

Université de Montréal

Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du  
postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail

par

Justin Ngoya

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales

en vue de l'obtention du grade de Ph.D.

en sciences de l'éducation

option psychopédagogie

Février, 2016

© Justin Ngoya, 2016

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :  
Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du  
postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail

présentée par  
Justin Ngoya

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Bruno Poellhuber  
président rapporteur

Manon Théorêt  
directrice de recherche

Francisco Loiola  
membre de jury

Christelle Lison  
examinatrice externe

François Bowen  
représentant de la doyenne

## RÉSUMÉ

Cette thèse a pour but de contribuer à une meilleure compréhension du développement professionnel (DP) des enseignants du postsecondaire et de ses liens avec le bien-être psychologique au travail (BEPT). Plusieurs études ont montré que de nombreux facteurs personnels (développement des connaissances et des compétences, attitudes, croyances des enseignants, etc.) et professionnels, tels que l'expérience professionnelle, les échanges collaboratifs, les pratiques pédagogiques et les résultats saillants des étudiants peuvent avoir une influence considérable sur le DP. Plus précisément, la présente étude permet de : (1) décrire les attitudes des enseignants qui favorisent leur DP ; (2) explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants et leur BEPT ; (3) identifier les indicateurs de BEPT et leurs interrelations avec le DP.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons entrepris une étude exploratoire chez les enseignants (n=218) de trois cégeps francophones de Montréal, où un questionnaire sur l'indice de bien-être psychologique au travail (IBEPT) constitué de 25 items (Dagenais-Desmarais, 2010) a été soumis en ligne au moyen de Survey Monkey. Une analyse factorielle en composantes principales a révélé que leur BEPT est constitué de cinq facteurs, soit : l'épanouissement au travail, l'adéquation interpersonnelle, le sentiment de compétence, la volonté d'engagement et la reconnaissance perçue au travail. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés et, par la suite, nous avons procédé à une analyse qualitative transversale (n=12) et verticale (n=2) de cas. À la suite des analyses mixtes, les résultats indiquent que les attitudes des enseignants ont des répercussions sur le développement de leurs connaissances et de leurs compétences, sur leurs pratiques pédagogiques, leurs échanges collaboratifs et leurs perceptions face aux résultats saillants des étudiants. Il ressort également que le vécu professionnel a un impact sur les différents facteurs de BEPT, de sorte qu'un long vécu professionnel est associé à un fort sentiment de compétence, à une grande volonté d'engagement, mais aussi à une baisse d'épanouissement et de reconnaissance perçue au travail.

Nous pouvons donc en déduire, d'une part, l'existence de corrélations directes entre le DP et le BEPT. De plus, il existe une relation entre les attitudes des enseignants envers leur enseignement et les facteurs personnels et professionnels touchant le DP, d'où l'importance de considérer les attitudes des enseignants comme un facteur primordial de DP. De même,

le vécu professionnel de l'enseignant est un facteur important à considérer dans le contexte collégial, notamment pour améliorer le BEPT nécessaire au DP des enseignants. Finalement, quatre différents profils de DP selon les niveaux de DP et de BEPT ont été répertoriés (Conscients-Figés, Conscients-Mitigés, Conscients-Actifs et Perfectionnistes), et nos résultats mixtes montrent l'existence d'une corrélation entre le DP des enseignants et leur BEPT.

**Mots clés :** Développement professionnel, bien-être psychologique au travail, détresse psychologique au travail, épanouissement au travail, sentiment de compétence, adéquation interpersonnelle, volonté d'engagement, reconnaissance au travail.

## **ABSTRACT**

The goal of this study is to contribute to an improved understanding of the professional development (PD) of postsecondary teachers and its link to psychological well-being at work (PWBW). Several studies have shown that numerous personal (knowledge and skill development, attitudes, teacher beliefs, etc.) and professional (professional experience, collaborative exchanges, educational practices, and key student results) factors can have a considerable influence on PD. More specifically, this study will describe the attitudes of teachers who foster their PD, explore the relationship between teachers' professional experiences and their PWBW, and identify PWBW indicators and their interrelation with PD.

To meet these objectives, we began exploratory research with teachers (n=218) in three French-language CEGEP colleges in Montreal. A questionnaire on the Psychological Well-Being at Work Index (PWBWI) comprised of 25 questions (Dagenais-Desmarais, 2010) was submitted online via Survey Monkey. A principal components factor analysis revealed that the teachers' PWBW was made up of five factors: fulfillment at work, interpersonal compatibility, feelings of competence, desire to get involved, and perceived recognition at work. Semi-structured interviews were conducted, after which we proceeded to qualitative cross-sectional (n=12) and vertical (n=2) case analyses. The results showed that teachers' attitudes affect their knowledge and skill development, educational practices, collaborative exchanges, and perceptions regarding key student results. It also appears that professional experience affects various PWBW factors. For example, extensive professional experience is associated with strong feelings of competence and a desire to get involved, but also with low levels of fulfillment and perceived recognition at work.

We can therefore conclude that direct correlations exist between PD and PWBW. In addition, there is a link between teachers' attitudes towards teaching and the personal and professional factors that affect PD, hence the importance of considering teachers' attitudes as a vital PD factor. Teachers' professional experience is another important factor to consider in the college context, particularly for improving the PWBW necessary for teacher PD. Finally, four different PD profiles according to PD and PWBW levels have been identified (Aware-Fixed, Aware-Reserved, Aware-Active, and Perfectionist), and the results of our mixed analyses demonstrated a correlation between teachers' PD and their PWBW.

**Key words:** Professional development, psychological well-being at work, psychological distress at work, fulfillment at work, feelings of competence, interpersonal compatibility, desire to get involved, recognition at work.

# Table des matières

## Sommaire

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT.....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	xii
LISTE DES FIGURES.....	xv
LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	xvii
DÉDICACE.....	xviii
REMERCIEMENTS .....	xix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	5
<b>I. CONTEXTE COLLÉGIAL .....</b>	<b>6</b>
1.1. Création et mission des cégeps .....	6
1.2. Programmes de formation et leurs particularités .....	7
1.3. Profils des étudiants et leurs caractéristiques .....	9
1.4. Compétences nécessaires pour enseigner au collégial.....	11
1.5. Défis liés aux facteurs personnels de l'enseignant.....	15
<b>II. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL</b> .....	<b>17</b>
2.1. Défis liés au développement professionnel des enseignants au collégial .....	17
2.2. Développement professionnel dans le réseau collégial.....	20
2.3. Importance du développement professionnel.....	22
<b>III. BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL.....</b>	<b>24</b>
3.1. Bien-être au travail et santé psychologique des travailleurs .....	24
3.2. Défis liés aux relations collaboratives avec le contexte de l'enseignement.....	27
3.2.1. Défis liés à la nature des relations enseignant-étudiants .....	29
3.2.2. Défis liés à la nature des échanges avec les collègues .....	31
3.2.3. Défis liés à la charge de travail, au manque de soutien et de reconnaissance.....	33
3.3. Défis liés au développement professionnel et au bien-être psychologique au travail.....	36

<b>IV. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE .....</b>	<b>38</b>
<b>CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>40</b>
<b>II. PRINCIPAUX CONCEPTS DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>41</b>
2.1. Développement professionnel des enseignants.....	41
2.1.1. Conceptualisation et définitions du développement professionnel .....	41
2.1.2. Modèles de développement professionnel adaptés au postsecondaire ....	44
2.1.2.1. Modèle de développement professionnel de Shulman et Shulman (2004).....	44
2.1.2.2. Modèle de développement professionnel de Butler (2005) .....	47
2.1.2.3. Modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) et quelques études l'ayant opérationnalisées .....	49
2.1.2.3.1. Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Justi et van Driel (2006) dans une étude au secondaire .....	53
2.1.2.3.2. Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Zwart, Wubbels, Bergen et Bolhuis (2007) dans une étude au secondaire.....	54
2.1.2.3.3 Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Poellhuber, Allen et Roy (2010) dans une étude au collégial. ....	54
2.1.3. Résumé des modèles de développement professionnel des enseignants	56
2.2. Bien-être psychologique au travail (BEPT) .....	57
2.2.1. Conceptualisation du bien-être .....	57
2.2.2. Du bien-être au bien-être psychologique au travail.....	60
2.2.3. Définition et présentation de quelques modèles conceptuels du BEPT ....	64
2.2.3.1. Définition du BEPT .....	64
2.2.3.2. Quelques modèles de BEPT.....	65
2.2.3.2.1. Modèle général de la qualité de vie au travail (Morin et Aranha, 2008) .....	65
2.2.3.2.2. Modèle conceptuel de BEPT (Yildimir, 2014).....	67
2.2.3.2.3. Modèle d'analyse de la santé et du bien-être en milieu de travail (Danna et Griffin, 1999).....	69



2.2.3.2.4. Modèle conceptuel du bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais, 2010) .....	70
2.3. Facteurs du bien-être psychologique au travail et développement professionnel .....	72
2.3.1. Adéquation interpersonnelle et développement professionnel.....	72
2.3.2. Épanouissement dans le travail et développement professionnel .....	73
2.3.3. Sentiment de compétence au travail et développement professionnel.....	74
2.3.4. Reconnaissance au travail et développement professionnel.....	74
2.3.5. Volonté d’engagement au travail et développement professionnel .....	76
<b>CHAPITRE 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>	<b>78</b>
3.1. Méthode et position épistémologique de la recherche .....	79
3.2. Type de recherche et approche méthodologique privilégiée .....	80
3.3. Instruments de collecte de données.....	82
3.3.1. Questionnaire sur le bien-être psychologique au travail.....	82
3.3.2. Canevas d’entretien .....	83
3.3.2.1. Entretien semi-dirigé .....	83
3.3.2.1.1. Questions sur le développement professionnel .....	83
3.3.2.1.2. Questions sur le bien-être psychologique au travail – Méthode d’incident critique.....	83
3.3.3. Validation du protocole d’entretien .....	85
3.4. Échantillon de l’enquête .....	85
3.4.1. Sous-échantillon de l’enquête sur le DP .....	85
3.4.2. Sous-échantillon de l’enquête sur le BEPT .....	87
3.5. Déroulement de la recherche .....	87
3.6. Méthode d’analyse des données .....	90
3.6.1. Méthode d’analyse des données quantitatives et qualitatives.....	90
3.7. Dimension éthique de la recherche.....	92
<b>CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>95</b>
4.1. Résultats des mesures quantitatives .....	96
4.1.1. Description de l’échantillon et taux de réponses obtenues .....	97
4.1.2. Confirmation et calcul des facteurs de BEPT .....	99

4.1.3. Résultats de l'analyse descriptive des facteurs de BEPT .....	102
4.1.4. Relation entre les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles et les facteurs de BEPT .....	103
4.1.5. Relation entre l'expérience au travail et le BEPT .....	104
4.1.6. Résultats des tests de corrélation de Spearman entre les différents facteurs de BEPT .....	107
4.2. Résultats des mesures qualitatives .....	108
4.2.1. Analyses descriptives transversales .....	108
4.2.1.1. Identification des profils des enseignants selon leur niveau de DP ..	110
4.2.1.2. Description des différents profils de DP .....	112
4.2.1.2.1. Profil 1 : Conscients-Figés (Cas 2, 5, 8 et 11) .....	113
4.2.1.2.2. Profil 2 : Conscients-Mitigés (Cas 7, 9 et 10) .....	119
4.2.1.2.3. Profil 3 : Conscients-Actifs (Cas 1 et 12) .....	123
4.2.1.2.4. Profil 4 : Perfectionnistes (Cas 3,4 et 6) .....	128
4.2.1.3. DP et facteurs de BEPT .....	137
4.2.1.3.1. Relation entre le DP et l'adéquation interpersonnelle .....	138
4.2.1.3.2. Relation entre le DP et l'épanouissement .....	139
4.2.1.3.3. Relation entre le DP et la volonté d'engagement au travail .....	140
4.2.1.3.4. Relation entre le DP et le sentiment de compétence .....	141
4.2.1.3.5. Relation entre le DP et la reconnaissance perçue au travail .....	142
4.2.1.4. BEPT et les indicateurs du DP .....	143
4.2.1.4.1. BEPT et le développement des connaissances et des compétences .....	143
4.2.1.4.2. BEPT et le changement dans les pratiques pédagogiques .....	145
4.2.1.4.3. BEPT et les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants .....	146
4.2.1.4.4. BEPT et les échanges collaboratifs avec les collègues .....	147
4.2.2. Analyse mixte .....	148
4.2.3. Analyses verticales des cas .....	159
4.2.3.1. Cas de Nancy (cas # 2) .....	159

4.2.3.1.1. Évaluation des facteurs de DP chez Nancy .....	161
4.2.3.1.2. Évaluation du BEPT chez Nancy et comparaison des proportions des occurrences qui y sont liées, avec le profil d'appartenance et l'échantillon total .....	165
4.2.3.1.3. Analyse du discours de Nancy selon les différents facteurs du BEPT .....	167
4.2.3.1.4. Classification du BEPT chez Nancy selon un modèle conceptuel .....	171
4.2.3.2. Cas de Joe (cas # 3) .....	172
4.2.3.2.1. Évaluation des facteurs de DP chez Joe .....	174
4.2.3.2.2. Évaluation du BEPT chez Joe et comparaison des proportions des occurrences qui y sont liées avec le profil d'appartenance et l'échantillon total .....	178
4.2.3.2.3. Analyse du discours de Joe selon les différents facteurs de BEPT .....	180
4.2.3.2.4. Classification du BEPT chez Joe selon un modèle conceptuel ..	184
<b>CHAPITRE 5: DISCUSSION.....</b>	<b>186</b>
<b>5. DISCUSSION .....</b>	<b>187</b>
5.1. Attitudes qui favorisent le DP des enseignants au collégial .....	188
5.1.1. Attitudes des enseignants et développement des compétences .....	188
5.1.2. Attitudes des enseignants et pratiques pédagogiques .....	192
5.1.3. Attitudes des enseignants envers l'enseignement et résultats saillants ..	195
5.1.4. Attitude des enseignants et échanges collaboratifs .....	199
5.2. Expérience au travail et différents facteurs de BEPT .....	203
5.2.1. Expérience et épanouissement des enseignants au travail .....	204
5.2.2. Expérience et sentiment de compétence .....	206
5.2.3. Expérience au travail et reconnaissance perçue .....	207
5.2.4. Expérience au travail et la volonté d'engagement .....	209
5.2.5. Expérience au travail et adéquation interpersonnelle .....	211
5.3. Développement professionnel et différents facteurs du BEPT .....	213
5.3.1. Développement professionnel et épanouissement au travail .....	214

5.3.2. Développement professionnel et volonté d'engagement au travail .....	216
5.3.3. Développement professionnel et sentiment de compétence au travail....	219
5.3.4. Développement professionnel et reconnaissance perçue au travail .....	222
5.3.5. Développement professionnel et adéquation interpersonnelle.....	225
5.4. Limites de la recherche .....	227
5.5. Contributions et retombées de l'étude .....	228
5.6. Pistes de recherches futures .....	230
<b>CHAPITRE 6: CONCLUSION .....</b>	<b>232</b>
<b>6. CONCLUSION .....</b>	<b>233</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>237</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>xxii</b>
ANNEXE 1. Indice KMO et test de Bartlett .....	xxiii
ANNEXE 2. Variance totale expliquée.....	xxiv
ANNEXE 3. Graphique de valeurs propres.....	xxv
ANNEXE 4. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et les programmes d'études.....	xxvi
ANNEXE 5. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et le statut d'enseignement (temps plein ou temps partiel).....	xxvii
ANNEXE 6. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et le type de poste occupé (permanent ou temporaire).....	xxviii
ANNEXE 7. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et le genre....	xxix
ANNEXE 8. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et le statut civil .....	xxx
ANNEXE 9. Corrélations de Spearman entre les facteurs de BEPT et les groupes d'âge des enseignants .....	xxxi
ANNEXE 10. Questionnaire d'indice du bien-être psychologique au travail (IBEPT) .....	xxxii
ANNEXE 11. Canevas d'entretien – développement professionnel (DP).....	xxxiv
ANNEXE 12. Canevas d'entretien – le bien-être psychologique au travail .....	xxxvii
ANNEXE 13. Lettre d'invitation destinée aux cégeps ciblés.....	xxxix
ANNEXE 14. Message d'invitation des répondants au sondage .....	xl

ANNEXE 15. Message de rappel-participation au sondage .....	xli
ANNEXE 16. Formulaire de consentement adressé aux enseignants - sondage ..	xlii
ANNEXE 17. Formulaire de consentement pour la participation aux entretiens ...	xliv
ANNEXE 18. Grille de codage – Développement professionnel (DP) .....	xlvii
ANNEXE 19. Grille de codage – Bien-être psychologique au travail (BEPT) .....	xlviii
ANNEXE 20. Matrice de corrélation .....	li
ANNEXE 21. Tableau de l’effectif des répondants (N=12) – Développement professionnel (DP) .....	lii
ANNEXE 22. Tableau de l’effectif des répondants (N=12)- Bien-être psychologique au travail (BEPT) .....	liii
ANNEXE 23. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et les facteurs du BEPT par profil de DP .....	liv
ANNEXE 24. Fréquences moyennes du BEPT et du changement personnel des enseignants (développement des connaissances et des compétences) selon les profils .....	lv
ANNEXE 25. Fréquences moyennes du BEPT et du changement dans les pratiques pédagogiques selon les profils .....	lvi
ANNEXE 26. Fréquences moyennes du BEPT et des attitudes face aux résultats sallaits des étudiants.....	lvii
ANNEXE 27. Fréquences moyennes du BEPT et des échanges collaboratifs avec les collègues .....	lviii
ANNEXE 28. Certifications éthiques .....	lix

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Explication du processus de médiation (réflexion et action) et présentation de domaines de l'environnement de changement (Clarke et Hollingsworth, 2002) selon les facteurs de DP .....	51
Tableau 2. Synthèse de l'opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002).....	56
Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants.....	86
Tableau 4. Nombre de répondants et d'enseignants selon les cégeps de provenance .....	87
Tableau 5. Liens entre la question de recherche, les objectifs poursuivis, les dimensions principales, les principaux instruments et le cadre conceptuel et méthodologique.....	89
Tableau 6. Phases de codage suivies .....	91
Tableau 7. Quelques considérations éthiques de l'étude.....	92
Tableau 8. Taux de réponses de l'enquête suite au questionnaire soumis en ligne (n = 1387).....	97
Tableau 9. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants.....	98
Tableau 10. Matrice des composantes après rotation .....	100
Tableau 11. Fiabilité des facteurs de mesures de BEPT .....	101
Tableau 12. Définition opérationnelle des variables de BEPT ainsi que les items correspondants.....	101
Tableau 13. Expérience cumulée au niveau collégial en général et les facteurs de BEPT .....	104
Tableau 14. Expérience cumulée dans le collège où l'enseignant travaille actuellement et les facteurs de BEPT.....	105
Tableau 15. Corrélation de Spearman entre l'expérience cumulée dans le même collège et au niveau collégial en général .....	106
Tableau 16. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT.....	107
Tableau 17. Définition opérationnelle des variables de DP .....	109

Tableau 18. Fréquences et répartitions générales des codes du DP.....	110
Tableau 19 Identification des répondants du profil 1, niveau de changement déclaré dans leurs pratiques pédagogiques, et fréquences de codes de DP révélées..	113
Tableau 20. Identification des répondants du profil 2, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquence des codes de DP révélés. ....	120
Tableau 21 Identification des répondants du profil 3, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquence des codes de DP révélés. ....	124
Tableau 22. Identification des répondants du profil 4, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquences des codes de DP révélés. ..	129
Tableau 23. Raisons invoquées pour expliquer l'expérimentation ou l'absence d'expérimentation d'une nouvelle pratique pédagogique .....	134
Tableau 24. Caractéristiques des différents profils des répondants selon leurs facteurs de DP .....	136
Tableau 25. Corrélations de Spearman entre les facteurs de DP et de BEPT .....	151
Tableau 26. Corrélations de Spearman entre les facteurs de DP de BEPT selon les résultats de l'analyse qualitative et quantitative .....	153
Tableau 27. Profils de DP des enseignants selon leurs niveaux de BEPT .....	156
Tableau 28. Analyse de corrélation de Spearman entre le DP et les niveaux de BEPT .....	157
Tableau 29. Comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Nancy, avec son profil d'appartenance et avec l'ensemble des répondants.....	160
Tableau 30. Comparaison des proportions des facteurs de DP chez Nancy avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble de l'échantillon.....	162
Tableau 31. Comparaison des proportions des occurrences des niveaux de dimensions du BEPT de Nancy avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble des répondants.....	165
Tableau 32. Classification du BEPT chez Nancy selon les composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010).....	171

Tableau 33. Comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Joe, avec son profil d'appartenance et pour l'ensemble des répondants.....	173
Tableau 34. Comparaison des proportions des facteurs de DP et des facteurs de BEPT de Joe, avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble de l'échantillon.....	174
Tableau 35. Comparaison des proportions des occurrences des niveaux des facteurs de BEPT de Joe, avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble des répondants.....	178
Tableau 36. Classification du BEPT chez Joe selon les composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010).....	184



## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Niveaux d'analyse : individuel, communautaire et politique (p. 268).....	45
Figure 2. Modèle d'autorégulation de l'apprentissage (Butler, 2005), (p. 58) .....	47
Figure 3. Modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002, p. 951).....	49
Figure 4. Bien-être psychologique au travail, un concept multidimensionnel tiré de Vézina (2005).....	63
Figure 5. Modèle général de la qualité de vie au travail (Morin et Aranha, 2008, p. 40) .....	66
Figure 6. Modèle conceptuel du BEPT (Yildimir et Kamil, 2014, p. 155) .....	68
Figure 7. Modèle d'analyse de la santé et du bien-être en milieu de travail (Danna et Griffin, 1999, p. 360).....	69
Figure 8. Modèle conceptuel du bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 90).....	71
Figure 9. Du cycle de médiocrité d'enseignement au cycle de distinction ou de mérite (Hiler et Hatalsky, 2014).....	76
Figure 10. Schéma synthèse du cadre méthodologique de l'étude.....	94
Figure 11. Différents profils des enseignants selon leur niveau de changement dans les pratiques pédagogiques ainsi que les pourcentages des codes constatés pour les deux facteurs personnels et professionnels de DP.....	111
Figure 12. Fréquences moyennes des codes relatifs au BEPT par profil de DP .....	137
Figure 13. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et adéquation interpersonnelle par profil de DP .....	138
Figure 14. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et l'épanouissement au travail par profil de DP .....	139
Figure 15. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la volonté d'engagement au travail par profil de DP .....	140
Figure 16. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et le sentiment de compétence au travail par profil de DP .....	141

Figure 17. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la reconnaissance perçue au travail par profil de DP .....	142
Figure 18. Fréquences moyennes du BEPT et changements personnels des enseignants par profil .....	144
Figure 19. Fréquences moyennes du BEPT et changement dans les pratiques pédagogiques par profil.....	145
Figure 20. Fréquences moyennes du BEPT et de la relation enseignant-étudiants par profil.....	146
Figure 21. Fréquences moyennes de BEPT et des échanges collaboratifs avec les collègues par profil.....	147
Figure 22. Tendance du BEPT et les facteurs de DP selon les individus (n=12).....	149
Figure 23. Comportement de quatre profils de DP selon les niveaux de changement rapportés dans les pratiques pédagogiques, les niveaux de BEPT déclarés et les moyennes du BEPT selon les données qualitatives et quantitatives .....	150
Figure 24. Profils de DP selon les niveaux de BEPT .....	214

## LISTES DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>AQPC</b>	Association québécoise de pédagogie collégiale
<b>BEPT</b>	Bien-être psychologique au travail
<b>CEGEP</b>	Collège d'enseignement général et professionnel
<b>CPNC</b>	Comité patronal de négociation des collègues
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>DEC</b>	Diplôme d'études collégiales
<b>DP</b>	Développement professionnel
<b>DPT</b>	Détresse psychologique au travail
<b>FIQ</b>	Fédération Interprofessionnelle de la santé du Québec
<b>FSE</b>	Fédération des syndicats de l'enseignement
<b>IBEPT</b>	Indice du bien-être psychologique au travail
<b>KMO</b>	Kaiser Meyer Olkin
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec
<b>MESRS</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science
<b>MIPEC</b>	Module d'insertion professionnelle en enseignement collégial
<b>NCAT</b>	National Council for Accreditation of Teacher Education
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économique
<b>OMS</b>	Organisation mondiale de la santé
<b>PAREA</b>	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
<b>PERFORMA</b>	Perfectionnement et Formation des Maîtres
<b>PIEA</b>	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages
<b>PIEP</b>	Politique institutionnelle d'évaluation des programmes
<b>SPT</b>	Santé psychologique au travail
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication

## DÉDICACE

*À mes deux enfants, Dylan Ngoya et Sarah Ngoya, ainsi qu'à mon épouse Désirée Potanbissi,  
pour qu'elle puisse maintenir à jamais son bien-être psychologique au travail.*

## REMERCIEMENTS

La rédaction de cette thèse a été rendue possible grâce au soutien de personnes extraordinaires qui m'ont apporté leur appui inconditionnel. Je tiens à leur exprimer ma profonde gratitude d'avoir été là dans les moments difficiles et d'avoir cru en moi dès le début.

Je tiens à remercier spécialement Madame Manon Théorêt, ma directrice de thèse, pour son doigté, sa rigueur, son ouverture d'esprit, son soutien moral, son sens critique, son dévouement, sa disponibilité et ses conseils aussi précieux qu'efficaces qui m'ont procuré du bien-être psychologique au travail et m'amené à croire en certaines de mes compétences que j'ignorais avant le début de cette longue et pénible tâche. Vous avez accepté non seulement de me diriger à un moment critique de ma vie, mais aussi vous avez toujours réussi à trouver les mots justes pour m'amener à me surpasser. Vous m'avez pris sous votre aile, et en aucun moment vous ne m'avez laissé tomber. Même lorsque je semblais complètement perdu, vous m'avez bien conseillé et vous avez continué à croire en moi, en mes capacités. Vous serez éternellement un modèle pour moi, et je ne trouverai jamais assez de mots pour vous remercier pour tout ce que vous m'avez apporté. Merci infiniment !

J'adresse mes plus sincères remerciements à tous les autres membres du jury, plus particulièrement à Monsieur Francisco Loiola, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Je me souviens encore de notre première rencontre, en 2010, dans les couloirs du Département de psychopédagogie de l'Université de Montréal, suivie d'un entretien où vous m'avez suggéré de nombreux articles scientifiques et documents relatifs à l'objet de ma thèse. Vous êtes un homme dévoué, très généreux, possédant un grand cœur. La simplicité avec laquelle vous exprimez vos opinions m'a beaucoup impressionné, et je ne cesse de m'en inspirer. Vos observations et conseils toujours judicieux m'ont permis de mieux comprendre certaines réalités de la vie et de prendre de bonnes décisions.

Mes remerciements vont également à Monsieur Bruno Poellhuber, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal pour la pertinence de ses commentaires critiques. Vos suggestions ont été fondamentales pour l'amélioration de cette thèse. De plus, votre parcours de conseiller pédagogique au collégial et votre maîtrise de cet environnement a été pour moi une source constante de stimulation,

de motivation et d'inspiration. Merci pour vos encouragements et votre esprit critique, qui m'ont aidé à progresser durant ces années et à affronter de nouveaux défis avec philosophie.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à Madame Christelle Lison, examinatrice externe, professeure et responsable du diplôme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Vos nombreuses recommandations et suggestions m'ont permis d'améliorer la qualité de cette thèse. Mes remerciements vont également à tous mes collègues chargés de cours de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui, ont contribué d'une manière ou d'une autre à la rédaction de cette thèse.

Je suis très reconnaissant envers Madame Collette Gervais, professeure retraitée de l'Université de Montréal, au Département de psychopédagogie et d'andragogie, qui m'a permis d'assister à son dernier cours de séminaire de recherche doctoral à titre d'auditeur libre, en 2009, qui m'a aidé à corriger mes travaux et m'a donné d'excellents conseils.

Je suis particulièrement reconnaissant envers la direction des trois cégeps de l'île de Montréal, qui ont accepté que la présente étude puisse se réaliser au sein de leurs prestigieuses institutions. Que dire de l'ouverture d'esprit de ces enseignants qui m'ont accordé leur confiance et leur générosité en me proposant de les interviewer dans leur bureau ou qui se sont rendus jusqu'à mon local de l'Université de Montréal. Pour des raisons d'ordre éthique et de confidentialité, je ne nommerai pas certaines personnes qui ont contribué à ce projet au sein des trois cégeps. Il s'agit notamment de membres des directions des études, de coordonnateurs de programmes, de responsables des communications et de conseillers pédagogiques. À ces instances, il faut ajouter le Service statistique de l'Université de Montréal pour ses précieux conseils et suggestions qui m'ont permis d'assurer l'analyse des données quantitatives de la présente étude.

Je remercie chaleureusement mon épouse, Désirée Potanbissi, qui a toujours réussi à trouver les mots justes pour me motiver davantage et m'amener à persévérer dans les situations difficiles. À vrai dire, je n'aurais pas réussi à me rendre jusqu'au bout de cette thèse si tu n'avais pas été là. Merci d'avoir accepté mes horaires chargés durant toutes ces années, de n'avoir pas été souvent là les fins de semaines ou constamment en retard à l'heure des repas.

Enfin, je souhaite exprimer ma gratitude à mes parents pour m'avoir toujours soutenu et encouragé dans les moments les plus difficiles, pour m'avoir appris à avoir confiance en moi et à comprendre qu'aucune réussite ne se réalise sans douleur et sans souffrance. D'ailleurs, il me semble que c'est de vous que je tiens ce sens de la persévérance, de la rigueur et de l'assiduité au travail. Je compte maintenant transmettre ces valeurs à mes charmants et beaux enfants, Dylan Ngoya, 11 ans, qui me demande chaque jour quand je terminerai mes études, et Sarah Ngoya, 6 ans, qui reste convaincue que c'est papa le plus fort ! Je vous remercie beaucoup pour votre confiance et surtout pour le bonheur que vous m'avez procuré, malgré le fait que je n'étais pas souvent là les fins de semaines pour partager les heures des repas avec vous ou pour vous guider dans vos activités préférées.

Enfin, j'exprime ma plus profonde gratitude à tous mes amis ainsi qu'à tous ceux qui, de près ou de loin, n'ont cessé de m'encourager à me rendre au bout de cette thèse. Merci une fois de plus à vous tous, car vous m'avez donné l'occasion de réaliser un rêve qui me tenait particulièrement à cœur. Je vous en serai éternellement reconnaissant.

## INTRODUCTION

Au Québec, comme dans la plupart des sociétés industrialisées, le système éducatif est constamment en changement et il s'adapte continuellement à de nouvelles réformes. Ces changements ont un impact considérable sur les différents acteurs du milieu éducatif, tels que les enseignants<sup>1</sup>, les étudiants, le personnel d'encadrement pédagogique et les gestionnaires. C'est dans ce sens que le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) affirmait récemment que ces bouleversements ont touché toutes les sphères fondamentales de l'éducation, comme la mission éducative, les finalités des programmes d'études, la pédagogie, l'organisation du travail ou encore l'évaluation des apprentissages (CSE, 2014). Ainsi, au collégial, les enseignants sont amenés à mettre en pratique des approches pédagogiques et didactiques innovatrices pouvant rendre les étudiants actifs, tout en suscitant le développement de leurs compétences (Deschênes, 2014; Ménard et St-Pierre, 2014). De même, selon Berry, Daughtrey et Wilder (2010), les enseignants doivent non seulement contribuer à la construction du savoir chez les étudiants<sup>2</sup>, mais ils doivent aussi agir à titre de conseillers ou de facilitateurs d'apprentissage. Vu sous cet angle, le DP semble indispensable pour l'éducation en général et pour le contexte collégial en particulier, car les enseignants de cet ordre d'enseignement doivent être, non seulement des experts dans leur discipline d'enseignement souvent en changement, mais aussi, ils devraient être en même temps spécialistes de la pédagogie et de la didactique (Barbeau, 2009; Bolduc et Kingsbury, 2010; Deschênes, 2014; Ménard et St-Pierre, 2014) ou même des facilitateurs d'apprentissage (Barbeau, 2009; Berry *et al.*, 2010).

De fait, même si les enseignants des cégeps possèdent au moins un diplôme de premier ou de deuxième cycle universitaire dans leur discipline d'enseignement, voire un diplôme de troisième cycle, ils n'ont pas nécessairement une formation en pédagogie (Bolduc, 2010; CSE, 2000; Ménard, Legault et Dion, 2012; Ménard et St-Pierre, 2014). Plus précisément, même si les données ne sont pas accessibles pour environ 25 % des enseignants ayant un statut non permanent de travailleur à temps partiel au collégial, près de 38 % d'entre eux possèdent un baccalauréat, 31 % un diplôme de deuxième cycle, alors qu'un peu plus de 6%

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de cette thèse, les enseignants désignent tous ceux qui enseignent à l'ordre primaire, secondaire, collégial/postsecondaire alors que les professeurs désignent ceux qui enseignent à l'universitaire.

<sup>2</sup> Les étudiants désignent ceux qui fréquentent l'ordre secondaire, collégial/postsecondaire et universitaire. Nous parlons des élèves, pour désigner ceux qui fréquentent l'ordre primaire.



ont un doctorat (Bolduc, 2010). Pourtant, la formation initiale et les efforts fournis par les enseignants dans le processus de leur développement auraient des effets non négligeables sur la qualité de l'enseignement (Robalino Campos, 2007). C'est sans doute pour cette raison que Mukamurera (2014) perçoit le DP des enseignants comme un des facteurs clefs de la qualité de l'enseignement et du succès des étudiants.

Toutefois, si les enseignants du collégial ont une certaine responsabilité dans l'actualisation de leurs compétences, il n'en demeure pas moins que l'accès à des activités de formation peut s'avérer parfois difficile (Deschênes, 2014). D'ailleurs, c'est pour tenter de répondre à ce défi que plusieurs universités québécoises dispensent des formations créditées, alors que de nombreux cégeps et collèges offrent localement à leurs enseignants des ateliers de formation non créditée et d'encadrement pédagogique (Ménard *et al.*, 2012; Pratte, 2007). En effet, la réussite des enseignants dépend beaucoup de l'accessibilité aux ressources, du soutien approprié et de différentes mesures nécessaires pour comprendre la complexité inhérente à leur profession (O'Reilly, 2014). Plusieurs conditions doivent être réunies, car à l'ensemble des défis professionnels s'ajoutent aussi ceux relatifs au maintien d'un bon équilibre psychologique (Théorêt et Leroux, 2014). Il s'agit ainsi de comprendre comment favoriser le DP des enseignants et leur bien-être psychologique au travail (BEPT). Par exemple, au niveau du DP, lorsque les enseignants prennent part aux échanges collaboratifs organisés sur la résolution des problèmes vécus en classe et sur l'analyse du travail des étudiants (Cohen *et al.*, 2002), ils sont enclins à apporter des changements à leurs pratiques pédagogiques et, par conséquent, à améliorer la réussite scolaire de leurs étudiants (Cole, 2013). Autrement dit, les pratiques pédagogiques ont un potentiel d'influence sur les attitudes des enseignants envers l'enseignement (Clarke et Hollingsworth, 2002) et, par conséquent, sur l'engagement des étudiants eux-mêmes (Beauchamp, Klassen, Parsons, Durksen et Taylor, 2014).

Bien plus, au niveau collégial comme dans les autres ordres d'enseignement, plusieurs conditions, telles que les étudiants en difficulté d'apprentissage, l'utilisation accrue des technologies de l'information et des communications (TIC), et le changement de paradigme vers les compétences sont autant de défis qui nécessitent d'être pris en considération au moment de la préparation des cours (Deschênes, 2014; Leroux, 2002, 2010). Il faut ajouter à cela certaines particularités et diversités concernant les étudiants, qui fréquentent de plus en plus les cégeps et les collèges. Or, le Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) a

rapporté, en 2007, que les enseignants, avec leurs expériences et leur propre vécu, mais qui n'ont souvent aucune formation en pédagogie, devaient nécessairement s'adapter pour faire face à la clientèle étudiante. Par exemple, ceux-ci doivent faire le choix des contenus d'enseignement, contrairement à ce qui se passe aux niveaux primaire et secondaire (Bizier, 2014). Selon Bizier, durant l'élaboration des programmes, les enseignants des cégeps doivent délimiter les contenus essentiels ainsi que leur agencement sous forme de cours en relation avec le développement des compétences. Toutefois, Bizier (2014) considère que, même si les enseignants sont sensés posséder des références indispensables pour opérer des choix de contenus pertinents et appropriés, le manque de repères quant aux stratégies de choix des savoirs indispensables au développement desdites compétences pourrait bien leur faire défaut.

Au regard de ce qui précède, s'il est possible de comprendre pourquoi plusieurs chercheurs ont mené des études sur le DP, tout en prenant en considération la formation initiale et continue, il n'en demeure pas moins que le DP des enseignants est parfois difficile à atteindre, en raison d'insuffisance de financement, de la charge de travail, des conflits liés à l'horaire de travail ou aux problèmes d'ordre organisationnel (OCDE, 2009). Ainsi, pour améliorer le système éducatif, les éducateurs, les administrateurs et les chercheurs s'entendent pour dire qu'il faut améliorer le DP des enseignants et augmenter la qualité des interventions dans les activités qui y sont liées, car le DP est devenu un élément primordial dans presque toutes les propositions qui favorisent l'amélioration et la démocratisation du système éducatif (Finnegan, 2013; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015). Même si le DP des enseignants est important, ceux-ci devraient aussi compter sur un fort sentiment de BEPT, d'une part, pour s'adapter à leur tâche exigeante et changeante, et, d'autre part, pour aider efficacement leurs étudiants à développer leurs compétences. Considéré sous cet angle, on peut penser que le DP serait lié au BEPT. C'est sans doute dans ce sens que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) considère la santé mentale comme « *un état de bien-être dans lequel la personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et fructueux et contribuer à la vie de sa communauté* » (OMS, 2001a, p.1).

Cette recherche vise donc à comprendre les relations qui existent entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT. À notre connaissance, aucune recherche empirique n'a été effectuée jusqu'à ce jour auprès des enseignants du collégial visant à

comprendre une telle relation. Le premier chapitre de cette thèse présente succinctement le contexte collégial, le DP, le BEPT, le lien existant entre le DP et le BEPT, suivi de l'énoncé du problème qui nous préoccupe. Le deuxième chapitre propose les principaux éléments du cadre conceptuel en matière de DP des enseignants et de leur BEPT. Il se termine par la présentation de la question de la recherche et des objectifs spécifiques de notre étude. La démarche méthodologique de la recherche basée sur une orientation mixte à dominance qualitative occupe le troisième chapitre. Dans ce chapitre, nous exposons les choix méthodologiques utilisés pour mener l'étude. Nous présentons l'approche méthodologique, les instruments de collecte des données, le milieu d'enquête, l'échantillon, le traitement et l'analyse des données ainsi que les dimensions éthiques de la recherche. Dans le quatrième chapitre, nous exposons les résultats provenant des analyses quantitatives et qualitatives. Au niveau de l'analyse quantitative, nous présentons la description de l'échantillon, le processus de calcul des facteurs de BEPT, l'analyse descriptive des facteurs de BEPT, la relation entre les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles et les facteurs de BEPT, la relation entre l'expérience au travail et le BEPT ainsi que les corrélations entre les différents facteurs de BEPT. Au niveau de l'analyse qualitative, nous fournissons une analyse descriptive transversale intégrant l'identification et la description des profils des enseignants selon leur niveau de DP, et analysons le lien entre le DP et les facteurs de BEPT. Par la suite, nous exposons une analyse mixte, avant de terminer par une analyse verticale de deux cas. Au cinquième chapitre, nous revoyons d'abord nos principaux résultats à la lumière de la documentation sur le sujet, tout en faisant référence aux modèles théoriques de base. Puis, nous précisons les apports de notre recherche et ses éventuelles retombées sur les plans théorique, méthodologique et pédagogique. Nous terminons finalement le chapitre en soulignant les limites relatives à la recherche, tout en présentant quelques pistes d'études. Enfin, nous concluons la thèse en résumant les principaux résultats, avant de proposer quelques recommandations à l'intention des gestionnaires des cégeps et des collèges privés, des enseignants et des formateurs en général.

## **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

## **PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE**

Le premier chapitre comprend cinq sections qui traitent des différents aspects du DP des enseignants du collégial et de leur BEPT. Dans un premier temps, il décrit le contexte collégial ainsi que certaines contraintes qui affectent les enseignants depuis l'arrivée du Renouveau collégial. Il aborde ensuite le DP des enseignants. La troisième section, quant à elle, examine leur BEPT. Le DP des enseignants et leur BEPT sont présentés dans la quatrième section. Enfin, la dernière section expose le problème de la recherche.

### **I. CONTEXTE COLLÉGIAL**

Cette première partie de notre étude fait un tour d'horizon de la création et de la mission des cégeps, de ses programmes de formation, des profils des étudiants, de leurs caractéristiques, des profils de compétences nécessaires pour enseigner au collégial, des défis liés au changement de pratiques avec l'arrivée du Renouveau collégial et des défis liés aux changements personnels des enseignants.

#### **1.1. Création et mission des cégeps**

Les cégeps, appelés « *Collèges d'enseignement général et professionnel* », ont été créés en 1967 (Fédération des Cégeps, 2003). D'après la Fédération des Cégeps, l'adoption de la loi 60 a été mise en place grâce au rapport de la Commission Parent, qui dénonçait, entre autres, les difficultés d'accès au cégep<sup>3</sup>, la discrimination, les coûts des études élevés ainsi que le faible niveau de scolarité des Québécois. C'est dans ce sens que certains auteurs, dont Ménard, Legault et Dion (2012) et Tremblay-Corriveau (2007), ont précisé que les cégeps ont été créés dans le but d'harmoniser le système d'éducation, de le rendre juste et équitable pour tous les Québécois, et ce, avec l'intention de réduire progressivement les cours classiques dispensés dans les collèges privés et qui favorisaient les professions libérales. De même, Héon, Savard, Hamel et Association des cadres des collèges du Québec

---

<sup>3</sup> Le système éducatif du Québec est unique au monde. Il prévoit une étape d'études entre le secondaire et l'université. Dès l'âge de 17 ans, la majorité de jeunes québécois étudient dans un cégep où ils obtiendront un diplôme d'État, soit le DEC (Diplôme d'études collégiales) qui leur donne accès aux études universitaires au bout de deux années d'études s'ils sont inscrits dans les programmes préuniversitaires. Par contre, s'ils ont opté pour les programmes techniques d'une durée de trois ans, le diplôme obtenu pourra leur permettre d'aller au marché de l'emploi ou de poursuivre leurs études à l'université. Au Québec, les cégeps sont considérés comme des établissements de niveau d'enseignement supérieur appelé encore postsecondaire.

