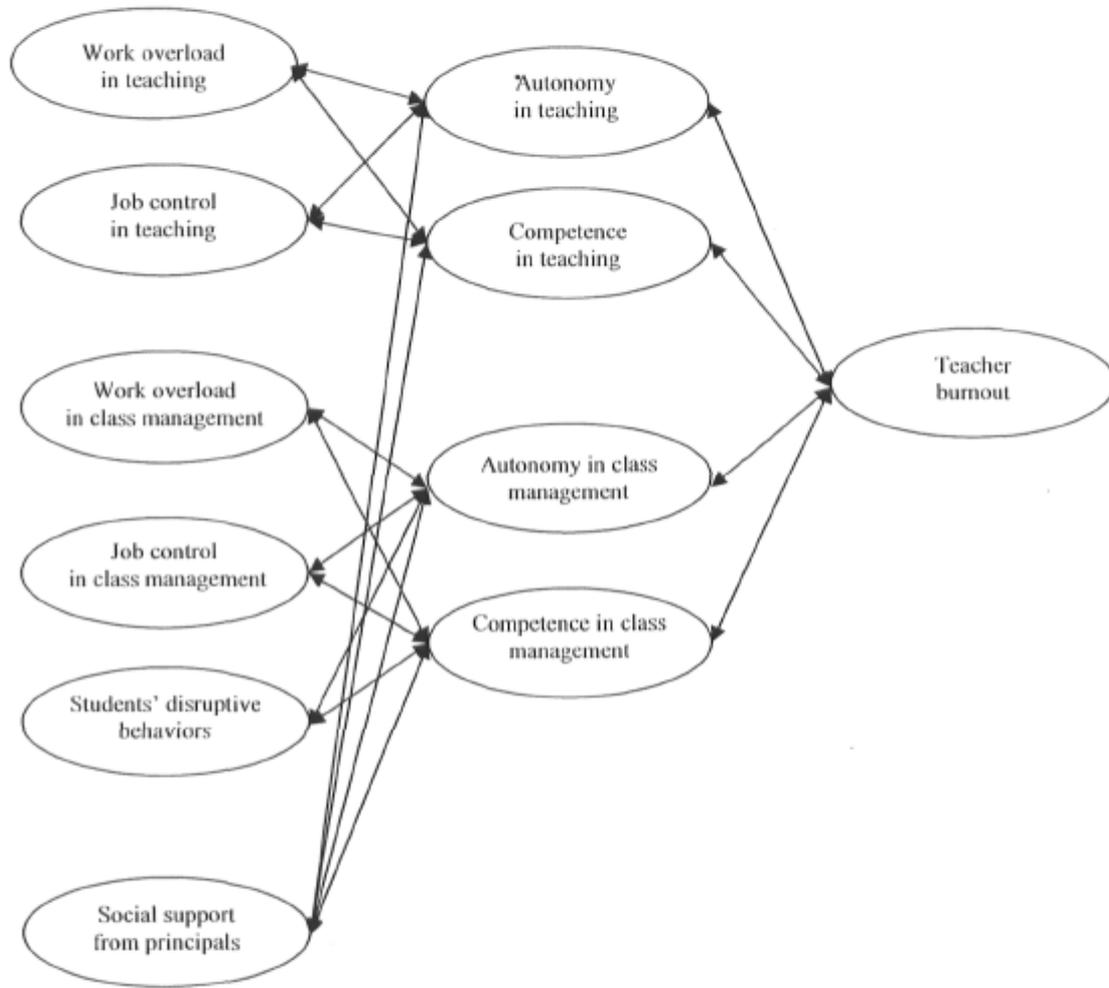


Figure 1. The proposed motivational model of teacher burnout based on patterns of change.

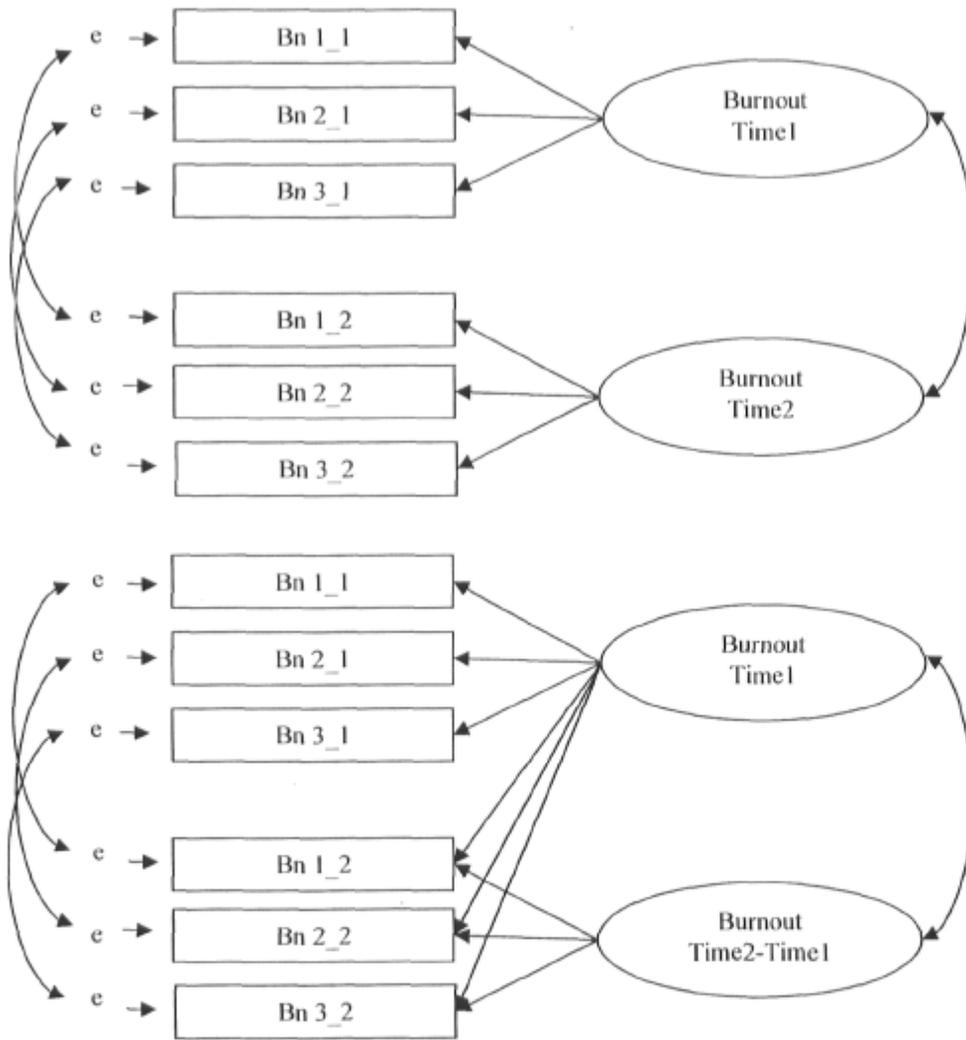


Figure 2. Multistate model with invariant parameters applied to burnout. e = error of measurement