(2008) pensent que c'est par souci de démocratisation de l'éducation et d'accessibilité d'un nombre élevé d'étudiants aux études postsecondaires que les cégeps ont été créés. Selon ces auteurs, la réduction des coûts des études aurait même joué un rôle important au niveau de la fréquentation des études postsecondaires au Québec et favorisé, par la même occasion, l'ouverture des cégeps dans la plupart des régions.

D'ailleurs, les cégeps, qui sont maintenant au nombre de 48 (43 francophones et 5 anglophones), font partie de l'enseignement supérieur et sont actuellement implantés dans toutes les régions du Québec (Bolduc, 2010). Ces institutions peuvent ainsi contribuer au développement et à l'innovation de leurs régions, où les enseignants pourront, par exemple, effectuer de la recherche et fournir d'autres types de services à la communauté (Fédération des Cégeps, 2003). En fait, depuis 2001, le ministère de l'Éducation du Québec précisait que la mission première des cégeps était d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). Beaumier, Chené et l'Écuyer (2004) pensent qu'il faut ajouter à cette mission la formation de la main-d'œuvre, le transfert des technologies, l'aide aux entreprises et au développement des régions, l'aide aux services à la communauté, à la recherche en pédagogie ou encore au développement international. Il est à noter que c'est après six années d'études au primaire et cinq au secondaire que les étudiants peuvent accéder au cégep et au collège. Les cégeps sont des établissements de niveau postsecondaire d'enseignement public, alors que les collèges sont plutôt des établissements postsecondaires d'enseignement privé.

## **1.2. Programmes de formation et leurs particularités**

L'approche par compétence (APC) a été mise en place dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, appelée «Renouveau collégial» (Gouvernement du Québec, 1993).

Ce «Renouveau collégial» introduit depuis 1993 au Québec vise notamment l'organisation des programmes selon les nouvelles exigences (Gouvernement du Québec, 2007). Ainsi, le Gouvernement du Québec précise que les programmes qui autrefois étaient formulés par objectifs laissent leur place à un devis ministériel qui exige que lesdits programmes soient maintenant formulés par objectifs et standards, respectant ainsi les normes de l'APC. Cette nouvelle approche pédagogique s'est vue intégrée graduellement dans les programmes de formations et elle a provoqué des craintes et d'importants questionnements chez le personnel enseignant du collégial (Gouvernement du Québec, 2007). Selon le Comité patronal de négociation des collèges, c'est depuis 1994 que les cégeps ont assisté aux divers changements organisationnels significatifs résultant des transformations de la Loi sur les

établissements ainsi qu'à leur réglementation (CPNC, 2007). Pour ce Comité, la façon d'enseigner au collégial serait vivement influencée par la notion de « *programme* », qui a d'abord occasionné la délocalisation de la gestion des programmes, l'introduction de l'approche-programme et l'élaboration des programmes selon les compétences. Dans un tel environnement, les enseignants sont habituellement « *invités à apporter une contribution significative aux différentes activités requises par la gestion pédagogique des programmes de formation, selon leurs compétences et intérêts* » (CPNC, 2007), p.11. Bizier (2014) ajoute que les programmes exigés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en formation technique, préuniversitaire et générale sont énoncés en termes de finalités, de buts et de compétences. Ces programmes de formation technique et préuniversitaire concentrés dans une même institution exigent d'importants investissements, des supervisions et la collaboration des responsables en provenance de l'enseignement secondaire, universitaire et professionnel (Beaudin, 2011). Bien plus, même si un nombre important d'enseignants peut contribuer à l'élaboration des compétences du devis ministériel, selon Bizier (2014), il reste encore beaucoup de travail à réaliser sur le plan des programmes et de la planification des cours. D'ailleurs, Deschênes (2012) estime que :

*«Le contexte de l'enseignement au collégial est différent de celui de l'enseignement à d'autres niveaux. Au secondaire, par exemple, les enseignants sont en contact avec les élèves beaucoup plus longtemps (180 jours d'école au secondaire contre des cours de 60 heures en moyenne au collégial) et plusieurs fois par semaine. Au collégial, les modalités d'évaluation doivent être définies clairement dans les plans de cours distribués au premier cours et ne peuvent pas faire l'objet de modifications en cours de session, sauf pour des raisons exceptionnelles. À l'université, ces modalités sont moins strictes et les professeurs ont davantage de liberté en cours de session pour adapter les évaluations au besoin» (Deschênes, 2012, p. 4).*

Au regard de ce qui précède, on constate que les nouveaux programmes exigent une certaine cohésion et s'inscrivent dans un processus de concertation ou d'approche programme (CSE, 2004). Or, même s'il semble qu'au Québec, il existe une sorte d'unanimité relative à l'optimisation du système éducatif, notamment sur le passage du niveau secondaire au supérieur, il n'en demeure pas moins que chaque changement d'envergure peut facilement contrarier certaines personnes (Beaudin, 2011). De plus, l'adoption des différentes politiques misant sur l'approche-programme et le développement des programmes d'études selon les compétences ainsi que la préoccupation du milieu collégial quant à l'apprentissage des étudiants, avec un fort accent sur la réussite sans oublier la hausse de la qualification de la main-d'œuvre auraient des répercussions directes sur le travail des enseignants (CPNC, 2007), ce qui pourrait avoir un effet significatif, à la fois sur leur DP leur BEPT. Dans un tel

constexte, « *Support for quality teaching can be manifested through a wide range of activities that are likely to improve the quality of the teaching process, of the programme content, as well as the learning conditions of students*» (Hénard et Roseveare, 2012), p.7. L'intégration de la nouvelle approche pédagogique dans les programmes de formation représentent donc un défi important pour les cégeps en général et au personnel enseignant en particulier qui devra notamment faire face aux étudiants en provenance de divers horizons.

### **1.3. Profils des étudiants et leurs caractéristiques**

Les cégeps et les collèges accueillent de plus en plus des étudiants éprouvant des problèmes d'apprentissage, de santé mentale et de détresse psychologique au travail (DPT) (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003). La Fédération des cégeps (2010) a aussi constaté récemment que la plupart des étudiants travaillent en même temps qu'ils étudient (62,3 %). Pourtant, les enseignants doivent leur offrir des services et le soutien nécessaire pour les accompagner dans leurs études. En fait, selon Martineau et Mukamurera (2010), au primaire comme au secondaire, si les élèves semblent n'éprouver aucun problème à s'exprimer, la qualité de leur français, plus particulièrement à l'écrit, laisse à désirer. Même si cette situation est loin d'être alarmante au collégial, où le rapport du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (MESRS, 2015) indique qu'environ 83 % des étudiants ont réussi leur épreuve uniforme de français, pour un total de 46 184 candidats qui s'y sont présentés en 2013-2014. Il n'en demeure pas moins que près de 17 % d'échecs ont tout de même été enregistrés. Cela suppose que ces étudiants n'obtiendront pas leur diplôme d'études collégiales (DEC), d'où l'intérêt des collèges et des cégeps à rester attentifs et à continuer à fournir les efforts nécessaires pour optimiser la réussite des étudiants. Dans l'ensemble, Passey, Rogers, Machell et McHugh (2004) rapportent que, dans le réseau collégial, à peine 20 % des étudiants ont un projet relativement précis, alors que la majorité d'entre eux (55 %) se questionnent encore sur leur cheminement, qui se clarifie très souvent lorsque ces derniers sont en deuxième année de leurs études au cégep ou une fois qu'ils sont rendus à l'université, et ce, contre 25 % qui se demandent encore pourquoi ils sont au cégep.

Par ailleurs, même si les TIC et l'apprentissage en ligne peuvent offrir de nouvelles possibilités pouvant contribuer à la diminution des barrières d'apprentissage, elles soulèvent en même temps des problèmes relatifs à leur utilisation, à l'encadrement et au soutien des élèves (MELS, 2010). À cela s'ajoutent les difficultés liées à la gestion des étudiants en



situation de handicap au collège, à l'instar des étudiants ayant des problèmes d'apprentissage, d'attention et de santé mentale dont le nombre augmente de manière significative dans les classes (Ducharme et Montminy, 2012).

En effet, les individus vivant en situation de handicap sont devenus une préoccupation pour la société québécoise, alors que les étudiants ayant ces problèmes sont de plus en plus nombreux à fréquenter les cégeps et les collèges (Bouchard et Veillette, 2005; Ducharme et Montminy, 2012; Wagner, Newman, Cameto et Levine, 2005). Aussi, puisque les établissements d'enseignement postsecondaires accueillent plusieurs étudiants vivant avec des difficultés psychologiques, neurologiques ou d'apprentissage, les enseignants doivent se questionner davantage sur leurs pratiques pédagogiques (Ménard et St-Pierre, 2014). Il semble donc nécessaire pour les enseignants du collégial de comprendre, notamment, les facteurs qui influencent l'expérience académique de ces personnes vulnérables, leur qualité de vie au collégial et leurs besoins, et ce, afin de trouver, si possible, des stratégies pédagogiques appropriées pouvant favoriser leur réussite (Nguyen et Fichten, 2007). Beaumont et Lavallée (2012) ont constaté que le nombre d'étudiants en situation de handicap n'a cessé de croître dans les cégeps et que cela alourdit la charge de travail des conseillers aux services adaptés, tout en influençant considérablement le travail des enseignants. Cette situation aurait des effets négatifs sur le personnel enseignant, dans la mesure où Beaumont et Lavallée (2012) ont remarqué que les documents rapportant ces types d'étudiants arrivent souvent aux enseignants alors qu'ils sont suffisamment avancés dans la session d'études. De même, la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) a aussi dénoncé cette situation en rapportant que l'insuffisance des services adaptés compliquerait davantage la tâche des enseignants et ne favoriserait pas la réussite des étudiants (FSE, 2014). Beaumont et Lavallée (2012) ajoutent que certains éléments relatifs aux documents d'informations souvent acheminés aux enseignants concernant, par exemple, les comportements particuliers des étudiants ainsi que les mesures que l'enseignant prendrait pour y faire face soulèvent parfois des questions pouvant occasionner des craintes ou des inquiétudes chez les enseignants. Pourtant, aucune formation pédagogique n'est exigée pour donner des cours au niveau collégial, bien qu'elle soit jugée par plusieurs cégeps comme nécessaire pour dispenser un enseignement de qualité (Barbeau, 2007, 2009; CSE, 2000; Ménard et al., 2012).

Les collègues ont l'obligation d'accommoder les étudiants se trouvant en situation de handicap (Beaumont et Lavallée, 2012). Ces auteurs estiment que la considération des besoins des étudiants en situation de handicap nécessite l'adaptation pédagogique de l'enseignement, de la matière, de la gestion différente des travaux d'équipe ou encore d'intervention face à des comportements déstabilisants provenant de certains étudiants en situation de handicap. Cette vision pédagogique de l'enseignement pourra permettre aux enseignants d'avoir le contrôle nécessaire pour apporter des changements adéquats et adapter les cours d'après les besoins des étudiants. Étant donné « *qu'il y a un faible nombre d'étudiants handicapés qui atteignent le niveau postsecondaire au Québec, il est essentiel d'assurer à ces derniers un environnement qui soit le plus bénéfique possible* » (Nguyen, Fichten, Barile et Lévesque, 2006 p. 20). Ainsi, il s'avère primordial que les étudiants du collégial en situation de handicap aient les mêmes chances envers l'éducation postsecondaire que le reste de la population.

Considérant ces conditions et compte tenu de ce contexte particulier, le personnel enseignant a une obligation de s'investir dans une démarche de DP, ce qui pourrait l'aider à mieux soutenir les étudiants en difficultés et en situation de handicap. On peut alors se demander s'il existe un profil de compétence à respecter pour les enseignants qui voudraient enseigner au collégial en tenant compte de toutes ces contraintes.

#### **1.4. Compétences nécessaires pour enseigner au collégial**

De nombreux enseignants et éducateurs admettent que ce qu'ils réalisent dans le cadre de leur travail est un assemblage de leur propre scolarisation et de leurs apprentissages, de leurs expériences d'enseignement, de leur perception, de leurs sentiments envers les étudiants et de leurs compétences ou de l'absence de celles-ci (O'Reilly, 2014). Tout cela ne semble pas être une tâche facile, dans la mesure où les enseignants sont souvent amenés à faire plus de travail avec moins de ressources, pourtant ils doivent obtenir des résultats satisfaisants (Cristina-Corina et Valerica, 2012). C'est sans doute pour cette raison que les établissements scolaires sont habituellement invités à créer des environnements riches et favorables à l'apprentissage (O'Reilly, 2014), d'autant plus que la tâche du personnel enseignant est avant tout « *d'instruire les jeunes, de les accompagner et de les aider à se prendre en charge* » (CSE, 2009, p.23).

En effet, les enseignants du collégial sont habituellement considérés comme des « spécialistes » ayant reçu de solides formations dans leur discipline ou spécialité professionnelle (Bolduc, 2010). D'ailleurs, selon cet auteur, c'est en fonction de leur

compétence disciplinaire, et pas nécessairement pédagogique, qu'ils ont été recrutés. C'est dans ce même sens que St-Pierre et Lison (2012) précisent que les enseignants du collégial sont recrutés *«en tant que spécialistes de la discipline qu'ils enseignent ou de la profession visée par le programme d'études où ils interviennent. Ils ne sont pas tenus d'avoir une formation initiale qualifiante en enseignement, ni de s'inscrire à des activités créditées en formation continue.»* (p.26). Or, l'absence fréquent d'une formation initiale spécialisée, notamment sur les actes professionnels à poser en classe, fait en sorte qu'il est plus compliqué d'enseigner au collégial (St-Pierre, 2007). Il en est de même au niveau universitaire, où Lison et Jutras (2014) ont constaté que *«les professeurs doivent non seulement s'engager dans les travaux de recherche, mais ils doivent également développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs »*, (p.2)

Habituellement, la plupart des enseignants du collégial ont déjà travaillé dans un autre domaine avant de décider de faire carrière en enseignement, or dans un tel cas, il n'est pas évident de réinvestir des apprentissages acquis ailleurs dans leur enseignement en milieu collégial (Deschênes, 2014). Bien plus, les enseignants du collégial sont invités à élaborer des programmes d'études, à bâtir des cours, à faire de la recherche (Bizier, 2014) et ils doivent s'investir sur une base continue dans les activités de DP (Deschênes, 2014). Ils doivent également être outillés pour prendre des décisions quant aux contenus des cours à partir de trois dimensions importantes, telles que les finalités du programme dans lequel ils travaillent, le rapport entre ces finalités et les contenus qu'ils enseignent, de même que les références ou les sources sur lesquelles ils fondent les choix de ces contenus (Bizier, 2014). Dans leur référentiel de compétences technopédagogiques, Bérubé et Poellhuber (2005) estiment qu'avoir les aptitudes nécessaires relativement à l'exploitation des TIC dans un environnement pédagogique devrait être intégré dans les compétences de tout enseignant du collégial. Alors, si le devoir de l'école est de former les enseignants face aux défis du troisième millénaire, il est clair qu'elle doit mettre en place une stratégie d'intégration optimale et progressive des TIC en enseignement (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

De plus, au Collégial, les programmes sont maintenant élaborés par compétences et structurés de manière à favoriser chez l'étudiant la construction et le transfert des connaissances (Ménard et Legault, 2010). Cette façon de pouvoir développer les programmes, selon l'APC, n'est plus seulement l'affaire du Québec, dans la mesure où l'introduction des compétences s'inscrit davantage dans une mouvance internationale, et

comme en témoigne le rapport de l'Institut national de recherche pédagogique (2005), on a assisté au cours de ces dernières années à l'introduction des compétences dans le système éducatif de plusieurs pays en Europe, aux États-Unis et en Grande-Bretagne. Ainsi, considérer désormais l'enseignant dans un rôle de « partenaire » force à développer trois méthodes, qui exigent de : (1) construire une nouvelle approche du métier enseignant dans toutes ses dimensions; (2) repenser la charge enseignante et les facteurs qui en dépendent; (3) considérer le DP comme un concept englobant à la fois la formation initiale et la formation en cours de service (Robalino Campos, 2007, p.1).

De fait, Barbeau avait déjà remarqué, en 2000, qu'avant de dispenser leur premier cours, les enseignants n'avaient pas souvent réfléchi au rôle que devait jouer un enseignant du collégial, et que c'était « sur le tas » que les enseignants du collégial avaient développé leurs approches pédagogiques (Barbeau, 2000). Plus précisément, même si « *la recherche pédagogique oblige le professeur ou le professionnel chercheur à réfléchir à son rôle professionnel* », c'est en prenant comme modèles les enseignants qui les ont formés, que les enseignants du collégial ont adopté leur méthode d'enseignement plutôt traditionnelle (Barbeau, 2000, p.6). Cette situation semble la même au niveau universitaire, où Loiola et Tardif (2001) avaient eux aussi constaté que les formes classiques ou traditionnelles d'enseignement à l'université avaient été progressivement remises en question, dans le but de dénoncer les insuffisances relatives à de telles approches. Selon ces auteurs, les universités soutiennent davantage les activités de formation à caractères pédagogiques, alors que les professeurs débutants constatent qu'en plus de la maîtrise de leur matière, ils ont le devoir d'acquérir des compétences en matière d'enseignement (Loiola et Tardif, 2001). De plus, même si les conditions minimales requises pour enseigner au niveau postsecondaire se limitent à détenir une formation universitaire dans une discipline d'enseignement, et ce, malgré l'importance de la formation pédagogique (Caplan, Clough, Ellis et Muncey, 2009), plusieurs établissements d'enseignement collégial privilégient davantage les diplômés de deuxième cycle ainsi que les candidats ayant suivi une formation sur l'enseignement collégial (Bolduc, 2010).

C'est ainsi que PERFORMA (Perfectionnement et la formation des maîtres) a publié un profil de compétences du personnel enseignant du collégial qui s'énonce de la manière suivante : (1) « construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale », ce qui suppose que tout personnel enseignant devra s'engager activement et s'investir dans les activités de DP, tout en

assumant les responsabilités de ses actions; (2) « participer à la vie de sa communauté éducative » ; (3) « participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre » ; (4) « enseigner dans une perspective de formation fondamentale » (Bélanger, 2007, p.18). Pour sa part, l'énoncé de compétences proposées par le Conseil Supérieur de l'Éducation s'énonce comme suit : (1) maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle ; (2) développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves ; (3) entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative ; (4) maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante (CSE, 2000).

On constate que ces deux profils de compétences des enseignants du collégial mettent l'accent sur leur collaboration avec leurs collègues pour développer et mettre en œuvre une formation cohérente pour les étudiants (Bélanger, 2007). Il y a également un point commun entre eux, notamment au sujet de la construction du DP des enseignants du collégial, qui se réalise par la formation disciplinaire et pédagogique continue. En effet, les qualités professionnelles comme le jugement professionnel, l'humilité de reconnaître, par exemple, ses limites, en termes de savoirs ou de compétences à développer, devraient être considérées (Gohier, Jutras et Desautels, 2007). Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant a également suggéré au ministre de l'Éducation que l'un des critères de sélection des candidats à l'encadrement des aspirants enseignants soit lié à la capacité d'observation, d'analyse et de réflexion (MELS, 2005). Face à cette insuffisance de formation pédagogique et de pratiques réflexives, l'arrivée du Nouveau collégial exige un changement des pratiques pédagogiques qui soit de plus en plus adopté par la majorité des enseignants du collégial (Barbeau, 2009). Or, peu importe le contexte d'enseignement et les nouvelles exigences liées à la pratique d'enseignement, ces changements demandent que les enseignants puissent montrer efficacement leurs compétences (Cristina-Corina et Valerica, 2012). En suivant ce raisonnement, on est tenté de croire qu'il faille former les enseignants du collégial selon les caractéristiques propres du milieu, de clarifier les objectifs et les contenus des programmes préuniversitaires et techniques et de créer du matériel pédagogique et didactique pouvant les soutenir (Dulude et Dembélé, 2012). Mais, l'accompagnement du personnel enseignant serait plus avantageux, car ce processus permettrait de guider et d'orienter les enseignants (Boutinet, 2007) par rapport à une activité de formation qui laisserait l'enseignant abandonné à lui-même, sans nécessairement lui

proposer des outils pédagogiques directement exploitables ou transférables dans sa discipline d'enseignement (LaBillois et St-Germain, 2014). D'après ces auteurs, le personnel enseignant du collégial, se situant au centre même des changements, devra continuellement remettre en question ses pratiques pédagogiques par rapport aux nouvelles réalités de son milieu.