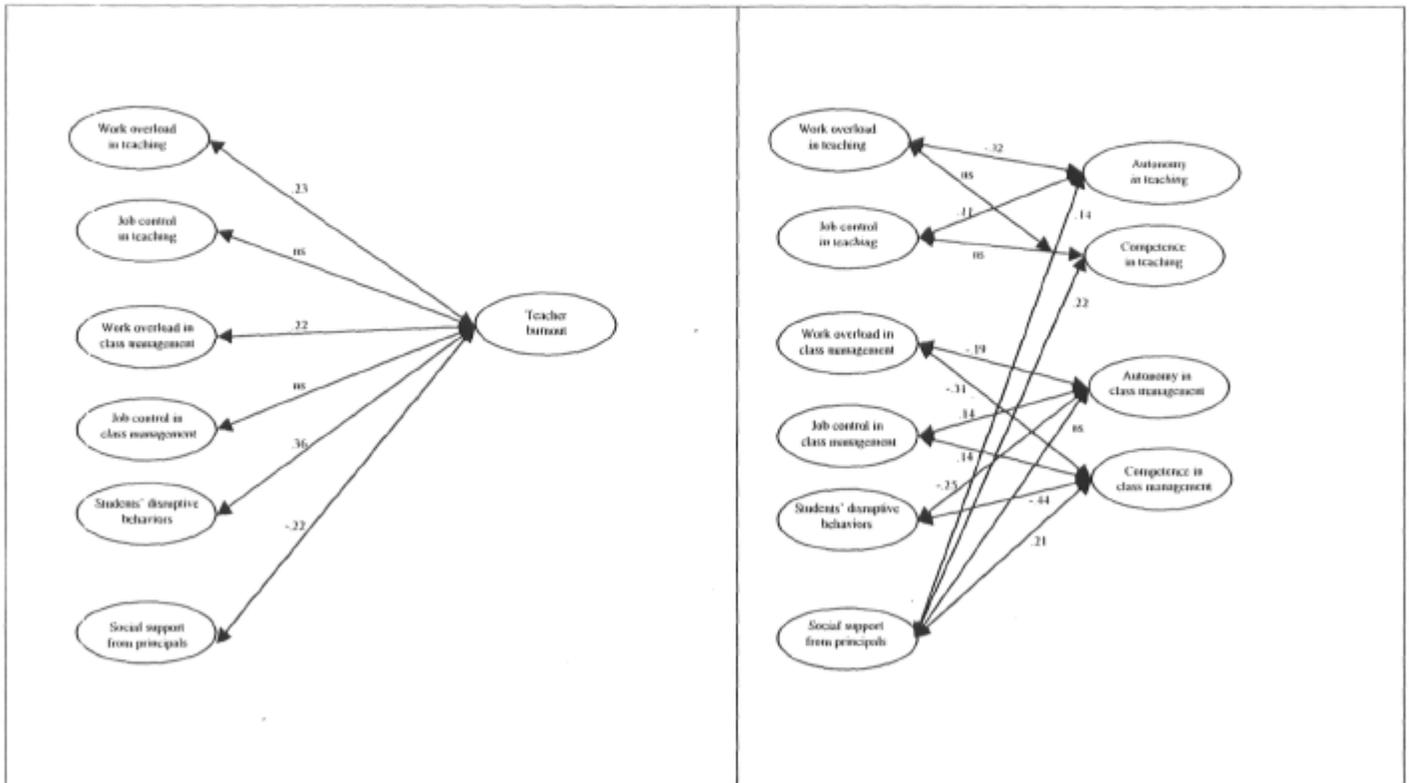


Figure 3a. Test of the first hypothesis

Figure 3c. Test of the third hypothesis

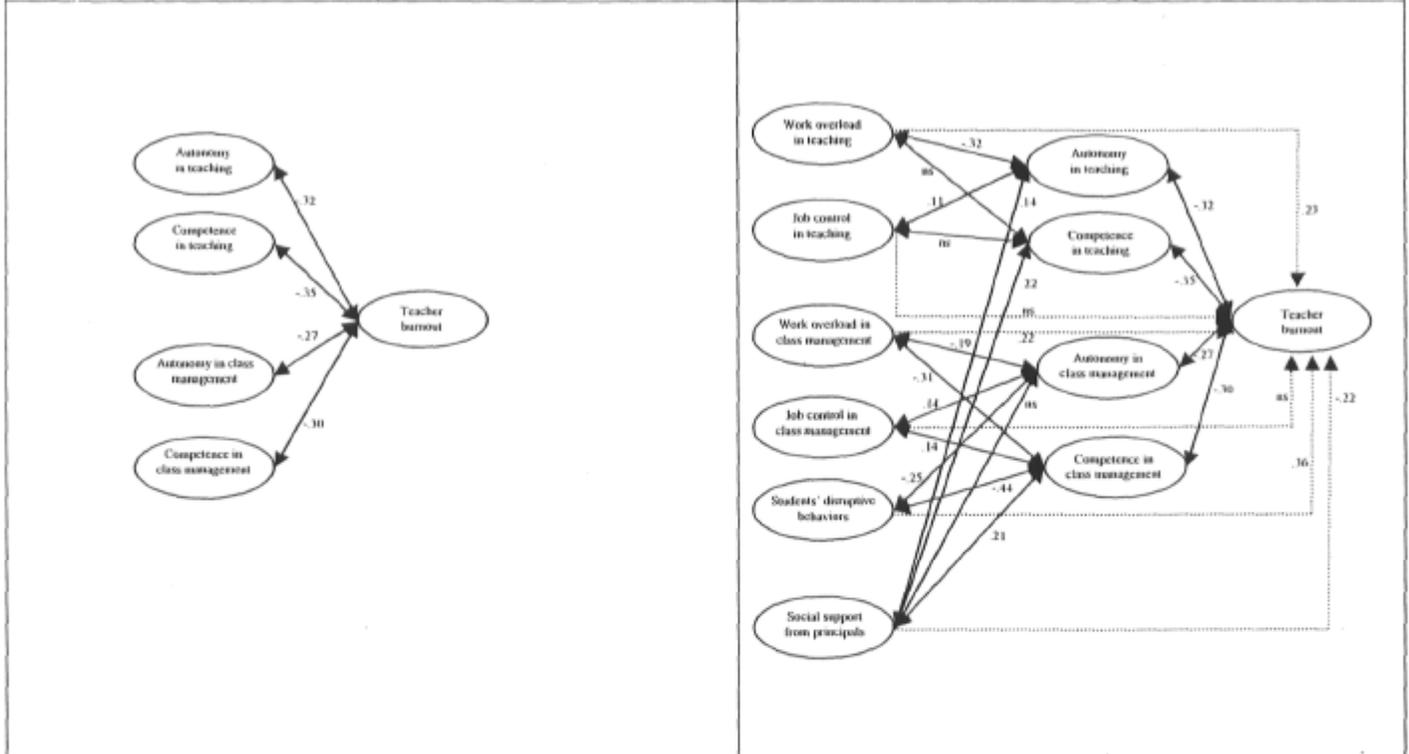


Figure 3b. Test of the second hypothesis

Figure 3d. Test of the fourth hypothesis

Figure 3. Patterns of change between factors along with the four proposed hypotheses

Discussion générale

La discussion générale vise à souligner les contributions scientifiques de la présente thèse. Pour ce faire, elle comporte quatre sections. La première met en lumière les implications théoriques qui résultent des deux articles, alors que la deuxième section porte sur les implications pratiques. La troisième section discute des pistes de recherches futures. Enfin, la dernière section présente une conclusion soulignant l'importance des processus motivationnels spécifiques aux tâches de travail des enseignants en lien avec l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel.

Implications théoriques

Modèle motivationnel de l'épuisement professionnel. Une des plus importantes contributions de cette thèse réside dans le développement et la validation d'un modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. Ce modèle rend compte de l'importance de la motivation des enseignants dans l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel. Jusqu'à présent, aucune étude ne s'était attachée à comprendre l'épuisement professionnel en lien avec la motivation des enseignants. Les facteurs contextuels pour expliquer cette problématique demeuraient l'objet d'études privilégiées pour comprendre le phénomène, et ce, même si plusieurs chercheurs reconnaissaient que les ressources motivationnelles interviennent lorsque le travailleur se sent professionnellement épuisé (par exemple, Demerouti et al., 2001; Leiter, 1992). Dans cette perspective, les résultats du modèle motivationnel contribuent significativement à l'avancement des connaissances théoriques sur l'épuisement professionnel.

Dans le contexte du premier article, nous nous sommes intéressés à la motivation au travail des enseignants, en développant et en validant une échelle qui mesure les différentes motivations au travail des enseignants. Cette échelle mesure plus précisément les raisons pour lesquelles les enseignants s'engagent dans les diverses tâches de leur travail. L'échelle évalue la

motivation des enseignants envers six tâches représentatives de leur travail. Les cinq types de motivation qui sont mesurés sont ceux proposés par la théorie de l'autodétermination (TAD; Deci & Ryan, 1985, 2002). Les résultats de ce premier article montrent clairement que les motivations des enseignants sont associées au sentiment d'épuisement professionnel. Les résultats révèlent, entre autres, que les enseignants qui présentent des motivations autodéterminées (motivation intrinsèque et régulation identifiée) par rapport à leurs tâches de travail rapportent un plus faible sentiment d'épuisement professionnel. À l'inverse, ceux qui manifestent des motivations non autodéterminées (régulation introjectée, régulation externe et amotivation) se sentent plus épuisés. La perception d'autodétermination des enseignants envers les tâches de leur travail s'avère donc importante pour expliquer le degré d'épuisement professionnel.

Ces résultats permettent une analyse plus nuancée du rôle des ressources motivationnelles en lien avec le sentiment d'épuisement professionnel. Notamment, elle fait ressortir l'importance de la notion de choix personnel dans la régulation des comportements des travailleurs. Certaines études antérieures ont suggéré que les travailleurs vulnérables à l'épuisement professionnel présentent typiquement une motivation et des attentes très élevées envers leur travail (Leiter, 1992; Maslach, 1986). Par conséquent, ce type d'engagement entraîne de l'épuisement professionnel. Par exemple, les résultats d'une étude menée par Bakker, Killmer, Siegrist et Schaufeli (2000) indiquent que des infirmières qui sont motivées par un fort besoin de contrôle de leur situation de travail, notamment caractérisé par la compétitivité et le surinvestissement, rapportent davantage de symptômes d'épuisement professionnel que d'autres ayant un moindre besoin de contrôle au travail. À la lecture de ces résultats, il est plausible de penser que ce fort besoin de contrôle reflète davantage une forme de pression que s'imposent ces travailleurs (c'est-à-dire une régulation introjectée) plutôt qu'un choix personnel qu'ils ont pleinement endossé (régulation identifiée). Ainsi, l'utilisation d'un instrument de mesures qui tient compte des

diverses raisons qui poussent les gens à s'investir dans leur travail semble offrir une analyse plus juste de leurs motivations et des conséquences psychologiques qui leur sont associées.

Pour sa part, l'article 2 contribue à mieux comprendre le rôle des ressources motivationnelles en lien avec le sentiment d'épuisement professionnel, et ce, dans une perspective temporelle. En effet, les résultats de l'article 2 montrent que la fluctuation des ressources motivationnelles des enseignants envers leurs tâches de travail (perceptions d'autodétermination et de compétence) est associée à la progression de leur sentiment d'épuisement professionnel. Par exemple, plus un enseignant vit un désengagement motivationnel qui se caractérise par une perte de plaisir, de satisfaction ou d'intérêt envers l'enseignement ou la gestion de classe, plus il se sent épuisé professionnellement. Parallèlement, plus l'enseignant se perçoit comme incompetent pour effectuer une de ces tâches de travail au cours de l'année scolaire, plus son sentiment d'épuisement professionnel augmente au cours de cette même année scolaire. Ces résultats corroborent ceux d'autres recherches indiquant que les symptômes d'épuisement professionnel sont liées aux perceptions d'autodétermination (Blais & Brière, 2002; Lévesque et al., 2004; Richer et al., 2002) et aux perceptions de compétence (Brouwers & Tomic, 2000; Leiter, 1992). Cependant, les résultats du deuxième article sont nouveaux, puisqu'à notre connaissance, aucune étude n'a évalué les changements intra-individuels au niveau des ressources motivationnelles pour expliquer l'évolution de l'épuisement professionnel. Ainsi, bien que l'organisation du travail peut être à l'origine des manifestations de l'épuisement professionnel (Maslach et al., 2001), les processus motivationnels du travailleur sont clairement engagés dans la progression des symptômes.

Par ailleurs, le modèle motivationnel proposé permet d'intégrer les écrits scientifiques concernant le lien entre les déterminants contextuels et individuels. En effet, jusqu'ici, la recherche sur le sentiment d'épuisement professionnel a considéré séparément les caractéristiques

de l'individu et les facteurs liés à son travail. Par exemple, le modèle « Demande-Ressources » au travail (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001) propose des hypothèses uniquement par rapport aux facteurs contextuels dans l'explication du sentiment d'épuisement professionnel, sans invoquer de mécanismes psychologiques précis.

S'appuyant sur un cadre théorique pertinent, le modèle proposé décrit les processus psychologiques engagés dans l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. Les résultats de cet article montrent que le changement des facteurs contextuels au travail pourraient influencer l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants, et ce, par l'entremise de leurs ressources motivationnelles. Plus précisément, la perception de la demande psychologique des enseignants est étroitement associée à leur perception d'autodétermination ainsi qu'à leur perception de compétence. En accord avec la TAD, les résultats de l'article 2 montrent que les ressources motivationnelles au travail se modulent en fonction de l'interaction dynamique entre l'individu et les caractéristiques de son travail. Néanmoins, ils ajoutent aux études antérieures, s'attachant à la TAD, faisant ressortir l'importance de l'organisation du travail comme déterminant des ressources motivationnelles du travailleur. En effet, les recherches antérieures se sont principalement attachées à l'étude des ressources interpersonnelles présentes dans l'environnement de travail, tels que le climat de travail et le style de leadership ou de gestion d'une direction (par exemple, Baard et al., 2004; Deci et al., 1989; Illardi, 1993; Lévesque et al., 2004; Pelletier et al., 2002). Cependant, les résultats de l'article 2 montrent que les ressources motivationnelles du travailleur varient davantage en fonction des contraintes organisationnelles qu'en fonction des ressources psychosociales présentes dans l'environnement de travail. Ces résultats sont en lien avec la théorie de la « conservation des ressources » de Hobfoll (COR; Hobfoll, 1989, 2001). Cette théorie se fonde sur le postulat que les gens recherchent activement à obtenir, à préserver, à

défendre et à rehausser ce qu'ils valorisent, telles leurs ressources personnelles. Or, en général, les gens seraient plus enclins à appréhender fortement les situations qui menacent l'intégrité de leurs ressources personnelles et à y réagir, comparativement à ce qui se produit par rapport aux événements qui tendent à les rehausser. Un travailleur qui, par exemple, recherche la reconnaissance au travail serait plus susceptible d'être affecté par une critique négative provenant d'un collègue que par une critique positive. En lien avec cette théorie, les résultats de l'article 2 révèlent que les contraintes liées au travail nuisent davantage au maintien des ressources motivationnelles des enseignants que les ressources psychosociales au travail, qui, au contraire, tendent à les favoriser (par exemple, soutien social). Ainsi, les difficultés rencontrées en classe sont plus susceptibles d'influencer la perception de compétence d'un enseignant que le style de leadership utilisé par sa direction d'école.

En résumé, les résultats des articles de cette thèse ont permis d'appuyer la pertinence d'un modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants qui tient compte d'une séquence motivationnelle (contexte → ressources motivationnelles → conséquences) bien établie. Ils permettent notamment d'intégrer les connaissances acquises dans les domaines de la motivation au travail (voir Gagné & Deci, 2005) et celles issues du secteur de l'épuisement professionnel (voir Maslach et al., 2001).

Spécificité des construits. Les deux articles de la thèse mettent en évidence l'importance de la spécificité des construits dans les secteurs de la motivation au travail et de l'épuisement professionnel. La notion de spécificité rend compte de la sensibilité et de la variabilité des processus psychologiques inhérents à une tâche de travail précise. D'un autre côté, les résultats de l'article 1 montrent que les motivations de l'enseignant sont spécifiques à ses tâches de travail. Il en ressort, par exemple, qu'un enseignant peut éprouver de la satisfaction lors de la préparation de ses cours, alors qu'il retire plus ou moins de plaisir à la réalisation de ses tâches

administratives. Cet article s'inscrit donc comme la première étude à évaluer la motivation au travail de l'enseignant à l'aide d'une mesure sensible aux variations psychologiques et comportementales engendrées par la nature précise des tâches de travail. Jusqu'ici, les recherches se sont plutôt attachées à évaluer le profil motivationnel général d'une personne par rapport à son travail. Par conséquent, les motivations au travail évaluées par des mesures contextuelles globales semblent déterminées principalement par les caractéristiques de la personne. Or, tel qu'établi par la TAD (Deci et Ryan, 1985), la motivation humaine est fonction de l'interaction entre la personne et les caractéristiques de son environnement. Elle ne peut donc se réduire à la représentation générale d'une personne, d'un contexte de vie (Ryan, 1995). Le développement d'une mesure spécifique de la motivation au travail semble donc offrir une analyse plus juste de l'expérience motivationnelle des gens au travail, c'est-à-dire de la relation qu'ils entretiennent avec les divers aspects de leur travail. En conséquence, une telle conceptualisation accroît les possibilités de mieux comprendre le fonctionnement psychologique et comportemental des travailleurs.