### **1.5. Défis liés aux facteurs personnels de l'enseignant**

Les facteurs personnels propres à l'enseignant font référence, entre autres, aux valeurs de l'enseignant, à ses conceptions, croyances, attitudes/comportements, connaissances et compétences (Clarke et Hollingsworth, 2002). Si ces croyances, attitudes/comportements ou connaissances peuvent être déterminantes dans le processus de leur développement pédagogique (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010), de nombreuses recherches confirment que la qualité des enseignants et de leur enseignement serait le facteur essentiel pouvant justifier la réussite des élèves (Robalino Campos, 2007). En modifiant, par exemple, ses croyances ou ses conceptions pédagogiques, il est possible que l'enseignant améliore ses pratiques d'enseignement (Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010). Selon ces auteurs, les conceptions pédagogiques des enseignants sont transformables et relèvent même de la nature des pratiques d'enseignement qu'ils adoptent. Or, les attitudes envers l'enseignement, leurs croyances relatives aux aptitudes des étudiants et le contenu de la matière à enseigner peuvent engendrer des difficultés quant à l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques Aylwin, (1997). Coulon et Paivandi (2008) pensent qu'à cause de l'insuffisance de la formation, il est possible que de nombreuses difficultés puissent survenir dans un tel contexte, ce qui pourrait diminuer la chance de mener individuellement ou avec les autres collègues une réflexion pédagogique de manière approfondie. Les études réalisées vont dans le même sens et affirment que le développement pédagogique chez les enseignants devrait être innovateur et s'inscrire dans une optique visant l'amélioration de l'enseignement (Grocia, 2010). Par exemple, dans une étude réalisée au niveau universitaire, afin de mieux comprendre, entre autres, la nature et la diversité des actes pédagogiques à poser par les enseignants dans le cadre de leur enseignement, St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012) ont remarqué que les enseignants privilégient généralement les approches pédagogiques d'après la manière dont ils conçoivent l'apprentissage et l'enseignement, tout en tenant compte des variables environnementales. Si selon ces auteurs, les stratégies d'enseignement peuvent donc être centralisées sur l'enseignant ou sur l'étudiant et l'intention pédagogique, Lison et Jutras (2014) estiment que

*« les approches pédagogiques basées sur l'enseignement magistral en classe sont remises en question puisque ce type d'enseignement n'est pas considéré comme optimal pour la préparation à l'exercice professionnel. C'est pourquoi, graduellement et non sans heurts, des professeurs et des équipes de professeurs ont commencé à proposer des situations pédagogiques ou des programmes centrés sur la prise en charge de l'apprentissage par les étudiants eux-mêmes, et ce, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe, tant sous le mode présentiel que virtuel » (p.2).*

Tel que mentionné précédemment, enseigner au niveau supérieur, plus particulièrement au collégial, semble bien différent du fait d'enseigner au niveau secondaire, car comparativement à ce qui se passe au secondaire, l'enseignant du collégial n'a pas nécessairement besoin de suivre une formation pédagogique pour enseigner (Barbeau, 2000; Bolduc, 2010). Ces mêmes auteurs considèrent qu'au collégial, l'enseignant est amené à être un expert reconnu. Rege Colet et Berthiaume (2009) précisent qu'au niveau supérieur, « l'allégeance » des professeurs à leur propre discipline d'enseignement se situerait au centre de leur identité professionnelle. Toutefois, on est tenté de se questionner face aux quelques initiatives visant à promouvoir le développement des activités pédagogiques, en proposant aux enseignants les activités de formation pouvant les aider, par exemple, dans l'évaluation et la planification des activités d'apprentissage (Endrizzi, 2011).

Même si Demougeot-Lebel et Perret (2011) estiment que près de 40 % des enseignants de niveau supérieur ont tendance à vouloir réserver seulement un maximum de deux jours par année aux activités d'ordre pédagogique, Endrizzi (2011) a constaté que pour dispenser un enseignement de qualité, le développement pédagogique devrait se faire de manière progressive et en interaction avec les collègues de travail. Or, « *changer la pédagogie en enseignement supérieur n'est jamais une démarche aisée, qui va de soi, car cela implique de remettre en question les acquis, les dogmes, voire les conceptions des individus qui sont touchés* » (Bédard et Béchar, 2009, p.19). Même si Loiola et Romainville (2008) rapportent que les pratiques de formation destinées aux professeurs d'universités se sont améliorées à la suite d'introduction de nouveaux changements, il n'en demeure pas moins que Lison et Jutras (2014) ont constaté qu'« *une nouvelle conception de la nature de leur travail s'est développée* », p.2 . Cela suppose selon ces auteures que « les professeurs doivent non seulement s'engager dans des travaux de recherche, mais ils doivent également développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs », p.2.

Dans une étude visant notamment à comprendre la manière dont les compétences nécessaires à un enseignant au collégial se développent, Lauzon (2002) s'est appuyée sur les récits de 19 enseignants ayant débuté leur carrière dans les années 1970 à 1990. De ce fait, à partir d'une analyse d'entretiens d'enseignants à diverses étapes de leur carrière, elle avait constaté que ceux-ci avaient appris à enseigner de trois façons : (1) par la pratique (essais-erreurs et par la réflexion) ; (2) par les interactions (avec les étudiants et avec les collègues) ; (3) par l'apprentissage formel (formations universitaires, travaux de recherche, etc.), (p.5).

En résumé, le cégep constitue, au Québec, le premier palier de l'enseignement supérieur. Selon Ménard, Legault et Dion (2011), la particularité du cégep est qu'il permet de faire cohabiter l'enseignement préuniversitaire menant directement à l'université et l'enseignement technique, qui prépare l'étudiant au marché du travail. Compte tenu aussi de la spécificité de cet ordre d'enseignement, dans lequel la formation à l'enseignement n'est pas obligatoire (Lauzon, 2002; Ménard, Legault et Dion, 2011), il est nécessaire de comprendre les pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants, afin de les aider à développer davantage leurs habiletés et les compétences nécessaires dans le cadre des activités de DP (Victor et Srinivasan, 2015), et ce, même si les activités d'ordre pédagogique sont souvent peu coordonnées et habituellement perçues par le personnel enseignant comme des activités solitaires (Endrizzi, 2011).

## **II. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS AU COLLÉGIAL**

Cette partie présente les problèmes liés au développement professionnel des enseignants au collégial et les réalisations mises en place dans le réseau collégial en matière de développement professionnel.

### **2.1. Défis liés au développement professionnel des enseignants au collégial**

D'après la Fédération des établissements d'enseignement privés (2014), le DP des enseignants se trouve au sommet de la liste des priorités dans un établissement scolaire et il serait un ingrédient essentiel pour augmenter le taux de réussite des étudiants. Selon l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), cela implique que la qualité du personnel enseignant est une condition essentielle pour améliorer le système éducatif et le rendre plus efficace (OCDE, 2009). Dans cette optique, le DP renforcerait les connaissances des enseignants et influencerait de manière significative leurs pratiques



pédagogiques en classe et, par conséquent, contribuerait à l'amélioration du rendement des étudiants (Victor et Srinivasan, 2015). En considérant l'enseignant comme un acteur principal de son propre développement, l'analyse de ses pratiques d'enseignement servirait à décrire son processus de DP (Bru, 2004). Or, il semble que les possibilités de participation des enseignants aux programmes de DP soient rares, alors que ceux qui ont l'occasion ou les possibilités de prendre part à ces programmes rapportent avoir l'impression qu'ils ne répondent pas convenablement à leurs besoins individuels, ni aux défis auxquels ils sont souvent confrontés dans le cadre de leur pratique d'enseignement (Conseil de l'union européenne, 2009). Un DP efficace doit être conforme aux normes des pratiques professionnelles et il doit considérer l'autonomie du personnel, et l'enseignant, quant aux décisions relatives aux buts personnels du DP, sans oublier ceux fixés par le collège (Avison, 2010). Cela suppose, selon Darling-Hammond et McLaughlin (2011), que le DP, pour être significatif et efficace, devra notamment : (1) engager le personnel enseignant dans un processus d'apprentissage et de développement ; (2) être basé sur une réflexion des enseignants dans laquelle ils entretiennent des échanges collaboratifs impliquant le partage des connaissances ; (3) avoir une durée continue, soutenue par l'accompagnement et une méthode de résolution des problèmes de façon commune et pratique.

Par ailleurs, si les pratiques pédagogiques des enseignants peuvent constituer en elles-mêmes un excellent moyen d'apprentissage (Berko, 2004), l'analyse de telles pratiques est perçue comme un moyen privilégié en matière de DP, mais à la condition qu'elle soit réalisée par les enseignants eux-mêmes ou par les chercheurs (Deaudelin *et al.*, 2007). Les pratiques pédagogiques de l'enseignant se situent au centre de son DP, et une remise en question constante de ses pratiques constituerait un moyen efficace et profitable de lui permettre de faire face aux nouveaux défis auxquels il pourrait être confronté (Donnay et Charlier, 2006). Cependant, d'autres auteurs, dont Fletcher, Foorman, Denton et Vaughn (2006) estiment que le manque d'occasions pour le personnel enseignant d'observer les exemples de pratiques pouvant être instaurées au sein d'un établissement scolaire pourrait freiner le changement. Compte tenu des exigences croissantes de la société, il semble important d'attirer et de conserver un personnel enseignant qualifié et motivé, de bien déterminer les compétences qu'il devra posséder, de créer des conditions favorables dans les établissements scolaires, afin qu'il puisse bénéficier d'un soutien dans de la formation initiale et continue (Conseil de l'union européenne, 2009).

Même si chaque enseignant s'engage dans le processus de DP selon sa personnalité, son projet, ses intérêts et le contexte d'enseignement (Biémar, Milstein et Charlier, 2011, p.5), il devra réfléchir et analyser régulièrement ses pratiques pédagogiques, tout en acceptant de demeurer continuellement un professionnel apprenant durant sa carrière d'enseignement (Ellison, 2008). Il est vrai que chaque collègue invite à l'occasion ses enseignants à des journées d'étude ou pédagogiques sur un sujet donné, que les membres d'un département échangent parfois entre eux lors d'une réunion départementale sur un problème particulier et que les enseignants d'un programme peuvent se rencontrer pour tenter de coordonner le mieux possible leurs cours. Mais, pour intervenir d'une manière professionnelle, il faut que l'enseignant s'investisse dans une démarche réflexive pour être en mesure de réguler sa conduite et d'optimiser en même temps ses interventions pédagogiques (Cartier, 2008). Étant donné que les cégeps et les collèges travaillent à accroître le taux de réussite de leurs étudiants, chaque enseignant devra être formé, afin qu'il ait les outils nécessaires pour amener ses étudiants à surmonter leurs difficultés et à réussir leurs études (Fédération des établissements d'enseignement privés, 2014).

Selon Martineau (2006), quel que soit le vécu d'un nouvel enseignant, il se retrouve parfois à dispenser plusieurs cours différents dans des domaines où il n'a suivi préalablement aucune formation. Il est primordial que tout nouvel enseignant du collégial puisse suivre les formations nécessaires, afin de répondre adéquatement et de manière professionnelle à la tâche qui lui est confiée (Rochon, 2013). C'est les activités de formation informelle qui prédomine encore dans les pratiques de DP au collégial (Ménard, Legault et Dion, 2012). Pourtant, la profession enseignante au collégial est plutôt complexe, car l'enseignant, en plus de dispenser ses cours, doit notamment s'approprier les procédures administratives et chercher ses repères dans l'environnement collégial, prendre part aux différents comités et réunions départementales, et encore collaborer avec de nouvelles personnes à différents projets (Rochon, 2013). Même si, dans la plupart des collèges, il existe un programme destiné aux nouveaux enseignants, ceux-ci n'ont aucune obligation de prendre part à ces programmes (Rochon, 2013) et se voient souvent ainsi à la recherche de leurs repères face à des tâches qui ne prennent pas nécessairement en compte leurs champs de compétences (Boutin, 2007).

Le DP peut se réaliser par la participation des enseignants aux activités de formation continue et les réflexions sur les pratiques d'enseignement (Nault, 2007). Dans un tel contexte, Coulon et Paivandi (2008) considèrent que « l'enseignant doit s'adresser non à des élèves mais à des personnalités, il doit séduire et convaincre, se faire accepter et légitimer son action », p. 65. La section suivante présente quelques réalisations menées dans le réseau collégial pour encourager le processus de DP du personnel enseignant.

## **2.2. Développement professionnel dans le réseau collégial**

Cela fait une dizaine d'années que l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) a constaté l'absence, dans la documentation sur le sujet, d'un portrait global de la qualification des enseignants des collèges (ACFAS, 2003). Or, les enseignants qui pourraient abandonner leur profession d'enseignant au collégial rapportent n'être pas satisfaits des politiques relatives à la profession et dénoncent l'insuffisance des ressources pédagogiques adéquates ainsi que l'absence de programme de mentorat (Duchesne, 2008). Le programme de PERFORMA a été mis en place par l'Université de Sherbrooke pour répondre au besoin de formation des enseignants déjà en exercice au collégial (Barbeau, 2000; Bolduc, 2010). D'autres universités québécoises, telles que l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ont emboîté le pas et offrent maintenant des formations pédagogiques provenant de l'enseignement postsecondaire aux futurs enseignants du collégial (Barbeau, 2000).

Même si le milieu collégial est parvenu à construire sur mesure le programme PERFORMA de l'Université de Sherbrooke et à mettre en place les revues Pédagogies collégiales et les colloques de l'AQPC (Association québécoise de la pédagogie collégiale) (Héon, Savard et Hamel 2008), pour qu'un tel programme puisse avoir les résultats escomptés dans un collège, il faudrait au préalable qu'un nombre suffisant d'enseignants puisse s'y inscrire (Ellison, 2008). Or, si plus de 51 % des enseignants des cégeps étaient permanents dans les années 2000, ils sont, en 2010, seulement 46 % à avoir ce statut (MELS, 2010). Cela suppose que plus de la moitié des enseignants du collégial ont le statut de non-permanent ou occupent un emploi précaire, ce qui justifierait sans doute le manque de motivation de ceux-ci à s'inscrire à ces programmes de formation pédagogique créditée. Pourtant, les enseignants du collégial qui ont suivi des cours dispensés par PERFORMA y ont accordé non seulement de l'intérêt et une grande importance, mais aussi ils ont mentionné son utilité par rapport aux compétences développées (St-Pierre et Lison, 2012). Cependant, ces auteures précisent que

les enseignants qui « ont moins d'expérience en enseignement (cinq ans ou moins) trouvent davantage la formation continue intéressante que leurs collègues plus expérimentés», p.39.

Dans le réseau collégial, l'AQPC apparaît comme un lieu d'échanges collaboratifs pour les enseignants, car elle publie quatre fois par année la revue pédagogique collégiale, dans laquelle ses lecteurs ont, par exemple, accès aux réflexions sur l'enseignement et sur l'apprentissage, aux récits des pratiques ainsi qu'aux articles de vulgarisation présentant des comptes rendus de recherches en éducation réalisées par le personnel enseignant, les professionnels de l'éducation, etc. (Bolduc et Kingsbury, 2010). Toutefois, d'après ces auteurs, les colloques de l'AQPC ne se tiennent qu'une seule fois par année, et très peu d'enseignants y participent. De plus, avec les nombreuses coupures budgétaires et le retrait de l'obligation des collèges d'investir 1 % de leur masse salariale en formation (Confédération des syndicats nationaux, 2015), le nombre de participants à ces colloques serait en baisse. S'agissant du carrefour de la réussite, Héon *et al.*(2008) précisent que cet organisme contribue au développement des connaissances et des compétences en matière de réussite et de diplomation des étudiants dans les cégeps et collabore à l'avancement d'une démarche réflexive dans le domaine de l'éducation. D'après ces auteurs, le mandat du carrefour de la réussite comprend trois volets, soit : (1) l'animation pédagogique ; (2) la diffusion d'outils de formation ; (3) la veille stratégique et la recherche.

Or, bien que les actions du carrefour aient facilité la création de nouveaux liens entre les acteurs de la réussite et la création d'une communauté d'entraide, un nombre élevé d'enseignants du réseau collégial n'est pas informé de son existence. Bourgeois et Vasseur (2012, p. 25) ont retenu quatre principales catégories de DP pouvant favoriser l'atteinte des objectifs visés par les enseignants du collégial. Il s'agit d'un ensemble d'activités réservées aux nouveaux enseignants; des possibilités d'inscription aux programmes crédités de perfectionnement en matière pédagogique ; des possibilités d'inscription des nouveaux enseignants aux activités disséminées et dont les objectifs sont variés et des activités créées afin de répondre aux intérêts individuels de l'enseignant ou aux besoins même du collège. Les orientations des nouveaux enseignants, les journées pédagogiques, les portes ouvertes, les séminaires et les ateliers organisés en fonction des besoins exprimés constituent la preuve que le réseau collégial est conscient de sa responsabilité d'intégrer les enseignants et de les aider à se développer professionnellement (Caplan *et al.*, 2009). C'est peut être pour cette raison que Hénard (2010) pense qu'il serait essentiel, non seulement de prendre en

considération toutes les initiatives du personnel enseignant, mais aussi de l'encourager en le plaçant, par exemple, dans un contexte d'apprentissage, tout en lui fournissant le soutien ou l'accompagnement nécessaire pouvant stimuler sa réflexion et contribuer à son développement. Dans ce sens, l'accompagnement des enseignants dans le programme de mentorat, le « team-teaching », le tutorat, la supervision ou l'animation des activités de formation représentent le meilleur endroit au collégial où les enseignants peuvent échanger sur leurs connaissances et faire valoir leur compétence (St-Pierre, 2007).

Ces programmes de mentorat offrent aux enseignants inexpérimentés la possibilité d'être guidés par les enseignants les plus expérimentés, et ceux encadrés ont même rapporté avoir davantage confiance en eux (Caplan *et al.*, 2009). Même si les collèges ayant mis en place ce genre de stratégies d'accompagnement peuvent renforcer l'identité professionnelle des nouveaux enseignants (Nault, 2007), il n'en demeure pas moins que les mentors sont très souvent choisis en fonction de leur nombre d'années d'expérience en enseignement ou de leur expérience acquise dans l'action, et n'ont forcément pas suivi de formation pédagogique (Caplan *et al.*, 2009). Il s'avère donc intéressant d'encourager davantage les initiatives du personnel enseignant tout en les plaçant par exemple dans de bonnes conditions d'enseignement, leur fournir le soutien nécessaire et stimuler leur réflexion sur leur rôle d'enseignant dans le processus de l'apprentissage (Hénard, 2010). En suivant une telle perspective, il nous semble logique de s'attarder sur l'importance de DP des enseignants.

### **2.3. Importance du développement professionnel**

Afin d'optimiser leurs systèmes éducatifs, la plupart des pays accordent une grande importance au DP des enseignants. Ainsi, aux États-Unis, le National Council for Accreditation of Teacher Education (NCAT) précise que les enseignants ayant suivi une formation initiale doivent être capables de réfléchir sur leur pratique (NCAT, 2008). Au Québec, les collèges donnent au personnel enseignant la possibilité d'accéder aux occasions de DP, que « *ce soit en les libérant d'un pourcentage de leur tâche d'enseignement ou en leur remboursant des frais liés à la formation* » (Deschênes, 2014, p. 3). Chaque enseignant est même tenu légalement de mettre en place des mesures pouvant lui permettre de maintenir un niveau de compétence professionnelle élevé (Gouvernement du Québec, 2013a). De plus, l'une des compétences professionnelles dont le gouvernement du Québec a fait mention porte précisément sur le DP, selon la formulation suivante : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Même dans le

contexte de la formation initiale à l'enseignement, Martinet, Raymond et Gauthier (2001) mentionnent que cette compétence exige, entre autres, que l'enseignant puisse être en mesure de se servir convenablement des ressources mises à sa disposition, qu'il puisse préciser ses forces et ses limites, entreprendre une démarche réflexive et poursuivre constamment des études concernant son enseignement. Cette façon de procéder revient, selon Théorêt et Leroux (2014), à analyser sa pratique d'enseignement de manière approfondie par rapport à un objectif donné. Les programmes de DP permettent aux enseignants de s'outiller afin de répondre aux différents changements, de se questionner et d'entretenir des relations interpersonnelles, d'identifier les différents problèmes ou troubles en lien avec la santé psychologique et de trouver les moyens efficaces pouvant les prévenir (Gouvernement du Québec, 2015). De plus, la collaboration entre les membres du personnel enseignant serait indispensable et favoriserait le DP des enseignants (Dionne et Couture, 2010; Nelson et Slavit, 2007; Poellhuber, Allen et Roy, 2010) dans la mesure où, ces derniers estiment apprendre «d'abord par les interactions avec leurs collègues et avec leurs étudiants» (St-Pierre et Lison, 2012), p.44. D'ailleurs, selon ces dernières auteures, les interactions seraient même au centre de l'apprentissage selon la théorie socioconstructivisme.

Par rapport à ce qui précède, le DP des enseignants du postsecondaire s'avère une avenue encourageante, dans la mesure où il permettrait de stimuler les habiletés et les compétences des enseignants (Klassen et Chiu, 2010). De même, la satisfaction des enseignants au travail a été reconnue comme un facteur très important dans l'instauration des diverses réformes de l'éducation pouvant les engager dans les activités de DP et favoriser la qualité du processus d'enseignement et d'apprentissage (Cristina-Corina et Valerica, 2012).

Cela témoigne davantage l'importance de DP, dans la mesure où, d'après Grangeat (2008),

«(...) en confrontant sa manière de faire à celle d'autrui, des collègues et des partenaires, le professionnel parvient à élaborer et à conduire efficacement des plans d'action à long terme, qui dépassent les lieux et les temporalités de la simple séance en cours et qui prennent en compte l'action des collègues, des intervenants et des partenaires ainsi que les rythmes de la séquence, du trimestre, voire de plusieurs années »(p.9).

Le DP semble donc très important, si bien que Yildirim (2014) estime aussi que le temps passé dans le milieu scolaire devrait être plus fructueusement utilisé pour la promotion de la signification de la coopération entre les collègues et les activités consacrées au DP.

### **III. BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS AU TRAVAIL**

Cette dernière partie de la problématique traite d'abord du bien-être au travail et de ses effets sur la santé psychologique des travailleurs en général, avant d'aborder plus spécifiquement les défis liés à la nature des relations entre les enseignants et les acteurs du milieu collégial.