Pour sa part, l'article 2 apporte un éclairage intéressant sur l'utilité de la spécificité des tâches de travail dans le contexte de l'épuisement professionnel. Les résultats de cet article suggèrent que certaines tâches de travail sont plus pertinentes que d'autres pour comprendre les mécanismes psychologiques associés au sentiment d'épuisement professionnel. À la lumière des résultats de l'article 1, nous avons privilégié l'enseignement et la gestion de classe pour évaluer le modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel. Les résultats de l'article 2 proposent deux processus psychologiques relativement distincts par lesquels les facteurs contextuels influencent l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. Il s'agit de : (1) la perception d'autodétermination liée à la tâche de l'enseignement; (2) la perception de compétence envers la gestion de classe. Par rapport à l'enseignement, cela signifie

que plus un enseignant perçoit une quantité excessive de travail à accomplir, plus il manifeste une perte d'intérêt ou de plaisir à l'égard de cette tâche. Certaines conditions de travail peuvent ainsi contribuer à ce que l'enseignant manifeste un moindre intérêt pour créer des situations d'apprentissage qui favorisent l'apprentissage et la réussite des élèves. Alors qu'un enseignant pouvait avoir un sentiment de *vouloir* initier et créer de telles situations d'apprentissages, il peut dorénavant se retrouver avec le sentiment de *devoir* le faire. Pour ce qui est de la gestion de classe, plus un enseignant perçoit que ses élèves adoptent des comportements inappropriés, plus il se perçoit comme inefficace pour gérer sa classe. Ces comportements inappropriés peuvent prendre diverses formes. Il peut s'agir d'un manque de respect entre les élèves se manifestant par des disputes ou des querelles en classe. L'attitude négative des élèves peut également être dirigée contre l'enseignant et se révéler par l'arrogance ou par l'hostilité de l'élève lorsque celui-ci est sollicité en classe. Ces comportements inappropriés sont généralement nuisibles, car ils menacent le maintien de la discipline de l'ensemble des élèves, de même que leur réussite scolaire (Dormann, 2003). De toute évidence, l'affront des élèves en classe semble avoir des conséquences sur la perception de compétence des enseignants et, par conséquent, risque d'accentuer leur sentiment d'épuisement professionnel. Alors que ces résultats corroborent ceux d'autres études montrant l'importance de la perception des compétences des enseignants en gestion de classe (Bouwers & Tomic, 2002; Friedman & Farber, 1992), ils mettent en évidence la pertinence de la perception d'autodétermination par rapport à la tâche de l'enseignement. Ces résultats s'avèrent fort intéressants, considérant que la tâche de l'enseignement se situe au cœur de la profession enseignante. En d'autres termes, l'acte d'enseigner est sans aucun doute la raison première qui incite un individu à choisir cette profession.

Changement intra-individuel lié au sentiment d'épuisement professionnel. Les résultats du deuxième article aident à mieux comprendre l'évolution du sentiment d'épuisement

professionnel, en montrant la variation intra-individuelle de ce sentiment au cours d'une année scolaire. Il s'agit d'un avancement novateur des connaissances théoriques, puisque aucune étude n'était encore parvenue à démontrer que le sentiment d'épuisement professionnel fluctue avec le temps chez un individu. À cet égard, les études antérieures tendent à démontrer que si un enseignant est épuisé au début d'une année scolaire, il le sera tout autant au terme de cette année. À l'inverse, si un enseignant ne se perçoit pas comme épuisé professionnellement au début de l'année scolaire, faibles sont les chances qu'il le devienne au cours de l'année. À la lumière de tels résultats, les chercheurs ont suggéré que le sentiment d'épuisement professionnel est plutôt stable au gré du temps pour l'ensemble des gens (Peiro et al., 2001, Schaufeli, 2003). Or, les résultats de l'article 2 soulignent que l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel diffère selon les caractéristiques des enseignants. En effet, sur une période de huit mois, bien que la majorité des enseignants aient vu leur sentiment d'épuisement augmenter, d'autres l'ont vu diminuer. En d'autres termes, cela signifie que certains enseignants sont plus vulnérables que d'autres au sentiment d'épuisement professionnel. Qui plus est, les résultats de cet article montrent que la variation du sentiment d'épuisement professionnel de l'enseignant s'accompagne généralement d'une modification de la perception qu'il a de son contexte de travail et de ses ressources motivationnelles. Les résultats de l'article 2 attestent donc de la pertinence d'utiliser une méthodologie centrée sur le changement intra-individuel pour évaluer conceptuellement le sentiment d'épuisement professionnel.

Implications pratiques

Au point de vue pratique, le développement et la validation de l'échelle des motivations spécifiques aux tâches de travail des enseignants (WTMST) ont permis d'élaborer un inventaire présentant des propriétés psychométriques satisfaisantes. Le WTMST évalue six tâches de travail pertinentes au travail des enseignants. Il s'agit de la préparation de classe, de l'enseignement, de

l'évaluation des élèves, de la gestion de classe et des tâches administratives et complémentaires. Il comporte 90 énoncés évaluant l'ensemble des tâches de travail. Somme toute, ce nouvel instrument permet de mesurer précisément la motivation au travail des enseignants.

Par sa nature spécifique, le WTMST ouvre des pistes de recherches intéressantes qui devraient également favoriser l'intervention organisationnelle dans les écoles. En effet, il devient maintenant possible de comprendre les raisons sous-jacentes à l'engagement des enseignants envers leurs différentes tâches de travail. Dans le contexte actuel, qui confronte les enseignants à divers changements transformationnels (par exemple, la réforme), un tel instrument devient prometteur pour cibler avec précision les répercussions qui en découlent au point de vue de leur motivation au travail. Par exemple, il est probable que l'implantation du nouveau pédagogique affecte la motivation des enseignants au travail. Or, ce type de changement ne devrait pas avoir des conséquences sur tous les enseignants de la même manière. De plus, les conséquences qui lui sont rattachées devraient se manifester uniquement dans certaines activités de travail bien précises, telles que l'enseignement, la préparation des cours et l'évaluation des élèves. Ainsi, l'utilisation de cette échelle permettrait d'évaluer avec plus de précision les effets de ce changement sur différentes tâches de travail de l'enseignant. Une telle analyse offrirait aux intervenants des pistes de solutions à envisager pour faciliter le changement et contribuer à la motivation des enseignants.

Les résultats de l'article 2 ouvrent également sur d'importantes implications pratiques. Notre modèle motivationnel du sentiment d'épuisement professionnel des enseignants offre deux pistes d'intervention distinctes, mais complémentaires. Il propose le développement d'interventions portant sur la modification des facteurs contextuels au travail et/ou des ressources motivationnelles des enseignants.

Premièrement, dans une perspective organisationnelle, les interventions visant la réduction des contraintes contextuelles sont à privilégier. Parmi les facteurs contextuels identifiés, le comportement des élèves s'avère être un signe annonciateur du sentiment d'épuisement professionnel. En effet, plus un enseignant perçoit un accroissement de comportements inappropriés chez ses élèves en cours d'année scolaire, plus il se sent épuisé. Or, comme cette analyse s'appuie sur la perception des enseignants, il convient de mentionner qu'une autre interprétation peut également être avancée, à savoir qu'un enseignant qui se sent épuisé au cours de l'année scolaire peut manifester une perception plus négative du comportement de ses élèves. Il demeure néanmoins que le comportement des élèves est intimement associé à la perception qu'ont les enseignants de leur compétence à gérer leur classe. Des formations adéquates offertes aux enseignants visant à les aider à gérer plus efficacement les comportements inappropriés des élèves devraient s'avérer bénéfiques (par exemple, la formation en médiation ou en résolution de conflits). Les écoles ont aussi leur mot à dire dans la gestion des comportements des élèves. D'une part, les écoles doivent disposer de directives claires pour faire face aux problèmes de comportements et elles doivent prévoir une démarche à suivre pour gérer les problèmes de discipline les plus importants ou les plus récurrents. D'autre part, les écoles peuvent avoir recours à des personnes-ressources et elles peuvent se munir de spécialistes (techniciens ou professionnels) pour favoriser l'intervention auprès d'élèves difficiles ou en difficulté. Les futurs enseignants devraient, par ailleurs, être mieux préparés à participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de ces plans d'intervention (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). L'ensemble des interventions susceptibles d'améliorer avec efficacité les comportements des élèves favoriserait à la fois la perception de compétence des enseignants, tout en freinant l'apparition du sentiment d'épuisement professionnel.

Les interventions contextuelles devraient également cibler la surcharge de travail liée à l'enseignement. Dans un contexte de renouveau pédagogique, les enseignants se voient dans l'obligation d'accomplir leurs tâches de travail différemment. Cette réappropriation de leur travail les invite certes à parfaire leurs compétences professionnelles. Toutefois, cette situation alourdit considérablement leurs tâches de travail et les expose à manquer de temps pour dispenser adéquatement leur enseignement, ce qui s'avère déjà une tâche complexe. Pour enseigner, l'enseignant doit, par exemple, avoir planifié ses cours, avoir prévu des situations d'apprentissage, s'être tenu à jour par rapport au savoir à transmettre et avoir choisi ses méthodes d'enseignement. Dans un tel contexte, l'enseignant doit démontrer une capacité élevée d'adaptation. Des formations portant, par exemple, sur la gestion du temps ou sur l'organisation efficace du travail pourraient s'avérer pertinentes. En somme, les mesures d'intervention doivent privilégier la réduction des facteurs contextuels de la demande psychologique.

Ensuite, dans une perspective axée sur l'individu, des interventions visant l'acquisition ou la consolidation des ressources motivationnelles chez les enseignants devraient également réduire le sentiment d'épuisement professionnel. Cette profession exige en effet de l'enseignant, non seulement un ensemble de connaissances professionnelles (par exemple, de planifier l'enseignement, de gérer un groupe efficacement, etc.), mais aussi une motivation au travail soutenue envers les différentes activités professionnelles. Le développement d'interventions devrait alors viser à aider l'enseignant à se sentir de plus en plus compétent et autodéterminé par rapport aux tâches de son travail. Ainsi que le soulignent les résultats de l'article 2, ces perceptions sont souvent liées à l'organisation du travail, notamment aux contraintes qu'elle engendre. Toutefois, elles peuvent aussi être tributaires des buts, des attentes et des valeurs personnelles de l'individu (Emmons, 1989; Sheldon & Kasser, 1998). Les interventions visant la consolidation des ressources motivationnelles permettraient aux enseignants de prendre

connaissance de leurs motivations au travail, de les renforcer ou de les modifier. Prenons l'exemple d'un enseignant qui s'impose la réalisation de certaines tâches complémentaires : le fait-il parce qu'il considère que ces tâches sont utiles et importantes pour la réussite de ses élèves ou dans l'unique but de bien paraître aux yeux de ses collègues ou de son directeur d'école ? Le fait de succomber continuellement à des pressions externes (de la direction ou des collègues) devrait nuire, au fil du temps, à l'adaptation psychologique de cet enseignant. Les interventions, portant sur la modification des ressources motivationnelles, permettraient alors aux enseignants d'identifier pareilles situations et d'apprendre à y renoncer, s'ils les jugent irraisonnables. Le renforcement des ressources motivationnelles (compétence et autodétermination) devrait certes faire contrepoids au sentiment qu'a l'enseignant de subir continuellement les exigences de son travail et, par conséquent, de se sentir professionnellement épuisé.