#### **3.1. Bien-être au travail et santé psychologique des travailleurs**

Depuis plusieurs années, les problèmes liés à la santé psychologique au travail (SPT) augmentent de façon considérable et représentent pour les personnes comme pour les organisations un enjeu de plus en plus inquiétant (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010; European Agency for Safety and Health at Work, 2002; Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2008). De plus, plusieurs études ont confirmé une forte tendance à la hausse du nombre d'étudiants présentant des problèmes de santé mentale au collégial depuis les 20 dernières années (Daddona, 2011). Cette augmentation constitue, selon cette auteure, une préoccupation importante du personnel enseignant, non seulement parce qu'elle met en lumière les changements d'orientation dans les types de services à offrir, mais aussi parce qu'elle exige un nombre croissant de ressources. De plus, Vézina *et al.* (2011) ont constaté qu'au Québec, environ 20 % des travailleurs sentaient de la DPT, qui très souvent aurait été liée aux exigences d'un travail rude. Or, cette rudesse accompagnée d'une tâche importante (Chartrand, 2006) aurait des conséquences sur la santé psychologique du personnel enseignant (Houlfort et Sauvé, 2010). Pourtant, d'après ces auteurs, tous les mois, près de 60 % des enseignants du Québec sentiraient déjà des signes liés à l'épuisement professionnel, alors qu'environ 23 % parmi eux songeaient sérieusement à abandonner la pratique d'enseignement en 2015. Ce constat est tout à fait réel dans le domaine de l'éducation, et plus précisément en milieu collégial, où les tâches allouées aux enseignants sont rendues plus compliquées par la présence dans les classes d'étudiants ayant des problèmes d'ordre psychologique (Beaumont et Lavallée, 2012).

En effet, lors d'un sondage réalisé auprès de 30,000 répondants en provenance de 39 collèges, en 2010, on a évalué à près de 15,4 % le nombre d'étudiants ayant déjà reçu un diagnostic de dépression, alors qu'il montrait que 22,1 % rapportaient avoir éprouvé des difficultés de fonctionnement dans la dernière année, à cause de sentiments de dépression (American College Health Association, 2010). Il est difficile pour les enseignants de dispenser un enseignement de qualité dans un tel environnement, car le milieu de travail joue un rôle déterminant dans la santé physique et mentale des employés, et faire face aux facteurs de

« stress professionnel » peut avoir un impact important sur l'ensemble des actions des enseignants (Bensimon, 2010). Par exemple, dans son étude sur les enseignants de niveau primaire et secondaire ayant abandonné la profession enseignante, Sauvé (2012) a remarqué que la précarité d'emploi occasionne une sorte d'instabilité au travail, et que les enseignants ayant peu de contrats se retrouvent souvent dans des conditions de double emploi pendant une période déterminée. Les enseignants ayant un tel statut d'emploi se contentent très souvent d'effectuer des tâches difficiles que les enseignants les plus anciens refuseraient de faire (Mukamurera, Gingras, Drouin et Mukamurera, 2007). Or, d'après ces auteurs, la précarité d'emploi est perçue comme un facteur essentiel à considérer dans les problèmes de santé psychologique des enseignants, dans la mesure où elle a une influence sur leurs conditions de leur travail. Selon les données du Gouvernement du Québec (2013b), un nombre important de membres du personnel enseignant (45,9 %) se trouvent habituellement dans des conditions de précarité, contre 28,5 % dans le personnel professionnel.

Ces conditions sont stressantes, alors que les caractéristiques de l'environnement de travail jouent sur la santé et sur le bien-être psychologique des individus en général (OMS, 2005). Les problèmes relatifs à la santé psychologique des enseignants constituent à eux seuls près de 40 % des réclamations d'invalidité et représentent l'une des causes occasionnant souvent l'absence des enseignants au travail (Fernet, 2007). Sorenson (2007) précise qu'en milieu de travail, les sources de stress sont nombreuses et variées chez les enseignants, à l'instar des problèmes liés à l'établissement des relations avec les collègues expérimentés, la surcharge de travail, etc. Or, l'entretien de relations collaboratives avec les collègues et le soutien social de la direction peuvent contribuer à la réduction du stress (Durand, 2009). La profession enseignante étant encline au stress, il est possible que même les enseignants les plus motivés soient souvent perturbés par ce facteur (Zacharyas, 2010). Selon cette auteure, le stress réduirait non seulement le bien-être psychologique des enseignants, mais les amèneraient souvent à ressentir un sentiment de honte et de culpabilité. De même, si Hughes (2006) considère le stress comme un véritable problème pouvant influencer négativement la santé des enseignants, les travailleurs ayant une bonne santé psychologique au travail sont plus compétitifs (Barrick, Mount, et Judge, 2001; Nusa Stamate, 2011) et contribuent davantage à la réussite de l'entreprise (Harter, Schmidt, et Keyes, 2003). Le succès au travail dépend donc d'un ensemble de facteurs, parmi lesquels on note, entre autres, la santé physique, psychologique et sociale (Théorêt et Leroux, 2014).



De plus, si la profession enseignante est souvent considérée comme l'un des métiers les plus stressants, le vécu des enseignants du collégial en particulier, pourrait être différent de celui de leurs collègues du niveau primaire et secondaire (Bagilishya, 2007). Afin de vérifier la relation entre la détresse psychologique au travail (DPT) et les facteurs de stress, Bagilishya (2007) a réalisé une étude auprès de 1725 enseignants du primaire, du secondaire et du collégial. Un questionnaire créé par le comité de santé et sécurité au travail a été utilisé, et les analyses de régressions linéaires multiples montrent que la satisfaction de vie en général, la réforme et l'environnement physique au travail sont corrélés de manière significative à la DPT. Actuellement, cette situation de DPT et d'épuisement perdure encore au Québec (Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014), et la décision d'abandonner la profession enseignante aurait même un lien avec cette réalité (Sauvé, 2012). Les troubles mentaux tels que la dépression seront la principale cause de morbidité dans le monde d'ici 2030 (OMS, 2011). Le Comité exécutif de l'OMS précise aussi que les problèmes de santé mentale sont propres à tous les pays et qu'ils sont d'une importance capitale pour toutes les sociétés en général, car les difficultés qui y sont liées occasionnent des maladies et des pertes de qualité de vie chez les personnes, augmentent le taux de mortalité et entraînent des coûts considérables sur le plan économique et social. Otto avait déjà constaté en 1986 qu'au Royaume-Uni, environ deux tiers des enseignants étaient obligés de quitter de façon précoce leur profession à cause des problèmes liés aux troubles psychologiques. En Australie, Loudon (1987) remarquait, durant la même période, que près de 20 % des enseignants souffraient de détresse psychologique dans leur travail. Au Canada, Brun, Biron et St-Hilaire (2009) ont remarqué que près de 43 % des travailleurs auraient connu une période de DPT durant la période allant de 1994 à 2000. Si quelques recherches ont montré que des différences entre les individus pourraient les prédisposer à développer des symptômes liés à la DPT (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert, 2008), d'autres études ont indiqué que les facteurs de risques sont surtout liés aux particularités de chaque organisation du travail (Kovess-Masféty, Carmen et Sevilla-Dedieu, 2007; Leroux, Théorêt et Garon, 2008).

Au Québec, près de 34 % des travailleurs confirment avoir un niveau de stress élevé à leur travail (Bordeleau et Traoré, 2007), et environ 19 % d'enseignants estiment que leur santé mentale pourrait se situer au niveau moyen (Houffort et Sauvé, 2010). D'après ces auteurs, ce taux montre que les enseignants vivent souvent une situation de DPT, dans la mesure où ce résultat représente environ deux fois ce que vit la population québécoise entière.

Aussi, une enquête réalisée par le Gouvernement du Québec (2011) afin de mieux comprendre les conditions de travail, d'emploi et de sécurité au travail a également montré que la profession enseignante fait partie des métiers dans lesquels les travailleurs sont les plus affectés par la DPT. Ainsi, que ce soit au Québec ou ailleurs dans le monde, les chercheurs ont constaté que la profession enseignante se trouve parmi les métiers les plus affectés par la DPT (Houfort et Sauvé, 2010). Ces constats sont loin d'être rassurants, au contraire ils montrent que les enseignants vivent une sorte de malaise et qu'il s'avère important de mettre en place des mesures d'aide appropriées pour les soutenir et les accompagner dans leur travail (Mukamurera et Balleux, 2013).

### **3.2. Défis liés aux relations collaboratives avec le contexte de l'enseignement**

Les sociétés se préoccupent davantage de la qualité des relations collaboratives entre l'organisation, les employés et même leurs émotions relatives au travail (Louche, 2007). C'est sans doute pour cette raison que certains chercheurs et pédagogues pensent depuis longtemps que la collaboration est un excellent moyen pouvant contribuer à l'amélioration de la pratique d'enseignement et à la réussite des étudiants (van Garderen, Stormont et Goel, 2012). Bunker (2008) a défini six points essentiels pouvant déterminer les échanges collaboratifs de nature efficace. D'après lui, cela exige que les enseignants puissent avoir une vision commune en matière éducative ; formuler ensemble un objectif clair ; accorder une attention aux résultats ; mener une réflexion constante, organisée et structurée ; mettre l'accent sur les méthodes pédagogiques et réserver des moments de réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage. Pour Bunker, l'ensemble de ces caractéristiques seraient interreliées et indispensables à la réussite d'une approche collaborative entre les membres du personnel enseignant. D'ailleurs, Schomoker (2007) estime que les échanges collaboratifs devraient être perçus comme un processus dans lequel le personnel enseignant prendrait part périodiquement aux séances d'activités, où il discuterait et échangerait sur ses pratiques d'enseignement, tout en évaluant les stratégies habituellement utilisées en classe. D'après Supovitz, Sirinides et May (2010), pour que les échanges collaboratifs puissent être efficaces, les établissements scolaires doivent collaborer avec le personnel enseignant et l'encourager à se concerter, dans le but d'améliorer son enseignement. Schomoker (2007) considère que les échanges collaboratifs entre les enseignants permettent le développement des connaissances et des compétences, alors que Sawyer (2007) pense que, dans un contexte d'enseignement, la collaboration serait perçue comme un catalyseur de la créativité

et de l'innovation. La collaboration aurait donc un impact positif sur la pratique d'enseignement (Moolenaar, Slegers et Daly, 2012; van Garderen, Stormont et Goel, 2012).

Ainsi, les enseignants du collégial éprouvent principalement la nécessité d'obtenir de l'information, de la formation, du soutien et de travailler de façon concertée avec les autres intervenants du milieu (Beaumont et Lavallée, 2012). L'importance du climat relationnel au sein d'un établissement scolaire ou d'une entreprise s'avère donc capitale pour la santé psychologique des personnes (Janosz *et al.*, 2004). Dans certaines recherches, ces auteurs ont constaté que le climat relationnel serait même le facteur le plus corrélé au sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants. De même, le soutien de la direction constituerait un des facteurs les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert, 2008). Dans un même ordre d'idées, Kovess-Masféty, Rios-Seidel et Sevilla-Dedieu (2007) ont remarqué une très forte relation entre le soutien des collègues et de l'administration et une bonne santé psychologique au travail. Même si la plupart de ces études ont été réalisées au primaire ou au secondaire, le climat d'échange collaboratif avec les collègues et l'administration joue un rôle primordial entre les différents acteurs (Wimberley, 2012), et ce, peu importe l'ordre d'enseignement dans lequel ils exercent leur profession. Dans le contexte collégial plus précisément, les rencontres informelles ainsi que les assemblées départementales et syndicales où les enseignants se retrouvent entre eux sont maintenant considérées comme des lieux de rencontre privilégiés pour entendre les « vraies » préoccupations des enseignants (Beaumont et Lavallée, 2012). Cela signifie, par exemple, que le travail d'un enseignant du collégial ne se résume pas seulement à dispenser ses cours et à corriger les copies (Barbeau, Montini et Roy, 1997). L'échange collaboratif entre le personnel enseignant est donc considéré comme un processus faisant partie du vécu ou des réalités mêmes du personnel enseignant, dans lequel celui-ci se questionne, par exemple, sur ses stratégies d'enseignement par rapport aux résultats des étudiants (van Garderen, Stormont et Goel, 2012).

Cependant, pour justifier le manque de collaboration en milieu scolaire, Borges et Lessard (2007) affirment que les enseignants privilégiant davantage la culture individualiste ont des problèmes de communication et travaillent beaucoup plus dans l'isolement. Quant à Beaumont, Lavoie et Couture (2010), ils évoquent souvent l'insuffisance de temps, la charge de travail élevée, le grand nombre d'étudiants par classe ou encore l'insuffisance de temps

qui leur est accordé pour l'appropriation du matériel pédagogique, afin de témoigner de l'absence de collaboration entre la plupart des enseignants. Or, il est difficile que les enseignants puissent s'appuyer exclusivement sur leurs expertises individuelles pour développer efficacement leurs compétences, étant donné que le développement des compétences professionnelles serait prescrit dans les interactions avec les collègues (Grangeat, 2008).

### **3.2.1. Défis liés à la nature des relations enseignant-étudiants**

La relation pédagogique se situe au centre de l'identité professionnelle de l'enseignant et elle jouerait un rôle essentiel et privilégié dans sa représentation de son propre métier (Chassé, 2006). En effet selon cet auteur,

*«la qualité de la relation entre enseignants et étudiants a un impact notable sur le développement affectif et cognitif de ces derniers et, fait important, [que] ce n'est pas là l'apanage exclusif des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette influence positive de la qualité de la relation éducative se manifeste à tous les ordres d'enseignement, et ce, même au collégial et à l'université »* (Chassé, 2006, p. 26).

C'est aussi dans cet ordre d'idées qu'Aylwin (1997) estime que l'enseignant serait le principal agent de tout ce qui peut influencer le développement de l'élève et sa réussite. Desaulniers (2007) considère même que l'enseignant du collégial est avant tout un éducateur, car il parvient à transmettre à ses étudiants, non seulement les connaissances techniques et les attitudes à adopter lors de la réalisation d'un travail, mais aussi, il les amène à comprendre, par exemple, la manière dont ils devront se comporter face aux autres dans leur vie en général. Le Conseil supérieur de l'éducation affirmait déjà, depuis 1995, qu'une relation pédagogique de qualité mettant en relation l'enseignant et l'étudiant constituerait la principale condition pour que le personnel enseignant puisse avoir une influence positive sur les étudiants et, par conséquent, puisse favoriser leur autonomie. Jusqu'à présent, plusieurs spécialistes ou professionnels de l'éducation ont aussi constaté que la réussite d'une entreprise éducative est basée sur l'établissement de liens appropriés entre les différents acteurs (Potvin, 2005; Roorda *et al.*, 2011). Plusieurs enseignants du collégial varient maintenant leurs approches ou leurs méthodes d'enseignement, en introduisant dans leur pratique d'enseignement des discussions, des situations problèmes ou encore des moyens pouvant favoriser de manière régulière les interactions entre les étudiants (Ménard et St-Pierre, 2014).

En effet, dans un environnement dans lequel la relation enseignant-étudiant est positive, les étudiants sont enclins à développer aussi des attitudes positives pouvant favoriser leurs

résultats académiques (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). D'ailleurs, établir une relation pédagogique avec les élèves fait partie de la quatrième compétence du référentiel de compétences de la formation des enseignants au collégial proposé par PERFORMA (Bélanger, 2007). Selon cette auteure, si l'enseignant a pour but de procurer les outils nécessaires aux étudiants afin qu'ils puissent apprendre tout en développant leur sens de l'autonomie, plusieurs études ont montré que les étudiants préfèrent entretenir des relations positives avec les enseignants disponibles, humbles, et qui privilégient une approche pédagogique interactive pouvant leur permettre de se tromper ou d'avoir droit à l'erreur. Cela suppose que l'élément principal pouvant constituer le travail du personnel enseignant n'est autre que les étudiants eux-mêmes, d'où le fait que la qualité des relations qu'un enseignant entretiendrait avec ses étudiants semble essentiel pour leur santé psychologique (Janosz, Thiebaud, Bouthillier et Brunet, 2004). Si dans le contexte collégial, les relations pédagogiques enseignant-étudiant basées sur l'interaction auraient un effet significatif sur la motivation des étudiants, leur apprentissage et leur réussite (Kozanitis, 2015), Langevin et Monik (2000) caractérisent ce genre de relation comme complexe et pleine de contradictions. Malgré cela, Fichten, Jorgensen, Havel et Barile (2006) croient que l'enseignant serait la personne ayant le plus d'influence sur le succès des étudiants et qu'il serait important d'être vigilant face à la nature de sa relation avec eux.

Même si les enseignants du collégial sont généralement bien intentionnés, il n'en demeure pas moins que parfois, ils sont confrontés aux nombreuses résistances des étudiants, sans oublier celles qu'ils ont souvent avec leurs propres collègues (Chassé, 2006). De plus, l'auteur mentionne que plusieurs enseignants du collégial vivent une sorte de malaise ou d'insécurité à s'engager dans une relation plus personnalisée avec les étudiants, dans la mesure où ils pensent qu'entretenir une relation de proximité avec leurs étudiants serait une façon de déroger à leur fonction d'enseigner. C'est d'ailleurs dans ce même sens qu'Endrizzi (2011) affirme : « *apprendre à enseigner demeure plus ou moins tabou pour les enseignants eux-mêmes et l'idée de se former ou d'être accompagné peut être ressentie aussi bien comme une tendance à la déprofessionnalisation qu'à la professionnalisation* », (p.4). Au-delà de cette considération, dans la relation enseignant-étudiant, les enseignants du collégial considèrent habituellement l'éthique professionnelle comme d'une importance capitale, pourtant, ils n'ont pas nécessairement suivi des formations relatives à cette éthique (Desaulniers, 2007). D'après cette auteure, si les étudiants attendent que leurs enseignants puissent avoir des qualités relationnelles qui prennent en considération le respect de la

personne, la justice sociale et la générosité, force est de constater la réceptivité qui anime les enseignants ainsi que les émotions qu'ils dégagent lorsqu'un problème relationnel apparaît. D'après Desaulniers (2007), il s'avère donc important d'agir face à « *une attention constante aux dérapages relationnels comme le harcèlement, la manipulation, la séduction ou l'abus de pouvoir. Ce ne sont pas les étudiants qui sont responsables de la gestion de la relation pédagogique, ce sont leurs enseignants.* » (p.9). Compte tenu que le climat de la classe pourrait être considéré comme l'un des facteurs ayant une influence considérable sur l'étudiant lorsqu'il entre en classe, il n'est pas surprenant de penser que l'enseignant demeure l'agent important pouvant rendre l'environnement de la classe adéquat et favorable à l'apprentissage (Hughes et Chen, 2011). Cependant, les diverses interactions ayant lieu en classe pourraient occasionner des conflits de valeurs relatifs aux règles à respecter, qui relèvent notamment des compétences et des capacités du personnel enseignant à mettre en place leur pensée éthique et critique (Gohier, Desautels, Joly *et al.*, 2010). C'est sans doute pour cette raison que Yildimir (2014) a précisé récemment que pour construire un environnement propice à l'apprentissage, les enseignants devraient être formés pour créer une relation positive avec leurs étudiants, tout en mettant en place une gestion de classe efficace.

### **3.2.2. Défis liés à la nature des échanges avec les collègues**

De nos jours, il semblerait que le fait d'avoir des compétences en matière de relations avec les autres serait indispensable pour dispenser un enseignement de qualité (Albanese, Fiorilli, Gabola, Zorzi et Doudin, 2011). Mais les enseignants préfèrent recourir davantage à l'aide de leurs pairs de la même discipline d'enseignement, au lieu de se référer aux professionnels de l'éducation (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). Pourtant, d'après ces auteurs, le contexte actuel de l'éducation demande que les enseignants puissent solliciter continuellement l'aide des autres professionnels en cas de besoin, et ce, même s'il est possible que tous les enseignants ne soient pas encore suffisamment formés à s'investir dans des échanges collaboratifs avec les autres. Tardif et Lessard (1999) avaient déjà constaté que demander de l'aide au personnel professionnel pour les enseignants était souvent considéré par eux comme une façon d'étaler leur incompetence ou leur incapacité à résoudre les solutions par eux-mêmes. Cela suppose que dans un tel environnement, les échanges collaboratifs entre les collègues seraient peu nombreux, moins valorisés, et que le personnel enseignant travaillerait de manière plutôt isolée (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010).

La profession enseignante serait donc perçue comme un travail

*«centré sur l'enseignement et les élèves, relativement structuré, protégé et isolé du travail des autres travailleurs scolaires par la forme classe, où l'enseignant dispose d'une autonomie non négligeable, alors que par ailleurs, il est confronté, souvent seul, à une forte incertitude des situations»* (Maroy, 2006, p. 113).

De son côté, Lessard (2005) précise qu'au Québec, la culture organisationnelle ne serait pas assez favorable au développement relatif aux échanges collaboratifs. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, certains enseignants préfèrent tout de même entretenir des échanges collaboratifs de nature informelle avec leurs collègues (MELS, 2008), alors que Le Boterf (2004) pense qu'il faille formaliser les pratiques collaboratives, afin d'instaurer notamment les méthodes de travail, fixer la démarche à suivre et mettre en place une véritable normalisation organisationnelle. Avec de telles propositions, Grangeat (2008) a constaté que si les enseignants peuvent parvenir à profiter des échanges collaboratifs structurés et planifiés relatifs aux questions professionnelles, le soutien de la direction pourrait favoriser l'agrandissement de leurs champs d'interaction. Cela laisse croire qu'avoir le sentiment d'appartenir à une véritable communauté de pratique contribuerait à l'amélioration du sentiment de compétence des enseignants (Beaumont, Lavoie et Couture, 2009), dans la mesure où les échanges collaboratifs serviraient, par exemple, à reconnaître la contribution de chaque enseignant ainsi que ses particularités (Beaumont, Lavoie et Couture, 2010). D'ailleurs, ces auteurs ont remarqué que le sentiment de compétence serait plus grand chez les enseignants enclins aux échanges collaboratifs avec les collègues que chez ceux qui travaillent beaucoup plus dans l'isolement. De même, Mérini (2007) a constaté que face aux difficultés, les enseignants rapportent que les échanges collaboratifs avec les collègues leur permettraient d'avoir davantage confiance en eux, en vue de trouver les stratégies adéquates pour mieux enseigner. Maroy (2006) pense que grâce aux échanges collaboratifs, il serait même facile d'établir des liens entre les différentes professions et de permettre aux travailleurs d'avoir accès aux communications informelles et formelles, ce qui, par conséquent, améliorerait le climat de travail, tout en favorisant le processus de DP. C'est sans doute pour cette même raison que des auteurs tels que Aucoin et Goguen (2004) expliquent que les échanges collaboratifs entre les enseignants constitueraient la principale source de DP, dans la mesure où ils contribueraient efficacement à l'apprentissage entre les enseignants, grâce, notamment aux différents échanges sur la majorité des problèmes pouvant survenir.