Malgré le nombre restreint d'études attestant de l'efficacité de telles interventions, certaines révèlent que les ressources motivationnelles ont le potentiel de réduire les réactions d'aversion des travailleurs face aux contraintes de leur environnement de travail (Fernet et al., 2004; Salanova et al., 2002). En effet, les travailleurs qui valorisent leur travail et qui se sentent compétents professionnellement s'adaptent généralement mieux aux exigences de leur travail. Par conséquent, ils vivent moins de stress professionnel. Somme toute, il est possible de penser que la consolidation des ressources motivationnelles dans le contexte d'interventions scolaires puisse minimiser le sentiment d'épuisement professionnel vécu par les enseignants.

Pistes de recherches futures

Les implications théoriques et pratiques dégagées précédemment nous permettent d'envisager des avenues de recherches futures. Ainsi, il est possible d'entrevoir de nouvelles recherches à caractères théoriques et appliqués. En ce qui a trait à la recherche théorique, il importe de continuer à vérifier les propriétés psychométriques de l'échelle de motivation par

rapport aux tâches spécifiques de travail des enseignants (WTMST). Des mesures plus objectives associées aux motivations spécifiques par rapport aux différentes tâches contribueraient à accroître la validité de construit de cet instrument. Par exemple, les résultats scolaires des élèves devraient être plus associés à la motivation des enseignants envers les tâches liées à la classe (préparation de classe, enseignement, gestion de classe et évaluation des élèves), comparativement aux tâches administratives et complémentaires. De plus, la validation de cet instrument pourrait se poursuivre auprès d'enseignants d'autres ordres d'enseignement, tels les enseignants de l'éducation aux adultes et de la formation professionnelle. D'ailleurs, l'établissement de normes québécoises pour chacun des ordres d'enseignement pourrait s'avérer utile pour mieux comprendre, prédire et intervenir auprès des enseignants présentant un déficit de motivation dans leur travail.

Des pistes de recherches futures sont également envisageables dans le contexte de l'épuisement professionnel des enseignants. Elles pourraient vérifier si les autres tâches de travail des enseignants (préparation de classe, évaluation des élèves, tâches administratives et complémentaires) sont liées de manière plus ou moins importante à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Il serait tout aussi pertinent d'évaluer si d'autres ressources motivationnelles peuvent influencer le sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. Par exemple, selon Deci et Ryan (2002), la perception d'appartenance sociale peut favoriser le fonctionnement psychologique de l'individu au même titre que ses perceptions d'autodétermination et de compétence. Bien qu'il semble difficile d'étudier la perception d'appartenance sociale des enseignants par rapport à des tâches précises de travail, il serait utile de mieux cerner la contribution de cette ressource motivationnelle. En effet, s'appuyant sur la théorie de l'échange sociale (Blau, 1964), certaines études indiquent que l'absence de réciprocité dans les relations interpersonnelles prédit le sentiment d'épuisement professionnel chez les

enseignants (Taris, Van Horn, Schaufeli, & Schreurs, 2004; Van Horn, Schaufeli, & Taris, 2001). Cette théorie se fonde sur l'idée que dans ses relations interpersonnelles, l'individu s'attend à une certaine équité, c'est-à-dire à une correspondance entre ce qu'il donne et ce qu'il reçoit, et entre ce que l'autre donne et ce qu'il reçoit. Dans le contexte de l'enseignement, Van Horn et al. (2001) ont fait ressortir l'importance de cette notion par rapport aux relations particulières que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, et ce, comparativement aux autres relations qu'ils nouent avec leurs collègues de travail et leur direction d'école. Il a été montré plus précisément que plus les enseignants s'investissent dans des relations inéquitables qui les dévalorisent et les déprécient, plus ils manifestent un degré élevé d'épuisement professionnel. Ces résultats suggèrent donc que le sentiment d'appartenance sociale peut aussi agir sur le fonctionnement professionnel des enseignants.

De futures recherches devraient également se pencher sur la pertinence du modèle motivationnel proposé auprès d'enseignants œuvrant dans des milieux scolaires moins homogènes. En effet, l'ensemble des enseignants de notre étude provient de deux commissions scolaires de la région de Québec. Il serait donc intéressant de tester le modèle auprès d'enseignants œuvrant dans d'autres contextes, telles des commissions scolaires dans des milieux plus régionaux ou plus urbains. Dans la même veine, des recherches pourraient considérer les différences individuelles liées au sentiment d'épuisement des enseignants et à ses déterminants psychosociaux; par exemple, les femmes sont-elles plus vulnérables à l'épuisement professionnel que les hommes? Les enseignants du primaire maintiennent-ils des degrés d'épuisement professionnel équivalents aux enseignants du secondaire au cours d'une année scolaire? Les enseignants plus âgés ou plus avancés dans leur carrière manifestent-ils un moindre sentiment d'épuisement professionnel? Bien que certaines études attestent l'importance des différences individuelles concernant l'épuisement professionnel (Byrne, 1999; Van Horn, Schaufeli,

Greenglass, & Burke, 1997), d'autres montrent que celles-ci sont plutôt négligeables (par exemple, Brewer & Shapard, 2004). Des recherches devront donc tenter de faire le point sur ces questions.

Des recherches longitudinales portant sur un intervalle de temps plus étendu pourraient offrir un éclairage intéressant sur la problématique de l'épuisement professionnel dans le contexte de l'enseignement. En effet, il est plausible de croire que la fluctuation des symptômes dépasse largement l'année scolaire typique, et que l'usure psychologique des enseignants menant au syndrome d'épuisement professionnel (diagnostic clinique) se manifeste sur une plus longue période de temps. Le modèle motivationnel, examiné dans l'article 2, pourrait alors être utilisé, afin d'évaluer l'évolution du sentiment d'épuisement des enseignants sur une période prolongée. Il convient aussi de mentionner que les études à venir qui utiliseraient d'autres méthodes d'évaluation que des mesures autorapportées pour évaluer les diverses variables du modèle pourraient s'avérer fort utiles. Par exemple, il serait intéressant d'obtenir l'évaluation des variables d'intérêt par l'entourage professionnel des enseignants.

Finalement, d'autres recherches pourraient tenter d'intégrer les connaissances qui découlent de cette thèse, afin de mieux comprendre d'autres problématiques d'intérêt chez les enseignants, telle la rétention des jeunes enseignants. En effet, certaines études québécoises estiment que 20 % des nouveaux enseignants abandonnent l'enseignement dans leurs cinq premières années de travail (Martel & Ouellette, 2003). Les raisons de leur départ n'ont pas fait l'objet de nombreuses études, et il paraît encore difficile de démystifier les facteurs qui contribuent à ce problème. Des recherches futures devraient vérifier s'il existe un lien entre les déterminants psychosociaux, le sentiment d'épuisement professionnel et le désengagement professionnel des jeunes enseignants. Dans un contexte de pénurie d'enseignants, ces recherches pourraient s'avérer fort utiles.

Conclusion

Cette thèse poursuivait deux objectifs. Le premier proposait de développer et de valider une mesure multidimensionnelle de la motivation des enseignants en ce qui a trait à leurs tâches spécifiques de travail : « The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST) ». Les résultats de cette étude confirment les qualités psychométriques de l'échelle. Plus précisément, ils démontrent la structure factorielle de l'échelle et son invariance en regard du genre de l'enseignant et de l'ordre d'enseignement. De plus, les résultats appuient sa validité de construit et sa fidélité.

Le deuxième article visait à développer et à analyser un modèle intégrant simultanément les facteurs contextuels liés au travail et les ressources motivationnelles des enseignants comme facteurs engagés dans l'évolution de leur sentiment d'épuisement professionnel. Plus précisément, ce modèle évalue comment les changements, au point de vue des facteurs contextuels et motivationnels des enseignants, peuvent contribuer à l'évolution de leur sentiment d'épuisement au cours d'une année scolaire. S'appuyant sur des analyses de changement intra-individuel (Steyer et al., 2000), les résultats fournissent un appui au modèle proposé. Plus précisément, ils révèlent que les ressources motivationnelles des enseignants agissent comme médiateur entre leurs perceptions du contexte de travail et leur sentiment d'épuisement professionnel. Ainsi, des changements au plan du contexte du travail sont associés à la fois à des fluctuations au plan des ressources motivationnelles et à l'évolution du sentiment d'épuisement professionnel. Parmi les facteurs contextuels, la fluctuation des comportements inappropriés des élèves s'avère le plus important déterminant de l'évolution du sentiment d'épuisement. Sur le plan des ressources motivationnelles, les perceptions d'autodétermination envers la tâche d'enseignement et de compétence envers la gestion de classe semblent tout aussi importantes.

Au point de vue des implications théoriques, le modèle motivationnel proposé offre un éclairage nouveau sur l'importance des ressources motivationnelles des enseignants ainsi que sur le lien qu'elles entretiennent avec les facteurs contextuels du travail pour expliquer leur sentiment d'épuisement professionnel. De plus, cette thèse fait ressortir l'utilité de la spécificité des mesures et du changement intra-individuel pour mieux comprendre le sentiment d'épuisement professionnel des enseignants. La validation de l'échelle de motivation des enseignants et le modèle motivationnel de l'épuisement professionnel peuvent également servir d'assise pour le développement d'interventions organisationnelles et individuelles dans le milieu scolaire. Les diverses implications théoriques et pratiques laissent donc envisager de nouvelles pistes de recherches fort prometteuses.

Considérant que la profession enseignante constitue un déterminant majeur de la qualité de l'éducation, il paraît essentiel de poursuivre l'étude de cette problématique. Le sentiment d'épuisement professionnel dont fait état cette thèse représente certes une réalité à laquelle sont confrontés les enseignants. La diminution de ce sentiment d'épuisement sera possible si l'on prend soin d'apporter une attention particulière aux ressources motivationnelles des enseignants et au contexte de travail dans lequel ils oeuvrent. Ce sont là des aspects fondamentaux qui peuvent influencer le fonctionnement psychologique au travail.

Références

- ACCAP (1995). *Gestion des demandes de règlement d'invalidité des troubles mentaux et nerveux*. Manuscript inédit. Assurances Mercantile et Générale du Canada, Toronto.
- Baard, P. P., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356
- Bakker, A. B., Killmer C. H., Siegrist J., & Schaufeli W. B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 3, 884-891.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Blais, M. R., & Brière, N. M. (2002). *On the mediational role of feelings of self-determination in the workplace: Further evidence and generalization*. Cirano Working Papers, 2002s-39, CIRANO.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185-215.

- Blais, M. R., Lachance, L., Brière, N. M., Dulude, D. M., & Richer, S. (1991). *L'inventaire des perceptions du style de supervision au travail (IPSST): Une mesure d'antécédents motivationnels*. Congrès annuel de la SQRP, Résumé des communications.
- Blau, P. (1964). *Exchange and Power in Social Life*. New York: Wiley.
- Brenninkmeijer, V., Van Yperen, N. W., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: Is decline of superiority a distinguishing feature? *Personality and Individual Differences, 30*, 873-880.
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Journal of Human Resource Development Review, 3*(2), 9-16.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education 16*, 239-253.
- Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress 16*, 1-17.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15-37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequences of burnout: An exploratory study. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 1-11.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp.135-150). Washington, DC: Taylor & Francis.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Deci, E. L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Sciences*, 3, 167-171.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Platinium Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Demerouti E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands - Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- de Rijk, A. E., LeBlanc, P. M., Schaufeli, W. B., & de Jonge, J. (1998). Active coping and need for control as moderators of the job demand-control model: Effects on burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 1-18.