Pourtant, dans une étude menée auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement, Martineau et Portelance (2007) ont remarqué que l'action couramment adoptée par les enseignants les plus expérimentés pour soutenir l'intégration des novices se résumerait à une simple présentation d'eux-mêmes aux autres enseignants et à leur demander par la suite de prendre part aux diverses activités qui seront organisées. Même si l'on est tenté de se questionner sur la manière et sur les moments où les échanges collaboratifs entre les collègues ont habituellement lieu, les avantages liés aux échanges collaboratifs entre les collègues ne sont plus à démontrer en milieu scolaire, ou en contexte collégial en particulier. La collaboration en soi est un élément central dans le modèle professionnel prescrit par le ministère de l'Éducation depuis 2001 (Gouvernement du Québec, 2001) et se retrouve également dans le profil des compétences des enseignants du collégial (Bélanger, 2007). D'après la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2014), à travers les échanges collaboratifs, l'enseignant peut partager du matériel pédagogique ou didactique avec ses collègues, ce qui peut favoriser un bon transfert d'expertise. L'apport des collègues est ainsi précieux à plusieurs égards, dans la mesure où, en discutant, par exemple, de leurs préoccupations et de leurs expériences, ils peuvent arriver à cerner leurs propres besoins et prendre de meilleures décisions sur le plan professionnel (FSE, 2014; Wang *et al.*, 2014). Toutefois, Landry-Cuerrier (2007) et Lessard (2005) ont rapporté que la collaboration professionnelle pouvant favoriser les échanges entre les collègues est loin d'être développée en milieu scolaire, et que les enseignants québécois y adhèrent beaucoup moins.

### **3.2.3. Défis liés à la charge de travail, au manque de soutien et de reconnaissance**

Le paradigme actuel de l'enseignement demande, entre autres, que chaque enseignant du collégial puisse s'investir davantage en dehors de sa classe (Bélanger, 2007). L'auteure a ainsi remarqué, à la suite de la participation des enseignants aux nombreuses activités d'élaboration et d'évaluation de programmes d'études, que le personnel enseignant évoque la surcharge de travail comme l'une des raisons qui les empêche à établir des relations harmonieuses avec leurs étudiants. Elle invite donc les enseignants à se repositionner par rapport à leurs responsabilités et à leur relation auprès de ces derniers. Mentionnons que la charge de travail, le manque de soutien et la reconnaissance au travail n'est pas une situation spécifique au collégial.



Au niveau secondaire, les enseignants évoquent généralement,

*« la surcharge et la complexité de leur tâche qu'ils qualifient d'exigeante et d'accaparante, tout en se plaignant du manque de temps pour bien faire leur travail et pour aider les élèves de façon adéquate. Les enseignants soulèvent aussi le problème des groupes-classe de plus en plus difficiles au plan comportemental. À cet égard, ils se plaignent de devoir faire davantage de gestion disciplinaire et d'éducation que d'enseignement proprement dit. Ils dénoncent également le fait que certains doivent parfois enseigner en dehors de leur champ de formation ou encore faire face à des classes de cheminement particulier ou à des classes multi-niveaux sans en avoir la formation et l'expérience»* (Mukamurera et Balleux, 2013, p.61).

Au niveau universitaire, Loiola et Tardif (2001) ont remarqué que les attentes envers les nouveaux professeurs dans le cadre de leur enseignement sont de plus en plus élevées, alors que les moyens nécessaires pour les soutenir n'ont cessé de diminuer. Ils se retrouvent ainsi parmi les membres du personnel dont la charge de travail semble plus élevée, puisqu'ils doivent, par exemple, répondre à des exigences quelquefois contradictoires. Pourtant, ils ne sont qu'au début de leur carrière, dans laquelle souvent, ils sont encore à la recherche de leurs propres repères (Loiola et Tardif, 2001). Si cette situation semble la même au niveau primaire (Chartrand, 2006; Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006), elle est particulièrement vraie en milieu collégial (CPNC, 2007), où l'insuffisance des ressources pouvant aider adéquatement le personnel enseignant, afin qu'il puisse mieux accomplir professionnellement son travail, fait défaut et, par conséquent, il se sent souvent stressé et épuisé (Chartrand, 2006; CPNC, 2007; Théorêt, Garon, Hrimech et Carpentier, 2006). La compression budgétaire a entraîné une diminution des ressources matérielles dans les établissements scolaires, collégiaux et universitaires, ce qui a provoqué une réduction des services, tout en alourdissant davantage le travail des enseignants et des professeurs (Bertrand et Foucher, 2003; Chartrand, 2006; CSE, 2004; Loiola et Tardif, 2001). Plusieurs recherches (Riel, 2008; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001) ont pourtant montré l'impact d'un manque de ressources et d'un milieu inadéquat sur la santé psychologique du personnel enseignant.

Plus particulièrement au collégial, les rencontres informelles ainsi que les assemblées départementales et syndicales où les enseignants se retrouvent entre eux sont maintenant considérées comme des lieux de rencontre privilégiés pour entendre les véritables préoccupations des enseignants (Beaumont et Lavallée, 2012). Cela signifie que le travail d'un enseignant du collégial ne se résume pas seulement à dispenser des cours et à corriger les copies des étudiants (Barbeau, Montini et Roy, 1997).

Même si les raisons les plus souvent évoquées par les enseignants du collégial au moment de choisir l'enseignement peuvent se résumer en une sorte d'envie de transmettre leur passion (Chassé, 2006), il semble qu'ils n'aient pas eu le temps de mesurer précisément l'ampleur de la charge de travail d'un enseignant du collégial. Or, la charge de travail serait liée au stress, et les enseignants qui éprouvent du mal à y faire face s'absentent souvent et songeraient même à quitter leur métier (Théorêt et Leroux, 2014). C'est dans ce même sens que Martel (2012), stipule que

*«la tâche enseignante au collégial se distingue de celle des autres ordres d'enseignement. Parfois invités à faire de la recherche scientifique comme leurs collègues universitaires, ces enseignantes et ces enseignants sont davantage sollicités que leurs collègues du primaire et du secondaire pour contribuer au développement et à l'évaluation des programmes d'études», p.163*

Aussi, le manque de formation continue, l'absence de sentiment de reconnaissance, ajouté aux changements de politiques génèrent des charges de travail élevées chez le personnel enseignant, comparativement aux autres professions (Zacharyas, 2010). De même, la diminution du personnel enseignant a eu un effet négatif sur le travail du personnel enseignant et, désormais, le temps alloué pour accomplir diverses tâches est loin d'être suffisant (Riel, 2008). Pourtant, d'après Houlfort et Sauvé (2010), une tâche de travail élevée serait la principale cause de stress chez le personnel enseignant.

Face à ces difficultés, les enseignants ont souvent le sentiment d'être abandonnés à eux-mêmes et ils estiment n'avoir pas le soutien nécessaire de la direction de leur établissement pour les aider convenablement (Mukamurera et Balleux, 2013). Ces auteurs soulignent non seulement l'absence de considération et d'appréciation de la part du personnel enseignant en général, mais aussi l'absence d'encadrement des enseignants en début de carrière, alors que les exigences en matière de compétences et de performances demeurent très élevées. Même si, au Québec, depuis 2004, le Conseil supérieur de l'Éducation considérait que la profession enseignante faisait partie des dix métiers les mieux placés en termes de confiance de la population, il n'en demeure pas moins qu'actuellement, plusieurs enseignants rapportent que leur travail n'est pas reconnu à sa juste valeur par la direction des établissements scolaires et même par la société, malgré la lourde tâche qu'ils doivent réaliser quotidiennement (Mukamurera et Balleux, 2013).

De même, si Younghusband, Normand et Church (2005) ont constaté, entre autres, que le manque de soutien de la direction envers le travail des enseignants constituerait une source de stress, Bagilishya (2007) rapporte que les directions d'établissement et l'administration

scolaire n'accordent pas assez d'intérêt à la communication avec les enseignants. D'ailleurs, Dionne-Proulx et Alain (2000) avaient déjà constaté que les enseignants n'avaient pas réellement été sollicités lors de la réforme collégiale sur les normes d'application, et ils estiment que cette réforme leur a été imposée par le MELS. Enfin, Lantheaume et Hérou (2008) rapportent que parler de la reconnaissance dans le milieu de l'éducation demeure une question cruciale et très délicate, surtout lorsqu'il s'agit des enseignants en début de carrière encore à la recherche de leurs repères et fournissant en même temps de grands efforts qui passent souvent inaperçus. De même, Jorro (2011) estime que le principal problème dans le milieu de l'éducation est encore le manque de reconnaissance des actions pouvant favoriser une certaine professionnalité.

Concernant ce qui précède, même si le travail enseignant peut, dans une certaine mesure, stimuler « le mieux-être » des enseignants (Morin, 2003; Warr, 1990), il pourrait aussi être considéré comme une source de stress (OMS, 2005), notamment à cause du manque de reconnaissance (Hiler et Hatalsky, 2014), de la charge de travail élevée (Mukamurera et Balleux, 2013; Théorêt et Leroux, 2014) et des contraintes de temps (Finn et Kuck, 2005; Morran, 2008), ce qui pourrait avoir des effets dommageables sur le comportement des enseignants, et, par la même occasion, affecter leur BEPT. D'ailleurs, ces troubles liés au stress sont maintenant considérés comme la quatrième cause la plus importante de maladies au monde, et l'Organisation mondiale de la santé (2001) considère même que si des mesures appropriées et efficaces ne sont pas initiées rapidement, ces causes occuperaient le deuxième rang au monde en 2020.

### **3.3. Défis liés au développement professionnel et au bien-être psychologique au travail**

Certains auteurs, dont Person, Colby, Bulova et Eubanks (2010) considèrent que le taux moyen de participation des employés aux programmes de BEPT est inférieur à 50 %. Or, Dionne-Proulx (1995) avait constaté depuis 1994, suite aux données colligées par la Régie des rentes du Québec, que près de 34 % des enseignants invalides souffraient de troubles psychologiques. D'après cette auteure, ce taux est significatif et serait même deux fois plus élevé que chez tous les autres travailleurs de la population en général. De même, les résultats d'une étude menée par Houfort et Sauvé (2010) indiquent qu'un cinquième des enseignants travaillerait chaque jour dans un état de détresse psychologique. Pourtant, Perreault (2011) a constaté qu'un enseignant heureux au travail se montrerait plus sympathique et attentif auprès de ses élèves et aurait plus de facilité à créer des liens

affectifs avec eux, y compris ceux ayant des troubles en lien avec l'apprentissage. Aussi, Gilbert *et al.* (2011) ont remarqué que les individus ou les enseignants vivant un fort sentiment de BEPT et un faible sentiment de détresse psychologique au travail (DPT) sentiraient plus d'optimisme et percevraient leur milieu de travail comme adéquat, juste et favorable à l'apprentissage et au développement des compétences. Également, Carnethon *et al.* (2009) ont constaté que les programmes de bien-être psychologique sont bénéfiques pour les individus, dans la mesure où ils entraînent, par exemple, une diminution des dépenses réservées aux soins de santé ; une réduction du recours aux services de santé ; une augmentation de la productivité ; une baisse considérable des absences au travail et une réduction des maladies chroniques. D'ailleurs,

*« Les individus en état de DPT éprouvent de l'agressivité, de l'irritabilité et de l'impatience à l'égard d'autrui. En leur for intérieur, ils se sentent anxieux, tristes, dépressifs, stressés et ont peine à affronter leurs problèmes. En regard du travail, ils n'éprouvent plus grand intérêt, se sentent diminués et inutiles et n'ont plus envie d'entreprendre des projets »*(Gilbert *et al.*, 2011, p. 201).

Pourtant, si Soini, Pyhältö et Pietarinen (2010) ont constaté que l'apprentissage des enseignants et leur BEPT seraient déterminants pour l'atteinte des objectifs éducatifs visés, Fleury et Grenier (2012) considèrent que les troubles mentaux peuvent facilement affecter l'ensemble des aspects de la vie d'un individu, en réduisant, par exemple, ses champs d'activité et sa capacité d'action. Autrement dit, selon Fleury et Grenier (2012), les problèmes d'ordre mental pourraient également avoir des effets considérables, non seulement sur la vie familiale d'un enseignant, mais aussi sur sa santé et son bien-être, et, par conséquent, pourraient nuire au développement de sa compétence. Or, les relations de soutien avec les enseignants peuvent contribuer à diminuer leurs sentiments de détresse (Davis, 2003) et favoriser leur DP. De ce fait, certains auteurs tels que Chouanière, François, Langevin et Pentecôte (2007) ont précisé que la SPT devrait se situer au coeur même du travail de tous les travailleurs, et ce, pour des raisons économiques, juridiques et de santé. Foucher, Savoie et Brunet (2003), quant à eux, ont remarqué que la SPT serait influencée par la capacité relative à la réalisation de la tâche allouée à un travailleur donné.

En outre, le bien-être ressenti par le personnel enseignant pourrait l'amener à réguler son apprentissage de diverses façons. Par exemple, il peut affecter la capacité de l'enseignant à se concentrer et à observer son milieu de travail (Deci, 2002), à percevoir les potentialités (Pallant et Lae, 2002) ou encore à interpréter distinctement la réception des commentaires qui lui sont destinés (Morrison et Clift, 2005). Sous cet angle, Dupuis *et al.*(2009) pensent que *« les problèmes de santé psychologique au travail ont une prévalence si élevée et des*

*conséquences si graves qu'il faudrait leur accorder autant d'importance que les accidents de travail et développer de meilleures stratégies de prévention primaire* » (p.14). Houlfort et Sauvé (2010) rapportent que la situation est pr ocupante, si bien que depuis plusieurs années maintenant, un nombre impressionnant de recherches relatives à ce phénomène est maintenant répertorié aux  tats-Unis et en Europe. Pendant ce temps, Perreault (2011) a constaté que les enseignants qui ressentent un fort sentiment de bien-être et peu de DPT entretiendraient généralement des liens plus affectueux et moins conflictuels avec leurs élèves et se développeraient mieux professionnellement que leurs collègues moins en santé.

#### **IV. QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE**

Considérant ce qui précède, même si la pratique de l'enseignement au collégial n'a jamais été quelque chose de facile, il n'en demeure pas moins qu'avec l'arrivée du Renouveau collégial, le travail du personnel enseignant s'est complexifié davantage. Les défis sont nombreux pour des enseignants peu formés pédagogiquement et qui travaillent sans ressources suffisantes. Le personnel enseignant connaît aujourd'hui des conditions de travail qui ne sont pas toujours adéquates pour son bien-être, et ce, tant sur le plan professionnel que personnel.   ces différents défis, St-Pierre et Lison (2009) affirment qu'il faut ajouter le remplacement du personnel enseignant expérimenté qui part à la retraite, l'arrivée de ceux n'ayant nécessairement pas suivis de formation en pédagogie, l'omniprésence des TIC, sans oublier « *l'hétérogénité des élèves* », (p. 8). Notons aussi la particularité du contexte collégial, qui pourrait engendrer des contraintes susceptibles d'affecter à la fois le DP et le BEPT des enseignants. C'est d'ailleurs dans ce sens que Morin (2006) estime que pour promouvoir le BEPT et augmenter la performance des travailleurs, certaines conditions devront être réunies. Il s'agit notamment d'après cette auteure de :

- (1) s'assurer que chaque individu a du plaisir à faire son travail ;
- (2) donner à chaque équipe la marge de manœuvre suffisante pour organiser le travail de la façon qui leur apparaît la plus efficace;
- (3) permettre au personnel d'exercer leur jugement et leur influence dans leur milieu de travail ;
- (4) faciliter le développement de relations professionnelles positives et significatives ;
- (5) confier des responsabilités au personnel et faciliter leur développement professionnel (Morin, 2006, p.41).

En plus de ces conditions, il semble primordial de tenir compte des ressources disponibles au collégial, notamment, de l'offre de formations créditées ou non créditées, du soutien des conseillers pédagogiques, des aides pédagogiques individuelles, etc. Autrement dit, si l'environnement collégial ne présente pas suffisamment d'occasions d'apprentissage aux enseignants, il serait plutôt difficile qu'ils puissent se développer professionnellement. En fait,

pour que le DP survienne, il faudrait que les enseignants puissent avoir des possibilités de travailler à la fois en collaboration et de manière indépendante, et non uniquement de manière solitaire ou isolée. Par exemple, la façon qu'un enseignant considère « *avoir appris à enseigner résulte en partie des bénéfices qu'elle identifie à sa participation à diverses activités professionnelles en termes d'amélioration de ses pratiques ou de son bien-être professionnel* » (St-Pierre et Lison, 2012), p.29. Or, un faible sentiment de BEPT et un manque de système de soutien efficace du DP pourraient avoir des conséquences considérables sur le personnel enseignant. Surtout qu'il a déjà été montré que les employés vivant un fort sentiment de BEPT seraient plus performants et plus autonomes dans leurs fonctions ; que le bien-être des employés influe favorablement sur leur productivité (Dagenais-Desmarais, 2010). Cela suppose qu'en intervenant sur le BEPT, on pourrait également soutenir le DP. Plus encore, certains auteurs soutiennent même que le DP est une partie intégrante du BEPT, dans la mesure où, le DP est considéré comme un indicateur de mesure du BEPT (Yildimir, 2014). Il apparaît donc sensé de croire que le DP et le BEPT sont étroitement liés. Or, à notre connaissance, aucune recherche scientifique n'a été menée au niveau postsecondaire au Québec pour identifier les liens entre le DP et le BEPT. Compte tenu de ces constats, il nous semble pertinent de mener une recherche pour tenter de répondre à la question suivante : *Quelles sont les relations entre le développement professionnel des enseignants de l'ordre collégial et leur bien-être psychologique au travail ?*

## **CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL**

## **CADRE CONCEPTUEL**

Le chapitre 2 est divisé en deux sections et présente le cadre conceptuel portant particulièrement sur le DP des enseignants et leur BEPT. La première section se subdivise en trois sous-sections et s'intéresse à la conceptualisation et à la définition du DP retenue. Les modèles de DP adaptés au postsecondaire sont suivis d'un résumé. La deuxième section, pour sa part, est subdivisée en deux sous-sections, dans lesquelles la première présente une conceptualisation du bien-être au travail en général, alors que la deuxième présente une définition et la conceptualisation du BEPT retenue.

## **II. PRINCIPAUX CONCEPTS DE LA RECHERCHE**

Le cadre conceptuel s'articule autour de deux principaux concepts qui se situent au cœur de la présente étude. Il s'agit du DP des enseignants et du BEPT.

### **2.1. Développement professionnel des enseignants**

Dans cette partie, nous présentons d'abord la conceptualisation et les définitions du DP. Ensuite, nous examinons quelques modèles de DP les plus adaptés au postsecondaire, avant de présenter en dernier lieu les différentes manières dont les auteurs ont opérationnalisé le modèle de DP qui sera retenu dans le cadre notre étude. Ainsi, cette vue d'ensemble du cadre théorique sur le DP des enseignants nous permettra de mieux préciser les dimensions sur lesquelles nous nous attarderons lorsqu'il sera question de l'étude du DP des enseignants du postsecondaire.

#### **2.1.1. Conceptualisation et définitions du développement professionnel**

Dans une revue de la littérature comme celle réalisée par Uwamariya et Mukamurera (2005) ont montré que le concept de DP est polysémique et que deux grandes perspectives y sont liées. Il s'agit, selon ces auteures, de la perspective développementale (1) et de la perspective professionnalisante (2). La perspective développementale considère le DP, d'une part, comme la « *croissance personnelle et professionnelle selon un mouvement progressif* » et, d'autre part, comme les « *transformations des comportements, des sentiments, au fil du temps* » (p. 135).

Dans la perspective développementale, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont souligné que durant sa carrière, le personnel enseignant passerait à travers différents stades continus et graduels. Le DP serait donc compris comme une sorte d'évolution ou de cheminement



professionnel et nécessiterait, par exemple, que l'enseignant change ses attitudes, ses valeurs, sa réflexion et sa perception face aux résultats de ses étudiants. De plus, ces auteurs rapportent que ceux qui s'alignent derrière une telle perspective considéreraient le DP comme une marque de croissance naturelle et professionnelle des enseignants qui suivrait un mouvement progressif formé d'étapes ou comme des transformations des attitudes et des perceptions comprenant des stades.

Plusieurs auteurs, tels que Zeph (1991), Barone *et al.* (1996), Nault (1999) et Huberman (1989) s'inscrivent dans la perspective développementale. D'abord, dans une telle perspective, Zeph (1991) définit le DP comme l'ensemble des apprentissages réalisés après l'obtention du diplôme, qui permet d'entrer dans la vie professionnelle. Barone *et al.* (1996) décrivent différents niveaux de DP des enseignants à l'instar des novices, débutants avancés, compétents et efficaces. Pour Nault (1999), le DP passerait par plusieurs étapes de développement, comme la socialisation, l'insertion professionnelle, la socialisation personnalisée et la socialisation de rayonnement. Huberman (1989), quant à lui, définit le DP comme une sorte de croissance, à la fois personnelle et professionnelle, observable à travers un changement dans le temps, selon le cycle de la carrière enseignante et ayant des particularités propres. Par la suite, il procède à la description des étapes du cycle de vie suivant : survie et découverte, stabilisation, expérimentation / activisme / remise en question, conservatisme / sérénité / désengagement. D'une façon générale, cette approche du DP renvoie, selon Uwamariya et Mukamurera (2005), à une démarche beaucoup plus focalisée sur le personnel enseignant, « *qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques* » (p.139) et ne prendrait pas suffisamment en compte le contexte d'enseignement ainsi que sa contribution.

Concernant la perspective de professionnalisation, Uwamariya et Mukamurera (2005) proposent deux principales orientations pour le DP, soit : celle qui est perçue comme un processus d'apprentissage ou DP réalisé par la réflexion et la recherche (p.141). Comme la présente étude s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et de réflexion des enseignants, elle se situe donc dans ces deux orientations. Plusieurs auteurs, tels que Day (1999), Killion (2002), Charlier et Dejean (2010), Butler-Kisber et Crespo (2006), Barbier, Chaix et Demailly (1994), Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011) définissent le DP comme un processus d'apprentissage. Dans cette première orientation, le DP « *est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements*

*chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique »* (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.142). Ces auteures précisent que le DP comprend le perfectionnement, la formation continue, la diversité de formes d'apprentissage, la transformation des compétences et des composantes identitaires, le processus d'apprentissage à long terme, la recherche continue et la réflexion sur la pratique, ainsi que toute expérience d'apprentissage naturel (p.135).

D'abord, Day (1999) considère le DP comme un processus par lequel, individuellement ou en compagnie d'autres collègues, le personnel enseignant parvient à examiner, à renouveler et à démontrer son engagement en tant qu'agent de changement. Killion (2002) le définit comme un ensemble d'actions conçues de manière cohérente et organisée par les enseignants, dont le but est de soutenir le développement des connaissances et des compétences, afin d'améliorer la réussite des étudiants. Charlier et Dejean (2010), quant à eux, indiquent aussi que le DP est un processus d'apprentissage dynamique appuyé par une éthique professionnelle visant à valoriser le processus de développement des compétences et la transformation de l'identité professionnelle. Pour leur part, Butler-Kisber et Crespo (2006) associent le DP aux différentes activités planifiées en dehors du milieu scolaire. Pour Barbier, Chaix et Demailly (1994), le DP serait perçu comme une sorte de transformation, à la fois personnelle et collective, de l'identité professionnelle. Enfin, la définition de Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke et Baumert (2011) fait référence à l'engagement des enseignants dans des occasions d'apprentissage à caractère formel ou informel. D'autres auteurs (Lieberman et Miller, 1990; Schön, 1994; St-Arnaud, 1992) perçoivent le DP à travers la recherche ou par la réflexion. Vu sous cet angle, Uwamariya et Mukamurera (2005) ont décrit la réflexion comme un travail principalement intellectuel qui pourrait permettre à une personne de « recourir à ses habiletés cognitives en vue de la théorisation de ses actions et expériences », (p.142). Lieberman et Miller (1990) quant à eux, considèrent le DP comme une sorte de recherche que l'enseignant réalise de manière continue sur sa propre pratique d'enseignement. Finalement, le DP, d'après St-Arnaud (1992) et Schön (1994) comprend le développement des savoirs professionnels qui se réalisent à partir de l'action.

À la suite de cette conceptualisation du DP par les différents auteurs, on constate une absence d'unanimité relative aux différentes définitions du DP qu'ils ont données. Toutefois, la manière dont Uwamariya et Mukamurera (2005) définissent le DP nous semble intéressant pour notre étude. En effet, ces auteures considèrent le DP comme « *un processus de*

*changement et de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005) (p.148).* C'est ainsi que le concept du DP sera abordé dans la présente étude. De plus, cette définition, axée sur la professionnalisation, signifie comme l'ont également fait remarquer Poellhuber, Allen et Roy (2010), que le DP de l'enseignant se réalise de manière formelle et informelle. De même, puisque la perspective développementale ne considère pas les dimensions collectives et organisationnelles du DP (Uwamariya et Mukamurera, 2005), c'est la perspective du DP orientée vers la professionnalisation qui sera examinée dans cette étude. Dans les points suivants, nous présentons quelques modèles de DP qui semblent adaptés au postsecondaire.

#### 2.1.2. Modèles de développement professionnel adaptés au postsecondaire

Dans cette partie, nous présentons les modèles de DP qui semblent les plus adaptés pour l'étude du développement professionnel des enseignants du postsecondaire, en dégagant leurs propositions aux fins de notre étude. Par la suite, nous essayons de comprendre les différentes techniques utilisées par les auteurs pour opérationnaliser le modèle retenu dans notre recherche.

##### 2.1.2.1. Modèle de développement professionnel de Shulman et Shulman (2004)

Shulman et Shulman (2004) ont créé un modèle de DP qui permet de caractériser une « communauté d'apprenants » reflétant fidèlement la profession du personnel enseignant. Ces auteurs décrivent le professionnel enseignant (*an accomplished teacher*) comme un « membre d'une communauté professionnelle prêt, déterminé, capable d'enseigner et d'apprendre à partir de ses expériences d'enseignement » (p. 259). Dans la figure ci-dessous, on peut observer les différents niveaux d'analyse de DP de Shulman et Shulman (2004).

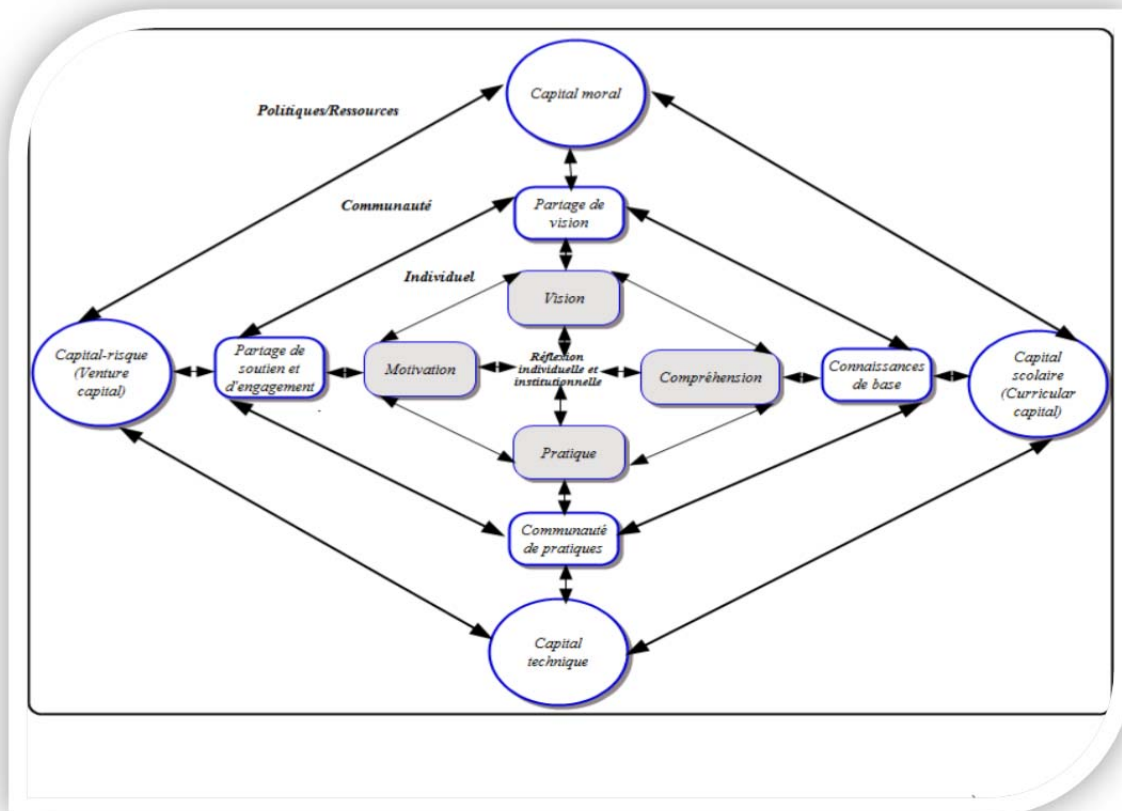


Figure 1. Niveaux d'analyse : individuel, communautaire et politique (p. 268)

Dans leur modèle, Shulman et Shulman (2004) distinguent trois niveaux d'analyse interdépendants : individuel, communautaire et politique. *Le niveau individuel (1)* comprend cinq caractéristiques de l'apprentissage des enseignants (la vision, la motivation, la compréhension, la pratique et la réflexion) rassemblés dans un modèle dont on peut dire qu'un professionnel enseignant intègre progressivement les quatre premières mentionnées et apprend à améliorer l'enseignement grâce à une réflexion active. *Au niveau communautaire (2)*, se trouve une communauté d'enseignants au sein de laquelle la vision, l'engagement, la connaissance de base et une communauté de pratiques sont partagés ainsi que des rituels ou des cérémonies établissant une réflexion commune et contribuant aux réalisations de développement de la communauté professionnelle. Ces auteurs considèrent aussi que les enseignants adhèrent à la formulation des normes communautaires, aux incitations ainsi qu'aux pratiques, alors que la communauté exerce son influence sur les enseignants participants. Le troisième niveau est externe et représente *la politique ou les ressources nécessaires (3)* à l'apprentissage des enseignants, notamment le mentorat, des programmes

et du matériel adéquat, les ordinateurs et les ressources financières disponibles. Bien qu'il soit possible que les enseignants atteignent différents niveaux de compétence à la suite de leur formation et de leurs expériences d'apprentissage, ces auteurs soutiennent qu'ils ont besoin de former une communauté de pratique pour progresser. D'ailleurs, d'après Shulman et Shulman (2004), les enseignants apprennent mieux quand ils sont «...*supported by membership in a learning community*»,(p. 257). En fait, comme les *niveaux individuels et communautaires* sont à la fois interactifs et indépendants, les formateurs d'enseignants doivent créer des occasions d'apprentissage et fournir des contextes de DP pouvant soutenir, maintenir et adapter les visions, les conceptions, les représentations, la motivation et la réflexion de tous les membres (Shulman et Shulman, 2004).

Même si ce modèle met l'accent sur les communautés de pratiques dans lesquelles les apprentissages peuvent se réaliser à la fois de façon formelle et informelle, certains enseignants pourraient être prêts et même disposés à apprendre, mais ne pas savoir comment procéder. De plus, d'autres enseignants pourront simplement ne pas comprendre la nécessité ou l'importance d'apprendre. Ce modèle demeure donc très général et ne clarifie pas, notamment, ce que le personnel enseignant pourrait réaliser concrètement pour autoréguler, par exemple, l'apprentissage de son enseignement de façon réflexive, comme le suggère le modèle de Butler (2005), ou encore favoriser l'interprétation des changements chez les enseignants, en termes d'actions pouvant mettre en évidence le développement de connaissances et des compétences de ceux-ci ainsi que leurs croyances ou leurs attitudes correspondant aux actions, comme précisé dans le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002). De plus, Shulman et Shulman (2004) précisent que la réflexion de l'enseignant demeure au centre de son DP, et qu'il peut discuter et confronter ses pratiques avec celles de ses pairs, en fonction des ressources disponibles et des politiques du milieu. Or, le modèle n'aborde pas, par exemple, l'impact que l'environnement scolaire pourrait avoir sur l'adoption ou le changement de pratiques pédagogiques. Le modèle ne précise pas non plus la différence entre l'expérience reçue par les enseignants et les savoirs d'expérience (comment ils se construisent progressivement durant leur parcours professionnel). Enfin, même si les quatre niveaux d'analyse de Shulman et Shulman (2004) nous semble cohérent, le plus haut niveau de la politique n'est pas sous le contrôle des enseignants. Pourtant, au niveau collégial, les enseignants sont généralement impliqués dans l'élaboration des différentes politiques. Par conséquent, ce modèle nous apparaît moins intéressant pour l'étude du DP des enseignants du postsecondaire.

### 2.1.2.2. Modèle de développement professionnel de Butler (2005)

Dans le cadre d'une recherche collaborative, Butler (2005) a élaboré un modèle de DP qui vise à montrer comment les enseignants peuvent autoréguler leur apprentissage de l'enseignement de manière réflexive. Dans sa description, elle fait référence à l'existence d'une relation directe entre les communautés de pratique et l'apprentissage réalisé par les enseignants. Selon Butler (2005) :

« (...) à partir de buts spécifiques pour leurs élèves, les enseignants construisent des stratégies pédagogiques, les mettent en œuvre dans leurs classes, font le suivi des résultats, et ajustent leur enseignement en conséquence. Ainsi, quand le développement professionnel est contextualisé dans la pratique même des enseignants, ces derniers construisent activement de nouvelles approches de l'enseignement. Et quand leur attention est centrée sur leur propre apprentissage dans ce contexte, ils révisent simultanément leurs cadres théoriques qui, en retour, influencent leur pratique d'enseignement. » (p. 59)

Le schéma suivant (figure 2) explique donc le modèle d'autorégulation de Butler (2005).

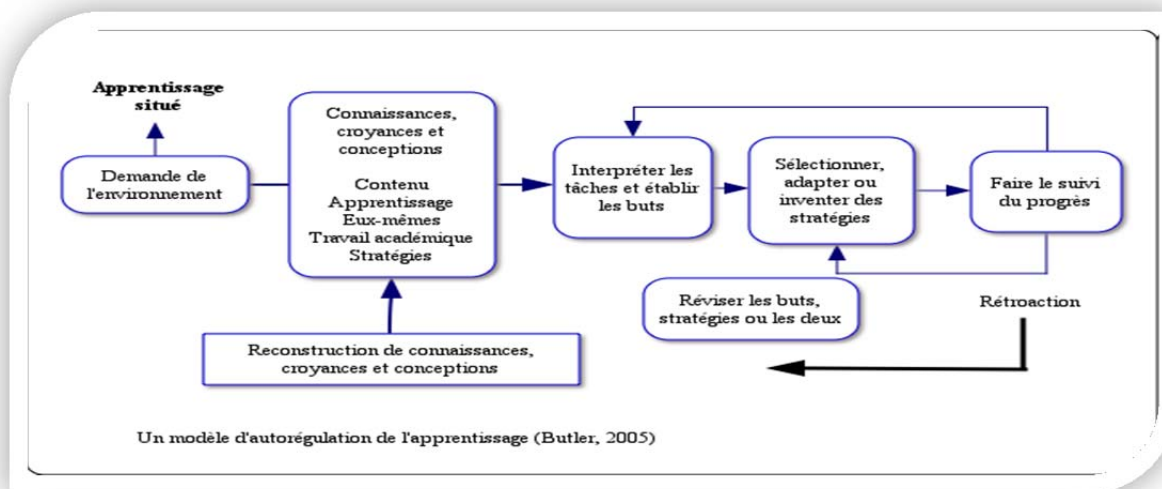


Figure 2. Modèle d'autorégulation de l'apprentissage (Butler, 2005), (p. 58)

Ce modèle précise que c'est à partir des « cycles d'autorégulation de l'apprentissage » que les enseignants parviennent à développer de nouvelles compétences, croyances et conceptions de l'enseignement, tout en coordonnant leurs cadres théoriques avec leur réflexion sur leur propre pratique (Butler, 2005, p. 59). Par la suite, c'est sur une base d'interprétation de tâches et d'établissement de buts que les enseignants autorégulés réussissent à trouver des stratégies appropriées pour atteindre leurs objectifs d'enseignement. Ensuite, ils appliquent les stratégies identifiées et ajustent leurs approches en fonction de l'amélioration observée chez leurs élèves. Dans un tel modèle, Butler (2005)

estime que les enseignants autorégulés se concentrent davantage sur leur apprentissage et tiennent compte de l'environnement et des ressources disponibles. Ils doivent également, selon l'auteure, trouver une façon de mieux gérer leurs émotions, tout en gardant intacte leur motivation, ce qui facilitera l'atteinte de leurs objectifs. Par ailleurs, Butler pense que quand les enseignants seront obligés de prendre diverses décisions relatives à la pédagogie, ils pourront, par exemple, réussir à mieux interpréter l'aspect théorique de leur pratique d'enseignement et changer individuellement leurs pratiques et leur mode de collaboration (Butler, 2005). Par rapport à la description du modèle, le DP est ainsi considéré comme un processus individuel et collectif qui tient compte à la fois des pratiques pédagogiques et de la pensée réflexive des enseignants. En fait, lorsque le DP se réalise dans un contexte réel, les enseignants sont enclins à construire d'autres approches pédagogiques pouvant soutenir davantage leur enseignement (Butler, 2005). Ainsi, pour cette auteure, ce modèle fait ressortir, notamment, les approches « socioculturelles », tout en mettant particulièrement l'accent sur les effets sociaux, culturels et historiques concernant les enseignants en action (Butler, 2005).

Dans l'ensemble, si le modèle de Butler (2005) nous semble intéressant pour concilier les aspects du DP, il n'en demeure pas moins que c'est dans le cadre d'une étude sur les enseignants du niveau secondaire que cette étude a été menée, et nous ignorons sa pertinence sur les enseignants du milieu collégial. De plus, ce modèle repose strictement sur l'autorégulation de l'apprentissage et fait peu intervenir les conditions extérieures du milieu sur le processus de développement qui ne sont que postulées. De même, les stratégies d'autorégulation ne semblent pas suffisantes pour apprendre efficacement (Cartier, 2003; Théorêt et Cartier, 2001). Si, d'après Butler (2005), elles sont utilisées notamment par les élèves dans la planification de leurs stratégies cognitives pour contrôler l'avancement de leurs travaux et de leur apprentissage, pour se motiver et autoévaluer leurs stratégies et leur performance, afin d'apporter des ajustement appropriés, Cartier (2003) estime que les élèves semblent autoréguler essentiellement la réalisation des activités et beaucoup moins la compréhension et l'apprentissage. Dans l'ensemble, ce modèle nous semble moins pertinent pour étudier le DP des enseignants en milieu collégial.

### 2.1.2.3. Modèle de développement professionnel de Clarke et Hollingsworth (2002) et quelques études l'ayant opérationnalisées

À la recherche d'un modèle pouvant illustrer la croissance des enseignants, Clarke et Hollingsworth (2002) ont créé un modèle qui conceptualise la façon dont les enseignants réalisent des changements dans leurs pratiques pédagogiques. Ce modèle interconnecté de croissance professionnelle des enseignants, appelé *Interconnected Model of Teacher Professional Growth* (IMTPG) (Clarke et Hollingsworth, 2002), souligne les mécanismes spécifiques par lesquels le changement dans un domaine de compétence est associé au changement dans un autre (voir figure ci-dessous).

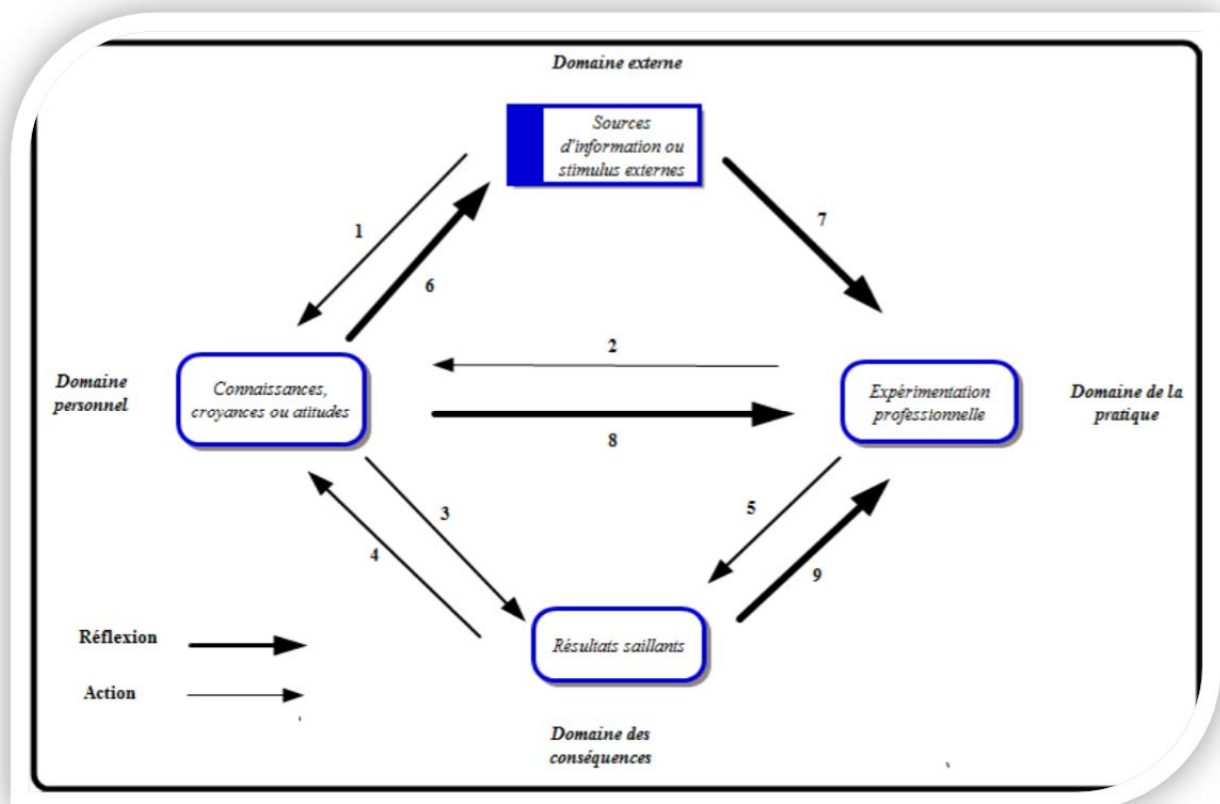


Figure 3. Modèle interconnecté de la croissance professionnelle de Clarke et Hollingsworth (2002, p. 951)

Selon Clarke et Hollingsworth (2002), la croissance professionnelle est un processus de construction de la cognition par les enseignants, en réponse à leur participation aux expériences en classe fournies par une trajectoire de DP. Ces auteurs ont ainsi choisi de regrouper les quatre domaines de changement de la manière suivante : *le domaine externe* (1) qui représente les influences extérieures du monde professionnel de l'enseignant, à



l'instar de l'économie des politiques et de la communauté. *Le domaine personnel (2)* comprend les connaissances de l'enseignant, ses croyances, ses valeurs et ses attitudes ; *le domaine de la pratique (3)* représente une action de l'enseignant par rapport à l'expérimentation de nouvelles stratégies d'enseignement et des techniques, y compris les méthodes pédagogiques, la gestion de la classe, les stratégies d'évaluation ou encore la performance pédagogique ; *le domaine de conséquences (4)* englobe la perception de l'enseignant des résultats saillants de sa pratique. Les trois derniers domaines se combinent pour englober le milieu professionnel de l'enseignant. Notons aussi que les quatre domaines sont liés entre eux grâce à des mécanismes de médiation comme *la réflexion* et *l'action*. Le tableau qui suit explique le sens des flèches (figure 3) dans le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) ainsi que la manière dont les différents domaines de changement qui y sont liés seront organisés dans cette étude.