- Dierendonck, D. V., Schaufeli, W. B., Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(1), 41-52.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences à long terme: Le cas des enseignants québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation, 20*(2), 146-155.
- Dormann, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education, 6*, 107-127.
- Emmons, R. A. (1989). The personal striving approach to personality. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 87-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fédération des commissions scolaire du Québec. (2006). Étude statistique sur les absences pour l'invalidité de nature psychique en milieu scolaire. Document inédit. Québec : FCQS.
- Fernet, C., Guay, F., & Senécal, C. (2004). Adjusting to job demands: The role of work self-determination and job control in predicting burnout. *Journal of Vocational Behavior, 65*(1), 39-56.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research, 86*(1), 28-35.
- Gagné, M., Boies, K., Koestner, R., & Martens, M. (2004). *How work motivation is related to organizational commitment: A series of organizational studies*. Unpublished manuscript, Concordia University.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 331-362.
- Glass, D. C., & McKnight, J. D. (1996). Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence. *Psychology and Health, 11*, 23-48.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Harigopal, K., & Kumar, R. R. (1982). Company satisfaction among managers: A prediction. *Managerial Psychology, 3*, 69-75.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*(3), 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50*(3), 337-421.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 1789-1805.
- Kahn, R. L., & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In M. D Dunnette, D. Marvin, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting
- Kasl, S. V. (1987). Methodologies in stress and health: past difficulties, present dilemmas, future directions. In Kasl, S. V. and Cooper, C. L. (Eds.), *Research Methods in Stress and Health Psychology* (pp. 307-317). Chichester: John Wiley & Sons.
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology, 37*, 175-187.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review, 53* (1), 27-35.

- Lambert, S. J. (1991). The combined effects of job and family characteristics on job satisfaction, job involvement, and intrinsic motivation of men and women workers. *Journal of Organizational Behavior, 12*, 341-363.
- Lee, R. T., & Ashforth, R. T. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology, 81*(2), 123-33.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress, 6*, 107-115.
- Leung, T., Siu, O., & Spector P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management, 7*(2), 121-138
- Lévesque, M., Blais, M. R., & Hess, U. (2004). Dynamique motivationnelle de l'épuisement et du bien-être chez des enseignants africains. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*(3), 190-201.
- Llorens, S., Salanova, M., Schaufeli, W.B . & Bakker, A. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist. *Computers in Human Behavior, 23*, 825-841.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 509-527.
- Martel, R., & Ouellette, R. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et prévisionnelle. *Vie pédagogique, 128*, 41-44.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of Caring*. New York: Prentice-Hall.

- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia, PA: Taylor & Francis
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 1-16). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- OMS – Organisation mondiale de la santé (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders*. Geneva: WHO.
- Otis, N., Grouzet, F. M. E., & Pelletier, L. G. (2005). The latent motivational change in academic setting: a three-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97, 170-183.
- Parkes, K. R. (1994). Personality and coping as moderators of work stress processes: Models, methods and measures. *Work and Stress*, 8, 110-129.
- Peiro, J. M., Gonzalez-Roma, V. G., Tordera, N., & Manas, M. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? *Psychology and Health*, 16, 511-525.

- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196.
- Richer, S., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(10), 2089-2113.
- Rosse, J. G., Boss, R. W., Johnson, A. E., & Crown, D. F. (1991). Conceptualizing the role of self-esteem in the burnout process. *Group and Organization Studies, 16*(4), 428-451.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality, 63*, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining the reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Salanova, M., Peiro, J., & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11*(1), 1-25.
- Sari, H. (2005). Do principals and teachers in special schools in Turkey rate themselves on levels of burnout, job satisfaction, and locus of control?. *Alberta Journal of Educational Research, 51*(2), 172-192.
- Schaubroeck, J., & Merritt, D. E. (1997). Divergent effects of job control on coping with work stressors: The key role of self-efficacy. *Academy of Management Journal, 40*(3), 738-754.
- Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *South African Journal of Industrial Psychology, 29*(3) 1-15.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job Demands, Job Resources and their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2000). On the clinical validity of the maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology and Health, 16*, 565-582.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Philadelphia, PA, US: Taylor and Francis.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1319-1331.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Oxford: John Wiley & Sons.
- Shirom, A. & Ezrachi, Y. (2003). On the discriminant validity of burnout, depression, and anxiety: A re-examination of the burnout measure. *Anxiety, Stress and Coping, 16*, 83-99.
- Steyer, R., Eid, M., & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling true intraindividual change: True change as a latent variable. *Methods of Psychological Research, 2*, 21-33.
- Steyer, R., Partchev, I., & Shanahan, M. (2000). Modeling True Intra-Individual Change in Structural Equation Models: The Case of Poverty and Children's Psychosocial Adjustment. In Little, T.D., Schnabel, K.U. & Baumert, J. (Eds.), *Modeling longitudinal and multiple-group data: Practical issues, applied approaches, and specific examples* (pp.109-126). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. & Schreurs, P. J. G. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 103-22.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. London: Routledge.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 2*(3), 323-349.
- Van der Doef, M., & Maes, S. (2002). Teaching-specific quality of work versus general quality of assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and burnout. *Anxiety, Stress and Coping, 15*(4), 327-344.
- Van Horn J. E., Schaufeli, W. B., Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1997). A Canadian-Dutch comparison of teachers' burnout. *Psychological Reports, 81*, 371-382.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W., & Taris, T. (2001). Lack of reciprocity among Dutch teacher: Validation of reciprocity indices and their relation to stress and well-being. *Work & Stress, 15*, 191-213.

Annexe A: Questionnaire de l'Étude 1

Le travail de l'enseignant et sa santé psychologique.

Le questionnaire n'est pas un test de performance ni d'intelligence. Il nécessite de votre part une simple évaluation de ce que vous pensez et de ce que vous ressentez. Ce questionnaire comprend plusieurs énoncés et prend environ 30 minutes à compléter.

- Les questions posées visent à comprendre les raisons pour lesquelles certains enseignants sont à risque de développer des problèmes de santé psychologique.
- Lisez attentivement toutes les consignes avant de commencer. Assurez-vous d'avoir encerclé le bon chiffre et de répondre à toutes les questions.
- Certaines questions se ressemblent, sachez que chacune d'entre elles nous permet de bien comprendre ce que vous vivez. Nous vous demandons donc de répondre à toutes les questions même si elles se ressemblent.
- Vos réponses demeureront strictement confidentielles et serviront aux seules fins de la présente recherche. Ainsi :
 - en aucun cas, vos réponses ne pourront être versées dans votre dossier d'employé;
 - il sera impossible pour votre employeur de connaître vos réponses au questionnaire;

Votre participation est très importante pour nous, elle fera avancer la recherche et aidera à développer de meilleures interventions auprès des enseignants.

Merci de votre précieuse collaboration!

Attention: La forme masculine utilisée dans ce questionnaire désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisée que pour alléger le texte.

Code du participant: _____

Date de la participation : ____/____/____

ATTITUDES VIS-À-VIS DES TÂCHES DE VOTRE TRAVAIL

Diverses raisons peuvent expliquer pourquoi vous faites les différentes tâches de votre travail. Les énoncés suivants représentent des raisons pour lesquelles vous faites ces tâches. Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun de ces énoncés correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous faites les tâches de travail suivantes.

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

PRÉPARATION DES COURS

(Choix de l'objectif, du contenu, de la forme et de la séquence de présentation de la matière)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						
2. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						
3. Parce que j'aime faire cette tâche.						
4. Parce que mon travail l'impose.						
5. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						
6. Parce que l'école m'oblige à la faire.						
7. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						
8. Pour le plaisir de faire cette tâche.						
9. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						
10. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						
11. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						
12. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						
13. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						
14. Parce que tous les enseignants le font.						
15. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						
16. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						
17. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						
18. Parce que je suis payé pour cela.						
19. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						
20. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

ENSEIGNEMENT

(Présenter la matière, répondre aux questions, écouter les besoins des élèves)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Pour le plaisir de faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
2. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
7. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7
9. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
10. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
13. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
15. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
16. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
17. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
18. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
19. Parce que tous les enseignants le font.						1 2 3 4 5 6 7
20. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

ÉVALUATION FORMELLE ET INFORMELLE DES ÉLÈVES

(Construction des évaluations et des examens, correction, reprise des examens, entrée des notes et bulletins, remarques à l'intention des parents)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Pour le plaisir de faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
2. Parce que tous les enseignants le font.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
6. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
10. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
11. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
12. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
13. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
15. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
16. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
17. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
18. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
19. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
20. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

GESTION DE CLASSE DISCIPLINAIRE

(Intervenir et appliquer les règlements, gérer les conflits)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
2. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
6. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que tous les enseignants le font.						1 2 3 4 5 6 7
10. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
12. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
13. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
15. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
16. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
17. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
18. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
19. Pour le plaisir de faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
20. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

TÂCHES ADMINISTRATIVES

(Prendre et transmettre les absences, donner les billets et monter les dossiers disciplinaires, appeler et rencontrer les parents et les membres de la direction pour l'étude de cas, réunions, rencontres des enseignants, rencontres avec la direction, rencontres syndicales)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
2. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
3. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que tous les enseignants le font.						1 2 3 4 5 6 7
8. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
10. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
13. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
14. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
15. Pour le plaisir de faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
16. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
17. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
18. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
19. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
20. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

TÂCHES COMPLÉMENTAIRES

(Récupérations ponctuelles, activités sur l'heure du midi, rencontres de tutorat, implication dans les comités, surveillance, activités parascolaires)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que je considère cette tâche importante dans la réalisation de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
2. Pour le plaisir de faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
4. Pour le plaisir que je ressens à l'idée que cette tâche soit profitable pour mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que je me sens obligé de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
7. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
9. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
10. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
13. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
14. Je ne sais pas, je ne vois plus les effets escomptés pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
15. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
16. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
17. Parce que tous les enseignants le font.						1 2 3 4 5 6 7
18. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
19. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
20. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
21. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7

CLIMAT AU TRAVAIL

Vous trouverez ci-dessous une série de comportements que peut adopter la direction de votre école. En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord					
1	2	3	4	5	6	7					
1.	Elle me donne des commentaires constructifs à l'égard de mon travail et m'aide à mieux le réaliser.				1	2	3	4	5	6	7
2.	Elle surveille trop mon rendement au travail.				1	2	3	4	5	6	7
3.	Elle agit comme si elle ne me connaissait pas.				1	2	3	4	5	6	7
4.	Les commentaires qu'elle fait sur mon travail prennent la forme de critiques et ajoutent peu d'informations utiles.				1	2	3	4	5	6	7
5.	Elle me dit ce qu'elle apprécie de mon travail.				1	2	3	4	5	6	7
6.	Elle m'aide à faire des choix éclairés.				1	2	3	4	5	6	7
7.	Elle ne me parle que de mes défauts ou de mes erreurs.				1	2	3	4	5	6	7
8.	Elle m'évite.				1	2	3	4	5	6	7
9.	Elle me consulte et considère sérieusement mes opinions dans des prises de décisions qui ont un impact sur l'école.				1	2	3	4	5	6	7
10.	Elle va s'efforcer de m'aider si j'en ai besoin.				1	2	3	4	5	6	7
11.	Elle me pousse à en faire trop au sein de l'école.				1	2	3	4	5	6	7
12.	Elle est disponible lorsque j'ai besoin d'elle.				1	2	3	4	5	6	7
13.	Elle est indifférente à mon égard.				1	2	3	4	5	6	7
14.	Elle me fait sentir que je ne suis pas tellement habile dans certains aspects de mon travail.				1	2	3	4	5	6	7
15.	Elle me fait sentir que je suis important pour l'école.				1	2	3	4	5	6	7
16.	Elle respecte mes points de vue même s'ils sont différents des siens.				1	2	3	4	5	6	7
17.	Elle me donne le temps dont j'ai besoin sans me presser.				1	2	3	4	5	6	7
18.	Elle m'impose des objectifs de rendement sans me consulter.				1	2	3	4	5	6	7
19.	Elle m'accorde juste assez de responsabilités.				1	2	3	4	5	6	7
20.	Elle m'impose, de façon subtile ou non, une façon de travailler, de structurer mon temps et mes tâches.				1	2	3	4	5	6	7
21.	Ses évaluations soulignent mes forces.				1	2	3	4	5	6	7
22.	Elle respecte mes choix en ce qui a trait aux différents aspects de mes tâches.				1	2	3	4	5	6	7
23.	Elle me dévalorise professionnellement par ses agissements.				1	2	3	4	5	6	7
24.	Elle veille à mes intérêts.				1	2	3	4	5	6	7

SENTIMENTS ET RÉACTIONS PERSONNELLES AU TRAVAIL

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence vous avez eu ces différentes réactions face à votre travail.

Jamais 0	Quelques fois par année ou moins 1	Une fois par mois ou moins 2	Quelques fois par mois ou moins 3	Une fois par semaine 4	Quelques fois par semaine 5	Chaque jour 6	
1. Je me sens émotionnellement vidé par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
2. Je me sens épuisé à la fin de ma journée.	0	1	2	3	4	5	6
3. Je me sens fatigué quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.	0	1	2	3	4	5	6
4. Je peux facilement comprendre ce que mes élèves ressentent.	0	1	2	3	4	5	6
5. J'ai l'impression que je traite certains élèves de façon impersonnelle.	0	1	2	3	4	5	6
6. Travailler avec les gens tous les jours est vraiment une source de tension pour moi.	0	1	2	3	4	5	6
7. Je m'occupe efficacement des problèmes que vivent mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
8. Je me sens brûlé par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
9. Je sens que, par mon travail, j'ai une influence positive dans la vie d'autres gens.	0	1	2	3	4	5	6
10. Je suis devenu plus insensible envers les gens depuis que je fais ce travail.	0	1	2	3	4	5	6
11. J'ai peur que ce travail soit en train de m'endurcir émotionnellement.	0	1	2	3	4	5	6
12. Je me sens très énergique.	0	1	2	3	4	5	6
13. Je me sens frustré par mon travail.	0	1	2	3	4	5	6
14. Je sens que je travaille trop fort dans mon emploi.	0	1	2	3	4	5	6
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
16. Travailler en contact direct avec les gens me donne trop de stress.	0	1	2	3	4	5	6
17. Je peux facilement créer une atmosphère détendue avec mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
18. Je me sens plein d'entrain après avoir travaillé intensément avec mes élèves.	0	1	2	3	4	5	6
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valaient la peine dans ce travail.	0	1	2	3	4	5	6
20. Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.	0	1	2	3	4	5	6
21. Dans mon travail, je m'occupe très calmement des situations conflictuelles.	0	1	2	3	4	5	6
22. Je sens que mes élèves me blâment pour certains de leurs problèmes.	0	1	2	3	4	5	6

TÂCHES LIÉES AU TRAVAIL D'ENSEIGNANT

Veillez encercler le chiffre correspondant le mieux à votre travail d'enseignant.

Fortement en désaccord 1	En désaccord 2	En accord 3	Fortement en accord 4
1. J'ai la liberté de décider comment je fais mon travail.			1 2 3 4
2. J'ai passablement d'influence sur la façon dont les choses se passent à mon travail.			1 2 3 4
3. Mon travail me permet de prendre des décisions de façon autonome.			1 2 3 4
4. Mon travail exige que j'apprenne des choses nouvelles.			1 2 3 4
5. Mon travail exige un niveau élevé de qualifications.			1 2 3 4
6. Dans mon travail, je dois faire preuve de créativité.			1 2 3 4
7. Mon travail consiste à refaire toujours les mêmes choses.			1 2 3 4
8. Au travail, j'ai l'opportunité de faire plusieurs choses différentes.			1 2 3 4
9. Au travail, j'ai la possibilité de développer mes habiletés personnelles.			1 2 3 4
10. Mon travail exige d'aller très vite.			1 2 3 4
11. On ne me demande pas de faire une quantité excessive de travail.			1 2 3 4
12. J'ai suffisamment de temps pour faire mon travail.			1 2 3 4
13. Je ne reçois pas de demandes contradictoires de la part des autres.			1 2 3 4
14. Mon travail m'oblige à me concentrer intensément pendant de longues périodes.			1 2 3 4
15. Ma tâche est souvent interrompue avant que je l'aie terminée, je dois alors y revenir plus tard.			1 2 3 4
16. Mon travail est très mouvementé.			1 2 3 4
17. Je suis souvent ralenti dans mon travail parce que je dois attendre que les autres aient terminé le leur.			1 2 3 4
18. Mon travail exige de travailler très fort.			1 2 3 4

SENTIMENTS PERSONNELS AU TRAVAIL

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence il vous arrive de vous sentir de cette façon en encerclant, à chaque énoncé, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu de travail.

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
	1	2	3	4	5	6
1. Je me perçois comme un enseignant motivant et intéressant.	1	2	3	4	5	6
2. Je crois que je peux m'adapter à des situations inattendues lorsque j'enseigne.	1	2	3	4	5	6
3. Je crois que je peux être très créatif dans mon travail avec les élèves.	1	2	3	4	5	6
4. Je crois que je sais comment lier ce que j'enseigne aux intérêts quotidiens de mes élèves.	1	2	3	4	5	6
5. Je crois que j'apprends facilement des critiques.	1	2	3	4	5	6
6. Je crois qu'il y a peu de choses que je peux faire pour m'assurer que la majorité des élèves de ma classe obtiennent de bons résultats scolaires.	1	2	3	4	5	6
7. Je trouve difficile d'obtenir de bons résultats scolaires de la part de mes élèves.	1	2	3	4	5	6
8. Je crois que je peux facilement venir à bout des élèves qui m'interrompent en classe.	1	2	3	4	5	6
9. Je crois que je peux assez bien gérer les problèmes de discipline de ma classe.	1	2	3	4	5	6
10. Je crois que je peux très bien gérer les comportements indisciplinés de mes élèves sans lever le ton.	1	2	3	4	5	6
11. Je crois que j'ai les habiletés pour encourager les élèves à exprimer librement leurs pensées et leurs sentiments en classe.	1	2	3	4	5	6
12. Je crois que je suis flexible et que je m'adapte bien dans les relations que j'ai avec mes élèves.	1	2	3	4	5	6
13. Je crois que je maintiens de bonnes relations avec les parents des élèves et ce, pour l'intérêt et le bien-être des élèves.	1	2	3	4	5	6
14. Je crois que je peux impliquer les élèves dans leurs apprentissages, même ceux qui sont les moins motivés.	1	2	3	4	5	6
15. Je crois que je suis capable de voir les élèves dans leur globalité, l'apprentissage scolaire ne représentant qu'une facette de ce qu'ils sont.	1	2	3	4	5	6
16. Je crois que je peux identifier les problèmes des élèves et les résoudre avant qu'ils ne se s'aggravent.	1	2	3	4	5	6
17. Je crois que je peux aider tous mes élèves à choisir et à vivre différentes activités à l'école.	1	2	3	4	5	6
18. Je crois que je suis assez convaincant lorsque je m'entretiens avec mon directeur.	1	2	3	4	5	6
19. J'ai de la difficulté à faire des demandes à la direction de mon école.	1	2	3	4	5	6
20. Je crois que je peux bénéficier d'un bon rapport avec la direction de mon école.	1	2	3	4	5	6
21. Je crois que je peux m'impliquer activement dans les décisions importantes à l'école.	1	2	3	4	5	6
22. Je crois que je peux défendre mes points de vue et mes opinions face à la direction d'école.	1	2	3	4	5	6
23. Je sens que j'ai peu de pouvoir pour influencer le projet éducatif de mon école.	1	2	3	4	5	6
24. Je crois que je m'affirme suffisamment en regard de l'administration de mon école.	1	2	3	4	5	6
25. Lorsque je suis confronté à trop de problèmes dans mes relations avec mes collègues ou avec la direction, j'ai tendance à renoncer.	1	2	3	4	5	6
26. Je crois que je peux jouer un rôle important pour résoudre certains problèmes majeurs à l'école.	1	2	3	4	5	6
27. Je crois que j'offre à la direction de l'école des solutions constructives et innovatrices aux problèmes.	1	2	3	4	5	6
28. Je propose à l'école des initiatives et des idées utiles.	1	2	3	4	5	6
29. Je crois que je peux jouer un rôle central dans mon école.	1	2	3	4	5	6
30. Je crois que je pourrais obtenir un meilleur poste dans mon école, si je le voulais.	1	2	3	4	5	6

ATTITUDES VIS-À-VIS DE VOTRE TRAVAIL D'ENSEIGNANT

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous faites ce genre de travail.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

POURQUOI FAITES-VOUS CE GENRE DE TRAVAIL ?

1. Parce que c'est ce travail que j'ai choisi et que je préfère pour atteindre un certain niveau de vie.	1	2	3	4	5	6	7
2. Je ne sais pas, j'ai l'impression que je n'ai pas ce qu'il faut pour bien faire ce travail.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que j'ai beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses dans ce travail.	1	2	3	4	5	6	7
4. Pour les différents avantages sociaux associés à ce type de travail.	1	2	3	4	5	6	7
5. Parce que je tiens énormément à réussir, sinon j'aurai honte de moi.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je me le demande bien, je n'arrive pas à faire correctement les tâches importantes de ce travail.	1	2	3	4	5	6	7
7. Parce que c'est le travail que j'ai choisi pour me permettre d'atteindre certains objectifs importants, tout en respectant les autres aspects de ma vie.	1	2	3	4	5	6	7
8. Pour la satisfaction que je ressens alors que je relève des défis intéressants.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que ce travail me procure une sécurité.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce que je tiens absolument à être très bon dans ce travail, sinon je serai déçu.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parce que c'est dans ce genre de travail que je préfère poursuivre ma carrière.	1	2	3	4	5	6	7
12. Je ne le sais pas, on nous impose des normes de rendement trop élevées.	1	2	3	4	5	6	7
13. Parce que j'ai souvent des choses intéressantes à apprendre dans ce travail.	1	2	3	4	5	6	7
14. Pour le salaire.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que mon travail c'est ma vie et je ne veux pas échouer.	1	2	3	4	5	6	7
16. Parce que j'ai l'impression de m'accomplir en faisant mon travail de façon bien personnelle et unique.	1	2	3	4	5	6	7
17. Parce que j'ai du plaisir à approfondir mes connaissances sur une foule de choses intéressantes.	1	2	3	4	5	6	7
18. Pour le plaisir que j'éprouve à être créatif dans ma façon de réaliser mon travail.	1	2	3	4	5	6	7

SATISFACTION DE VIE AU TRAVAIL

Veuillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord	
1	2	3	4	5	6	7	
1. En général, mon travail correspond de près à mes idéaux.	1	2	3	4	5	6	7
2. Mes conditions de travail sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis satisfait de mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
5. Si je pouvais changer quoi que ce soit à mon travail, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je pense à quitter mon emploi.	1	2	3	4	5	6	7
7. Si le contexte économique était favorable, je chercherais activement un nouvel emploi.	1	2	3	4	5	6	7
8. Je planifie chercher un nouvel emploi d'ici les 12 prochains mois.	1	2	3	4	5	6	7

4) Au cours de la dernière année scolaire, à combien de congrès ou de colloques avez-vous assistés ?

_____ (nombre).

5) Les gens ont différentes raisons de s'absenter du travail. La plupart des enseignants s'absentent occasionnellement. Veuillez indiquer approximativement le nombre de jours que vous vous êtes absenté au cours de la dernière année scolaire ?

_____ (jours).

Pour les prochains énoncés, lisez attentivement les différents choix de réponses des échelles, et encerclez celui qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre travail.

	Pas du tout 1	Un peu 2	Moyennement 3	Beaucoup 4
--	------------------	-------------	------------------	---------------

1. Êtes-vous impliqué dans les activités parascolaires de votre école ? 1 2 3 4

2. Êtes-vous impliqué dans des comités d'école ? 1 2 3 4

	Jamais 1	Rarement 2	Souvent 3	Très souvent 4
--	-------------	---------------	--------------	-------------------

3. Achetez-vous des livres ou documents pertinents à votre enseignement ? 1 2 3 4

4. Créez-vous de nouveaux outils pédagogiques afin de faciliter votre enseignement ou la réussite de vos élèves ? 1 2 3 4

5. Au fil des années, apportez-vous des changements (p.ex., contenu, matériel, forme de la présentation) aux cours que vous enseignez ? 1 2 3 4

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Âge : _____ ans
2. Sexe : (✓) Féminin Masculin
3. Quel type de travail faites-vous? (✓)
- Enseignement primaire
 - Enseignement secondaire
 - a) Langues (p.ex., français et anglais)
 - b) Mathématiques, sciences et technologies
 - c) Univers social (p.ex., géographie et histoire)
 - d) Arts (p.ex., art dramatique, arts plastiques, danse et musique)
 - e) Développement personnel (p.ex., éducation physique et enseignement religieux et moral)
 - Enseignement éducation aux adultes
 - Enseignement formation professionnelle
 - Autre(s) - spécifiez _____
-
4. Vous occupez un poste : (✓)
- Permanent
 - Occasionnel
 - Autre(s) - spécifiez _____
-
5. Horaire de travail : (✓)
- Temps plein
 - Temps partiel
6. Quel est votre niveau de scolarité? (✓)
- Baccalauréat
 - Maîtrise
 - Autre formation spécialisée
 - Autre(s) – spécifiez _____
-
7. Quelle est votre situation familiale? (✓)
- Avec conjoint(e) et avec enfant(s) à charge
 - Avec conjoint(e) et sans enfant à charge
 - Sans conjoint(e) et avec enfant(s) à charge
 - Sans conjoint(e) et sans enfant à charge
8. Votre conjoint travaille-t-il? (✓)
- Oui, temps plein
 - Oui, temps partiel
 - Non
 - N/A
9. Au 30 juin 2004, cela fera combien d'années que vous êtes enseignant ?
_____ nombre d'années

Annexe B: Questionnaire de l'Étude 2

ATTITUDES VIS-À-VIS DES TÂCHES DE VOTRE TRAVAIL

Diverses raisons expliquent pourquoi vous faites les différentes tâches de votre travail. Les énoncés suivants représentent des raisons pour lesquelles vous faites ces tâches. Veuillez indiquer dans quelle mesure chacun de ces énoncés correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous faites les tâches de travail suivantes.

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

PRÉPARATION DES COURS

(Choix de l'objectif, du contenu, de la forme et de la séquence de présentation de la matière)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7
2. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
7. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
10. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
13. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
15. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

ENSEIGNEMENT

(Présenter la matière, répondre aux questions, écouter les besoins des élèves, récupérations ponctuelles)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

1. Parce que l'école m'oblige à la faire.	1	2	3	4	5	6	7
2. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.	1	2	3	4	5	6	7
3. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.	1	2	3	4	5	6	7
4. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.	1	2	3	4	5	6	7
6. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.	1	2	3	4	5	6	7
7. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.	1	2	3	4	5	6	7
8. Parce que mon travail l'impose.	1	2	3	4	5	6	7
9. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.	1	2	3	4	5	6	7
10. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7
11. Parce que j'aime faire cette tâche.	1	2	3	4	5	6	7
12. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.	1	2	3	4	5	6	7
13. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.	1	2	3	4	5	6	7
14. Parce que je suis payé pour cela.	1	2	3	4	5	6	7
15. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.	1	2	3	4	5	6	7

pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

ÉVALUATION FORMELLE ET INFORMELLE DES ÉLÈVES

(Construction des évaluations et des examens, correction, reprise des examens, entrée des notes et bulletins, remarques à l'intention des parents)

ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que je suis payé pour cela.						
2. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						
3. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						
4. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						
5. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						
6. Parce que l'école m'oblige à la faire.						
7. Parce que j'aime faire cette tâche.						
8. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						
9. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						
10. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						
11. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						
12. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						
13. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						
14. Parce que mon travail l'impose.						
15. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

GESTION DE CLASSE

(Discipline, intervenir et appliquer les règlements, gérer les conflits)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
2. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
5. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
6. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7
8. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
10. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
12. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
13. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
14. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
15. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

TÂCHES ADMINISTRATIVES

(Prendre et transmettre les absences, donner les billets et monter les dossiers disciplinaires, téléphoner et rencontrer les parents et les membres de la direction pour l'étude de cas, réunions, rencontres des enseignants, rencontres avec la direction, rencontres syndicales)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7
1. Parce que mon travail l'impose.						1 2 3 4 5 6 7
2. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne.						1 2 3 4 5 6 7
3. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal.						1 2 3 4 5 6 7
4. Parce que j'aime faire cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
5. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves.						1 2 3 4 5 6 7
6. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison.						1 2 3 4 5 6 7
7. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
8. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire.						1 2 3 4 5 6 7
9. Parce que l'école m'oblige à la faire.						1 2 3 4 5 6 7
10. Parce que je suis payé pour cela.						1 2 3 4 5 6 7
11. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser.						1 2 3 4 5 6 7
12. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas.						1 2 3 4 5 6 7
13. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants.						1 2 3 4 5 6 7
14. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche.						1 2 3 4 5 6 7
15. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante.						1 2 3 4 5 6 7

Pourquoi faites-vous cette tâche de travail ?

TÂCHES COMPLÉMENTAIRES

(Accueil, activités sur l'heure du midi, rencontres de tutorat, implication dans les comités, surveillance, activités parascolaires)

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que c'est important pour moi de réaliser cette tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que je trouve cette tâche importante pour la réussite scolaire de mes élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Je ne sais pas, il m'arrive de ne pas voir ce que cela me donne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Parce que si je ne réalise pas cette tâche je me sentirai mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. J'ai déjà su pourquoi j'exécutais cette tâche, mais maintenant je ne vois plus la raison. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Parce que l'école m'oblige à la faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Parce que j'aime faire cette tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Parce que je suis payé pour cela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Pour ne pas me sentir mal si je ne la fais pas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Parce que cette tâche me permet d'atteindre des objectifs de travail que je considère importants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Parce que je me sentirais coupable de ne pas la faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Je ne sais pas, je ne vois pas toujours la pertinence d'effectuer cette tâche. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Parce que mon travail l'impose. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Parce que je trouve cette tâche intéressante à réaliser. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Parce que la réalisation de cette tâche est plaisante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

LES ÉLÈVES DANS MA CLASSE

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence il vous arrive de vous sentir de cette façon en encerclant, à chaque énoncé, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu de travail.

Jamais 1	De temps en temps 2	Assez souvent 3	Très souvent 4
-------------	------------------------	--------------------	-------------------

1. Lorsque je demande le silence en classe, les élèves continuent de faire du bruit.	1	2	3	4
2. Les élèves dans ma classe s'interrompent les uns les autres.	1	2	3	4
3. Les élèves dans ma classe se moquent les uns des autres.	1	2	3	4
4. Les élèves dans ma classe se disputent entre eux.	1	2	3	4
5. Les élèves dans ma classe parlent en même temps, ce qui accentue le bruit.	1	2	3	4
6. Les élèves dans ma classe se narguent.	1	2	3	4
7. Quand je réprimande un élève qui dérange la classe, il maintient le même comportement.	1	2	3	4
8. Les élèves dans ma classe me répliquent.	1	2	3	4
9. Les élèves dans ma classe ne me respectent pas.	1	2	3	4

11. Les élèves dans ma classe sont contents quand un autre échoue.	1	2	3	4
12. Les élèves dans ma classe me parlent de leurs inquiétudes et de ce qui les rend heureux.	1	2	3	4
13. Les élèves dans ma classe discutent de leurs problèmes personnels avec moi.	1	2	3	4
14. Les élèves dans ma classe me disent : « J'ai du plaisir à venir à l'école ».	1	2	3	4
15. Les élèves dans ma classe me disent : « Tu m'as manqué ».	1	2	3	4
16. Les parents me disent que leurs enfants leur racontent qu'ils aiment mes cours.	1	2	3	4
17. Les élèves dans ma classe se portent volontaires pour ranger la classe, déplacer les chaises et replacer les pupitres.	1	2	3	4
18. Les élèves dans ma classe se portent volontaires pour travailler à la bibliothèque et à d'autres locaux de l'école sans que j'aie à leur demander.	1	2	3	4

19. Les élèves dans ma classe prennent l'initiative d'aider les plus faibles et les moins populaires.	1	2	3	4
20. Les élèves dans ma classe montrent qu'ils ont bien compris ce que je leur ai enseigné.	1	2	3	4
21. Les élèves travaillent de manière autonome en classe et dans leurs devoirs à la maison.	1	2	3	4
22. Les élèves dans ma classe donnent des réponses intéressantes et originales à mes questions.	1	2	3	4
23. Pendant que j'enseigne, je sens que mes élèves comprennent vraiment ce que je leur dis.	1	2	3	4
24. Les élèves dans ma classe sont coopératifs et enthousiastes.	1	2	3	4
25. Les élèves dans ma classe écoutent ce que les autres ont à dire.	1	2	3	4
26. Les élèves dans ma classe se concentrent et travaillent calmement.	1	2	3	4
27. Les élèves dans ma classe sont indifférents et je dois travailler fort pour les intéresser.	1	2	3	4

CLIMAT AU TRAVAIL

Vous trouverez ci-dessous une série de comportements que peuvent adopter vos collègues de travail, ainsi que la réaction de votre école. En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quel point vous êtes en accord avec chacun des énoncés.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1. Ils me donnent des commentaires constructifs à l'égard de mon travail et m'aident à mieux le réaliser.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

2. Ils s'efforcent de m'aider si j'en ai besoin.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

3. Ils sont indifférents à mon égard.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

4. Ils me font sentir que je ne suis pas tellement habile dans certains aspects de mon travail.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

5. Ils m'imposent, de façon subtile ou non, une façon de travailler, de structurer mon temps et mes tâches.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

6. Ils respectent mes choix en ce qui a trait aux différents aspects de mes tâches.

a) Mes collègues de travail	1	2	3	4	5	6	7
b) La direction	1	2	3	4	5	6	7

SENTIMENTS ET RÉACTIONS PERSONNELLES AU TRAVAIL

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence vous avez éprouvé ce sentiment ou cette réaction au travail.

Jamais	Quelques fois par année ou moins	Une fois par mois ou moins	Quelques fois par mois ou moins	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
0	1	2	3	4	5	6
1. Je me sens émotionnellement vidé par mon travail.						0 1 2 3 4 5 6
2. Je me sens épuisé à la fin de ma journée.						0 1 2 3 4 5 6
3. Je me sens fatigué quand je me lève le matin et que j'ai à faire face à une autre journée de travail.						0 1 2 3 4 5 6
4. Je peux facilement comprendre ce que mes élèves ressentent.						0 1 2 3 4 5 6
5. J'ai l'impression que je traite certains élèves de façon impersonnelle.						0 1 2 3 4 5 6
6. Travailler avec les élèves tous les jours est vraiment une source de tension pour moi.						0 1 2 3 4 5 6
7. Je m'occupe efficacement des problèmes que vivent mes élèves.						0 1 2 3 4 5 6
8. Je me sens brûlé par mon travail.						0 1 2 3 4 5 6
9. Je sens que, par mon travail, j'ai une influence positive dans la vie des élèves.						0 1 2 3 4 5 6
10. Je suis devenu plus insensible envers les élèves depuis que je fais ce travail.						0 1 2 3 4 5 6
11. J'ai peur que ce travail soit en train de m'endurcir émotionnellement.						0 1 2 3 4 5 6
12. Je me sens très énergique.						0 1 2 3 4 5 6
13. Je me sens frustré par mon travail.						0 1 2 3 4 5 6
14. Je sens que je travaille trop fort dans mon emploi.						0 1 2 3 4 5 6
15. Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves.						0 1 2 3 4 5 6
16. Travailler en contact direct avec les élèves me donne trop de stress.						0 1 2 3 4 5 6
17. Je peux facilement créer une atmosphère détendue avec mes élèves.						0 1 2 3 4 5 6
18. Je me sens plein d'entrain après avoir travaillé intensément avec mes élèves.						0 1 2 3 4 5 6
19. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valaient la peine dans ce travail.						0 1 2 3 4 5 6
20. Je me sens comme si j'étais au bout de mon rouleau.						0 1 2 3 4 5 6
21. Dans mon travail, je m'occupe très calmement des situations conflictuelles.						0 1 2 3 4 5 6
22. Je sens que mes élèves me blâment pour certains de leurs problèmes.						0 1 2 3 4 5 6

SENTIMENTS PERSONNELS AU TRAVAIL

En utilisant l'échelle ci-dessous, indiquez à quelle fréquence il vous arrive de vous sentir de cette façon en encerclant, à chaque énoncé, le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu de travail.

	Jamais	Rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
	1	2	3	4	5	6
1. Je me perçois comme un enseignant motivant et intéressant.	1	2	3	4	5	6
2. Je crois que je peux m'adapter à des situations inattendues lorsque j'enseigne.	1	2	3	4	5	6
3. Je crois que je peux être très créatif dans mon travail avec les élèves.	1	2	3	4	5	6
4. Je crois que je sais comment lier ce que j'enseigne aux intérêts quotidiens de mes élèves.	1	2	3	4	5	6
5. Je crois que j'apprends facilement des critiques.	1	2	3	4	5	6
6. Je crois qu'il y a peu de choses que je peux faire pour m'assurer que la majorité des élèves de ma classe obtiennent de bons résultats scolaires.	1	2	3	4	5	6
7. Je trouve difficile d'obtenir de bons résultats scolaires de la part de mes élèves.	1	2	3	4	5	6
8. Je crois que je peux facilement venir à bout des élèves qui m'interrompent en classe.	1	2	3	4	5	6
9. Je crois que je peux assez bien gérer les problèmes de discipline de ma classe.	1	2	3	4	5	6
10. Je crois que je peux très bien gérer les comportements indisciplinés de mes élèves sans lever le ton.	1	2	3	4	5	6
11. Je crois que j'ai les habiletés pour encourager les élèves à exprimer librement leurs pensées et leurs sentiments en classe.	1	2	3	4	5	6
12. Je crois que je suis flexible et que je m'adapte bien dans les relations que j'ai avec mes élèves.	1	2	3	4	5	6
13. Je crois que je maintiens de bonnes relations avec les parents des élèves et ce, pour l'intérêt et le bien-être des élèves.	1	2	3	4	5	6
14. Je crois que je peux impliquer les élèves dans leurs apprentissages, même ceux qui sont les moins motivés.	1	2	3	4	5	6
15. Je crois que je suis capable de voir les élèves dans leur globalité, l'apprentissage scolaire ne représentant qu'une facette de ce qu'ils sont.	1	2	3	4	5	6
16. Je crois que je peux identifier les problèmes des élèves et les résoudre avant qu'ils ne se s'aggravent.	1	2	3	4	5	6
17. Je crois que je peux aider tous mes élèves à choisir et à vivre différentes activités à l'école.	1	2	3	4	5	6
18. Je crois que je suis assez convaincant lorsque je m'entretiens avec mon directeur.	1	2	3	4	5	6
19. J'ai de la difficulté à faire des demandes à la direction de mon école.	1	2	3	4	5	6
20. Je crois que je peux bénéficier d'un bon rapport avec la direction de mon école.	1	2	3	4	5	6
21. Je crois que je peux m'impliquer activement dans les décisions importantes à l'école.	1	2	3	4	5	6
22. Je crois que je peux défendre mes points de vue et mes opinions face à la direction d'école.	1	2	3	4	5	6
23. Je sens que j'ai peu de pouvoir pour influencer le projet éducatif de mon école.	1	2	3	4	5	6
24. Je crois que je m'affirme suffisamment en regard de l'administration de mon école.	1	2	3	4	5	6
25. Lorsque je suis confronté à trop de problèmes dans mes relations avec mes collègues ou avec la direction, j'ai tendance à renoncer.	1	2	3	4	5	6
26. Je crois que je peux jouer un rôle important pour résoudre certains problèmes majeurs à l'école.	1	2	3	4	5	6
27. Je crois que j'offre à la direction de l'école des solutions constructives et innovatrices aux problèmes.	1	2	3	4	5	6
28. Je propose à l'école des initiatives et des idées utiles.	1	2	3	4	5	6
29. Je crois que je peux jouer un rôle central dans mon école.	1	2	3	4	5	6
30. Je crois que je pourrais obtenir un meilleur poste dans mon école, si je le voulais.	1	2	3	4	5	6

ATTITUDES VIS-À-VIS DE VOTRE TRAVAIL D'ENSEIGNANT

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous faites ce genre de travail.

Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7
--------------------------------	--------------------------	------------------------	-----------------------------	-----------------------	---------------------------	--------------------------------

POURQUOI FAITES-VOUS CE GENRE DE TRAVAIL ?

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Parce que c'est ce travail que j'ai choisi et que je préfère pour atteindre un certain niveau de vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Je ne sais pas, j'ai l'impression que je n'ai pas ce qu'il faut pour bien faire ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que j'ai beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses dans ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Pour les différents avantages sociaux associés à ce type de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Parce que je tiens énormément à réussir, sinon j'aurai honte de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Je me le demande bien; je n'arrive pas à faire correctement les tâches importantes de ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Parce que c'est le travail que j'ai choisi pour me permettre d'atteindre certains objectifs importants, tout en respectant les autres aspects de ma vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Pour la satisfaction que je ressens alors que je relève des défis intéressants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Parce que ce travail me procure une sécurité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Parce que je tiens absolument à être très bon dans ce travail, sinon je serai déçu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Parce que c'est dans ce genre de travail que je préfère poursuivre ma carrière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Je ne le sais pas, on nous impose des normes de rendement trop élevées. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Parce que j'ai souvent des choses intéressantes à apprendre dans ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Pour le salaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Parce que mon travail c'est ma vie et je ne veux pas échouer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

SATISFACTION DE VIE AU TRAVAIL

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants.

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7
1. En général, mon travail correspond de près à mes idéaux.						1 2 3 4 5 6 7
2. Mes conditions de travail sont excellentes.						1 2 3 4 5 6 7
3. Je suis satisfait de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de mon travail.						1 2 3 4 5 6 7
5. Si je pouvais changer quoi que ce soit à mon travail, je n'y changerais presque rien.						1 2 3 4 5 6 7
6. Je pense à quitter mon emploi.						1 2 3 4 5 6 7
7. Si le contexte économique était favorable, je chercherais activement un nouvel emploi.						1 2 3 4 5 6 7
8. Je planifie chercher un nouvel emploi d'ici les 12 prochains mois.						1 2 3 4 5 6 7

ATTITUDES VIS-À-VIS DE LA RÉFORME

Indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés correspond à ce que vous vivez, **DEPUIS LA MISE EN PLACE DE LA RÉFORME.**

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

Je me sens :

... encouragé.	1	2	3	4	5	6	7
... appuyé.	1	2	3	4	5	6	7
... stimulé.	1	2	3	4	5	6	7
... soutenu.	1	2	3	4	5	6	7
... essoufflé.	1	2	3	4	5	6	7
... insécure.	1	2	3	4	5	6	7
... démotivé.	1	2	3	4	5	6	7

HABITUDES DE VIE

Veillez indiquer votre consommation de cafés, de cigarettes, d'alcool, de stimulants, de somnifères, ainsi que le temps consacré à l'activité physique et au sommeil, en spécifiant la quantité ou le nombre d'heures.

Attention :

- Dans le cas où vous n'avez pris aucune consommation, veuillez indiquer « 0 » plutôt que de laisser l'énoncé sans réponse.
- La quantité de cigarettes se compte à l'unité et non au nombre de paquets.
- Une consommation d'alcool correspond à une bière (12oz ou 355ml) ou un petit verre de vin (4oz ou 118 ml) ou de spiritueux (« boisson forte » : vodka, crème de menthe, etc.)(1,5oz ou 44ml).

1. Café (6 oz ou 177ml) (nombre de cafés) :	□	par semaine
2. Cigarettes (nombre de cigarettes) :	□	par semaine
3. Alcool (nombre de consommations) :	□	par semaine
4. Calmants (nombre de pilules) :	□	par semaine
5. Stimulants (nombre de pilules) :	□	par semaine
6. Somnifères ou relaxants (nombre de pilules) :	□	par semaine
7. Activité physique (nombre d'heures) :	□	par semaine
8. Sommeil (nombre d'heures) :	□	par jour

BIEN-ÊTRE GÉNÉRAL

Voici une liste de problèmes dont se plaignent parfois les gens. Lisez attentivement chaque énoncé et encerclez le chiffre qui décrit le mieux jusqu'à quel point VOUS AVEZ ÉTÉ INCOMMODÉ PAR CE PROBLÈME DURANT LES SEPT (7) DERNIERS JOURS, INCLUANT AUJOURD'HUI.

	Pas du tout 0	Un peu 1	Modérément 2	Beaucoup 3	Excessivement 4
1. Maux de tête.	0	1	2	3	4
2. Faiblesses ou étourdissements.	0	1	2	3	4
3. Douleurs au cœur ou à la poitrine.	0	1	2	3	4
4. Sentiment de vous sentir au ralenti ou de manquer d'énergie.	0	1	2	3	4
5. Douleurs au bas du dos.	0	1	2	3	4
6. Douleurs musculaires.	0	1	2	3	4
7. Difficulté à prendre votre souffle.	0	1	2	3	4
8. Bouffées de chaleurs ou frissons	0	1	2	3	4
9. Engourdissements ou picotements dans certaines parties du corps (ex., bras, jambes, figure...).	0	1	2	3	4
10. Une boule dans la gorge.	0	1	2	3	4
11. Sentiment de faiblesse dans certaines parties du corps.	0	1	2	3	4
12. Sentiment de lourdeur dans les bras et les jambes.	0	1	2	3	4

INFORMATIONS GÉNÉRALES

9. Âge : _____ ans

10. Sexe : (✓) Féminin Masculin

11. Quel type de travail faites-vous ? (✓)

- Enseignement primaire
- Enseignement secondaire
- Enseignement éducation aux adultes
- Enseignement formation professionnelle
- Autre(s) – spécifiez _____

4. Quel est votre domaine d'apprentissage ? (✓)

- a) Langues (p.ex., français et anglais)
- b) Mathématiques, sciences et technologies
- c) Univers social (p.ex., géographie et histoire)
- d) Arts (p.ex., art dramatique, arts plastiques, danse et musique)
- e) Développement personnel (p.ex., éducation physique et enseignement religieux et moral)
- f) N/A

5. Quel est votre statut d'engagement ? (✓)

- Temps plein régulier
- Temps plein non-régulier
- Temps partiel
- Suppléance occasionnelle (plus de 20 jours)
- Suppléance occasionnelle (20 jours et moins)
- Autre(s) – spécifiez _____

12. Quel est votre niveau de scolarité ? (✓)

- Baccalauréat
- Maîtrise
- Autre formation spécialisée
- Autre(s) – spécifiez _____

13. Quelle est votre situation familiale ? (✓)

- Avec conjoint(e)
- Sans conjoint(e)

6. Votre conjoint travaille-t-il ? (✓)

- Oui, temps plein
- Oui, temps partiel
- Non
- N/A

7. Combien avez-vous d'enfants à charge ? _____

8. Au 30 juin 2004, combien d'années d'expérience aviez-vous comme enseignant ?

_____ nombre d'années