Tableau 1. Explication du processus de médiation (réflexion et action) et présentation de domaines de l'environnement de changement (Clarke et Hollingsworth, 2002) selon les facteurs de DP

Processus de médiation		Domaines de l'environnement de changement	
Flèches de réflexions		Facteurs personnels	
Flèches d'actions		Facteurs professionnels	
Réflexion 1	Action 6	Domaine personnel	Domaine de pratique
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant réfléchit sur une nouvelle information qu'il a reçue, et cette réflexion mène à un changement dans ses connaissances, ses croyances ou ses attitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant cherche activement des connaissances en provenance des sources externes. Cela est le résultat du changement dans ses connaissances, ses croyances ou ses attitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement de connaissances et de compétences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Changement dans les pratiques pédagogiques</li> </ul>
Réflexion 2	Action 7	Domaine de conséquences	
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant réfléchit sur la façon dont se présentait sa reproduction de stratégie d'enseignement ou son idée.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'application directe d'une nouvelle stratégie ou pratique pédagogique suggérée par un collègue, conseiller pédagogique, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attitudes concernant les résultats saillants des étudiants</li> </ul>	
Réflexion 3	Action 8	Domaine externe	
<ul style="list-style-type: none"> <li>La réévaluation des résultats des étudiants en raison du développement de connaissances et de compétences, de croyances ou de nouvelles attitudes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le changement de croyances ou d'attitudes est mis en œuvre en classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Échanges collaboratifs avec les collègues</li> </ul>	
Réflexion 4	Action 9		
<ul style="list-style-type: none"> <li>En classe, l'enseignant constate les résultats saillants chez ses étudiants. Cela l'amène à développer ses connaissances et ses compétences et à changer ses attitudes ou ses croyances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant effectue une expérimentation professionnelle à la suite d'un constat dans les résultats saillants de ses étudiants.</li> </ul>		
Réflexion 5			
<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enseignant réfléchit sur les résultats saillants de ses étudiants, suite aux changements apportés dans sa pratique pédagogique. Que les résultats soient souhaitables ou non, cette réflexion ne change pas les croyances et les attitudes de l'enseignant.</li> </ul>			

Selon Clarke et Hollingsworth (2002), *la réflexion* est la prise en compte active des événements, des idées et des croyances, alors que *l'action* désigne le processus de mise en place d'une nouvelle idée, la croyance ou la pratique dans l'action. Le modèle met en évidence la complexité de la croissance professionnelle et reconnaît le caractère non linéaire de la croissance comme un processus continu d'apprentissage. Il prend aussi en compte les informations acquises par l'enseignant à partir de sources externes, ce qui n'exclut pas nécessairement les connaissances acquises à la suite des différents échanges avec les

collègues. De plus, lorsqu'il est utilisé comme *outil prédictif*, l'IMTPG (*Interconnected Model of Teacher Professional Growth*) comprend des suggestions de mécanismes par lesquels le changement des enseignants peut être promu (Clarke et Hollingsworth, 2002, p. 447).

Par ailleurs, à la suite de leur recherche, Clarke et Hollingsworth (2002) déclarent que le contexte scolaire pourrait avoir un impact substantiel sur la croissance professionnelle des enseignants comme : l'accès aux occasions de DP ; la restriction ou le soutien à la formation; l'encouragement ou le découragement à expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques et les restrictions administratives ou de soutien dans l'application de nouvelles idées. De même, d'après ces auteurs, un changement chez un enseignant pourrait être considéré comme une formation, une adaptation, un développement personnel, une restructuration systémique de la croissance ou de l'apprentissage. Bien plus, ces auteurs décrivent les avantages relatifs à la vision d'une culture de DP sur le personnel enseignant dans un établissement scolaire. C'est dans ce sens que Triggs et John (2004) considèrent qu'il serait pertinent de créer, au niveau des établissements scolaires, un climat d'apprentissage approprié où chaque enseignant serait, par exemple, encouragé à prendre part de façon régulière aux différentes activités ou échanges, et ce, sans aucune contrainte sur quoique ce soit. Cette procédure favoriserait la diffusion des apprentissages réalisés par le personnel enseignant dans leurs communautés et renforcerait leur sentiment d'appartenance.

De même, Clarke et Hollingsworth (2002) reconnaissent aussi que l'IMTPG est un *outil interrogatif*, qui facilite le cadrage de certaines questions théoriques et pratiques. Ce modèle est également considéré, par ces auteurs, comme un *outil d'analyse* pour la catégorisation des données sur le changement des enseignants en termes de données spécifiques pour chacun des quatre domaines du changement; en termes d'identification empirique des processus par lesquels le changement dans un domaine est associé au changement dans un autre, et surtout, dans l'identification des tendances structurelles de la croissance professionnelle des enseignants. De fait, d'après Clarke et Hollingsworth (2002), dans l'exécution de ces trois fonctions (*prédictive, interrogative et analytique*), l'idée n'est pas prescriptive ni entièrement descriptive. Ce modèle suggère finalement que les enseignants ont besoin d'essayer de nouvelles idées, d'obtenir des preuves positives ou des indices probants sur les résultats des élèves, avant d'intégrer pleinement une méthode.

Enfin, même si Shulman et Shulman (2004) et Butler (2005) ont suggéré des modèles intéressants de DP, celui proposé par Clarke et Hollingsworth (2002) a particulièrement

suscité notre intérêt, car l'enseignant y est perçu comme un apprenant actif, alors que le changement est considéré comme tout acte d'apprentissage que l'enseignant expérimente durant ses activités professionnelles. De plus, ce modèle est considéré comme la résultante d'actes de réflexion et d'actions. Cela suppose qu'en opérationnalisant ce modèle, nous pourrions, par exemple, évaluer si : (1) les pratiques d'enseignement en classe ont été modifiées ; (2) les enseignants sont actifs et enthousiastes ; (3) la collaboration entre les enseignants est effective ; (4) les enseignants adoptent de nouvelles méthodes pédagogiques pour favoriser les apprentissages, etc. Nous pourrions aussi examiner si les enseignants changent tous de la même façon et identifier les modèles de leurs changements. Considérant ce qui précède, c'est dans ce modèle systémique de DP que nous comptons situer notre étude. Ce modèle nous semble donc très intéressant et bien adapté à l'étude du DP des enseignants du postsecondaire.

Dans la section suivante, nous présentons quelques études ayant opérationnalisé le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002). Il nous semble pertinent d'expliquer comment quelques chercheurs ont procédé pour opérationnaliser le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) dans leurs études. Il ne s'agit pas ici de présenter les résultats des études, mais plutôt de comprendre le processus d'opérationnalisation d'un tel modèle, d'après différents auteurs, et ce, afin de poursuivre avec la construction de nos principaux instruments.

#### *2.1.2.3.1. Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Justi et van Driel (2006) dans une étude au secondaire*

Dans le cadre de leur étude sur les enseignants du secondaire, Justi et van Driel (2006) ont utilisé le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) comme base pour concevoir leur projet sur le DP. Dans le cadre de leur opérationnalisation, Justi et van Driel (2006), ont considéré, au niveau du *domaine personnel* (1), les perceptions des enseignants de chacun des aspects du processus de la modélisation. Le *domaine externe* (2) représentait, selon Justi et van Driel (2006), les activités d'apprentissage auxquelles les enseignants avaient pris part au cours des quatre réunions tenues dans le cadre du projet. Le *domaine de pratique* (3) correspondait aux situations d'enseignement dans lesquelles les enseignants avaient utilisé ou exprimé leurs connaissances pendant le temps qu'ils étaient engagés dans le projet. Ces auteurs ont finalement considéré le *domaine de conséquence* (4) comme constituant l'ensemble des résultats d'apprentissage des élèves. Enfin, les quatre domaines de l'IMTPG et la création subséquente de relations entre ces domaines distincts ont permis d'analyser les

données pour chaque aspect des connaissances d'une manière qui aura favorisé la compréhension du processus de développement de la connaissance et des compétences de chaque enseignant.

*2.1.2.3.2. Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Zwart, Wubbels, Bergen et Bolhuis (2007) dans une étude au secondaire*

Zwart, Wubbels, Bergen et Bolhuis (2007) ont également utilisé le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) pour mener à bien leur étude sur les enseignants au secondaire. Ces auteurs ont utilisé le modèle d'IMTPG comme outil analytique pour décrire le processus d'apprentissage des enseignants ayant pris part à leur étude. Dans leur opérationnalisation, ils ont précisé que l'idée de savoir comment les élèves apprennent les a fait changer leur pratique. Il s'agit du *domaine personnel (1)*, considéré par eux comme un ensemble intégré de connaissances théoriques et pratiques comprenant les croyances et les orientations telles que : les objectifs personnels, les émotions, les attentes et les attitudes des enseignants envers l'enseignement. Zwart, Wubbels, Bergen et Bolhuis (2007) ont divisé le *domaine externe (2)* en deux parties. Ils ont réservé la première partie aux activités de DP des enseignants et la deuxième partie à toutes les sources d'information externes disponibles, à l'instar des stimulus ou soutiens, comme les autres collègues, les livres ou encore les articles de journaux. Ces auteurs soulignent que la division du domaine externe en deux parties fournit l'occasion d'avoir un aperçu de la façon dont les enseignants utilisent les deux sources externes pour apprendre. En outre, *le domaine de la pratique (3)* comprend l'expérimentation, mais les auteurs ont ajouté la préparation en même temps que l'enseignement de la leçon. Enfin, *le domaine de conséquence (4)* représente les résultats saillants des élèves, le contrôle des enseignants ainsi que la motivation et le développement de l'étudiant.

*2.1.2.3.3 Opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) par Poellhuber, Allen et Roy (2010) dans une étude au collégial.*

Dans le cadre de l'opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) dans une étude menée au dégep, Poellhuber, Allen et Roy (2010) ont considéré que *le domaine externe (1)* a trait aux sources du DP. Ils ont ainsi organisé plusieurs formations d'une journée dans différents moments de leur projet ainsi que des rencontres de type présentiel. Dans le cadre de leur opérationnalisation, *le domaine de la pratique (2)* concernait la mise en œuvre de la télécollaboration et les changements de pratiques, alors que *le domaine personnel (3)* faisait référence à l'acquisition de connaissances et de compétences. Afin

d'opérationnaliser ce domaine, Poellhuber, Allen et Roy (2010) ont posé des questions aux enseignants pour savoir, entre autres, ce qu'ils avaient appris et retenu de leur participation au projet. Enfin, le *domaine des conséquences* (4) fait référence aux effets sur les étudiants, notamment l'apprentissage, la satisfaction et la motivation de ceux-ci.

La manière dont Poellhuber, Allen et Roy (2010) ont ainsi opérationnalisé le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) nous inspire pour notre étude au collégial, dans la mesure où ils ont construit des instruments spécifiques pour la collecte des données dans chaque domaine. En fait, au niveau des analyses qualitatives de notre étude, nous reprendrons, comme l'ont fait ces auteurs, les différentes dimensions de ce modèle, soit : (1) *le domaine externe*, où nous préciserons les différentes formes prises par le DP ; (2) *le domaine personnel*, où nous nous attarderons sur les connaissances et les compétences développées par les enseignants ; (3) *le domaine de la pratique* fera référence aux changements de pratiques chez les enseignants; (4) *le domaine des conséquences*, pour lequel nous ferons ressortir les effets des interventions des pratiques chez les étudiants. Le tableau ci-dessous présente une synthèse de l'opérationnalisation de ce modèle par les différents auteurs cités précédemment, alors que le tableau 2 explique les flèches (réflexion et action) relatives au modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002).

Tableau 2. Synthèse de l'opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002)

Auteurs	Domaine externe	Domaine personnel	Domaine de pratique	Domaine de conséquences	Processus de médiation
	les influences extérieures du monde professionnel de l'enseignant	Englobe le milieu professionnel			
<b>(Clarke et Hollingsworth, 2002)</b>	Sources externes d'information et de stimulus	Connaissances de l'enseignant Croyances Attitudes	Expérimentation professionnelle	Résultats saillants	Réflexion action
<b>(Justi et van Driel, 2006)</b>	Sources externes d'information et de stimulus (activités d'apprentissage - 4 réunions)	Connaissances de l'enseignant Croyances Attitudes	Expérimentation professionnelle (situations d'enseignement dans lesquelles les enseignants ont exprimé leur connaissance)	Résultats saillants	Réflexion Action
<b>(Zwart et al., 2007)</b>	-la 1 <sup>ère</sup> partie est spécifique aux activités de DP des enseignants (exemple, 2 jours de travail, trois comptes rendus de réunions et les activités de coaching dans le contexte de la classe) <hr/> -la 2e partie, comprend des sources d'information externes disponibles, des stimulus ou supports comme d'autres collègues, les livres ou des articles de journaux.	Connaissances de l'enseignant Croyances Attitudes	Expérimentation professionnelle (préparation en même temps que l'enseignement de la leçon)	Résultats saillants Contrôle des enseignants, motivation et développement de l'étudiant	Réflexion Action
<b>(Poellhuber et al., 2010)</b>	Formations formelles Documentation personnelle Discussions et échanges	Acquisition de connaissances et de compétences	Expérimentation de la télécollaboration	Satisfaction des étudiants	Réflexion Action

### 2.1.3. Résumé des modèles de développement professionnel des enseignants

Nous avons présenté trois modèles qui nous semblent adaptés à l'étude du DP des enseignants du postsecondaire et justifié le choix du modèle qui sera utilisé dans le cadre de notre étude. Nous avons aussi vu comment différents auteurs ont procédé dans le cadre de l'opérationnalisation du modèle de Clarke et Hollingsworth (2002). En effet, le modèle de Shulman et Shulman (2004) met en évidence l'interaction, et surtout l'intégration qui peut facilement aider les enseignants à mieux réfléchir à leurs pratiques pédagogiques dans leur environnement de travail. Cependant, ce modèle demeure, à notre avis, très général et ne précise pas, par exemple, comment l'enseignant pourrait procéder concrètement pour se développer et s'autoréguler. Bien que le modèle de Butler (2005) nous ait apparu prometteur pour concilier les aspects du DP relevant de la communauté de pratique avec ceux des choix individuels des enseignants, il a été élaboré dans le cadre d'une recherche sur les

enseignants du niveau secondaire, et nous ignorons sa pertinence dans un environnement postsecondaire. Enfin, le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002), pour sa part, prend en considération la participation des enseignants à des formations formelles et informelles comme processus de DP; permet d'illustrer et d'interpréter le développement et la croissance professionnelle de l'enseignant en termes de réseaux de croissance ; d'expliquer comment l'intervention de l'enseignant dans un domaine pourrait favoriser ou stimuler sa volonté d'engagement ; permet d'interpréter les changements en termes d'actions pouvant mettre en évidence le développement des connaissances et des compétences de l'enseignant ainsi que ses croyances ou ses attitudes correspondant à ses actions. Ce modèle, qui a déjà été validé par plusieurs études aux différents ordres d'enseignement, propose le cadre conceptuel qui nous semble le plus compatible à notre question de recherche sur les enseignants du postsecondaire. De plus, ce modèle nous semble le plus adapté à l'étude du DP des enseignants au niveau postsecondaire, car il a déjà été opérationnalisé sur les enseignants du niveau collégial et il a généré des résultats probants. C'est finalement celui dans lequel nous situons notre analyse.

## **2.2. Bien-être psychologique au travail (BEPT)**

Cette partie présente les différentes façons dont les auteurs ont conceptualisé le bien-être en général et le BEPT en particulier. Nous décrivons d'abord les différentes conceptualisations du bien-être d'après les différents auteurs, avant d'aborder l'évolution du bien-être au BEPT.

### **2.2.1. Conceptualisation du bien-être**

Jusqu'à présent, les auteurs ne parviennent pas à s'entendre sur la définition et sur le sens qu'il faut donner au bien-être (Danna et Griffin, 1999), alors que plusieurs différents concepts sont couramment utilisés comme synonymes pour le définir (Bruchon-Schweitzer, 2002). Voyer et Boyer (2001) ont constaté que certains concepts tels que la satisfaction dans la vie, la satisfaction de vie, la satisfaction de vivre, le bien-être psychologique, le bien-être subjectif, le bonheur ou encore la qualité de vie sont, entre autres, des concepts constamment employés dans la description d'une réalité comparable. En fait, plusieurs auteurs dont Diener (1994), Diener *et al.*, (2003), Warr (2007), Makikangas *et al.*, (2003), Ménard et Brunet (2010), Soinnie, Pyhältö et Pietarinen (2010), Labelle *et al.*, (2000), Ryff (1995), Waterman (1993), Massé *et al.*, (1998), Gibert (2009), Dagenais-Desmarais et Savoie (2011), Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (2011) ou encore Yildimir (2014) emploient généralement des termes différents dans la description du concept de bien-être.



D'abord, comme Diener (1994), Diener *et al.*, (2003), décrivent le bien-être selon deux principales dimensions, soit : la dimension dite « subjective », qui considère le bien-être comme une autoévaluation par l'individu de sa propre vie sur le plan affectif et cognitif ; une conception individuelle des événements de la vie réelle, comme une évaluation positive qu'un individu fait de sa vie en général, dans laquelle le bien-être contiendrait à la fois l'absence d'affects négatifs et la présence d'affects positifs. C'est dans ce même sens que Rolland (2000) perçoit le bien-être comme du bonheur qui se manifeste par la prédominance des affects positifs sur les affects négatifs. Aussi, Diener, Suh, Lucas et Smith (1999) considèrent que le bien-être subjectif est hédonique, dans la mesure où il comprend le bonheur et la satisfaction, qui se manifestent notamment à travers les sentiments ressentis par les individus. Diener, Oishi, Richard et Lucas (2003) ajoutent que le bien-être subjectif se mesure à travers les perceptions positives, les perceptions négatives ainsi que la relation entre les deux. De plus, Diener (1994), dans sa classification de la théorie sur le concept du bien-être, a évoqué les théories dites de « bottom-up », qui expliquent que le bien-être proviendrait des perceptions ou des sentiments qu'ont les individus de vivre dans un environnement favorable et agréable à leur bonheur, alors que les théories « top down » décriraient, le bien-être comme une disposition des individus à prendre constamment les aléas ou les circonstances de la vie de manière positive. Ryan et Deci (2001) avaient déjà constaté que le concept de bien-être révèle des caractéristiques eudémonistes distinguant le bonheur, qui est ici perçu comme la recherche de la satisfaction des besoins subjectifs du bien-être visant à satisfaire des besoins objectifs conformément à la vie humaine.

S'agissant de la dimension dite « affective », certains auteurs (Warr, 2007; Makikangas *et al.*; 2011) parlent du bien-être affectif pour décrire le bien-être, tout en spécifiant qu'il prend en considération trois facteurs opposés comme le plaisir/déplaisir; l'anxiété/confort et la dépression/enthousiasme (Warr, 2007). De même, Makikangas *et al.*, (2003) mesurent le bien-être affectif par l'anxiété, la dépression, le confort et l'enthousiasme. Ces auteurs (Warr, 2007; Makikangas *et al.*, 2003) précisent que l'apparition d'émotions opposées se modifierait selon la personnalité, et ce, même s'ils sont provoqués dans des situations semblables. Cette dimension de bien-être affectif (Warr, 1990 ; Warr, 2007; Daniels, 2000), supposée faire référence aux affects positifs et négatifs, est couramment mobilisée pour signifier finalement un bien-être subjectif (Diener, 2003). Il semblerait que les indicateurs de bien-être subjectifs

se distingueraient sur le plan taxonomique de ceux du bien-être psychologique ou eudémonique (Keyes, Schmotkin et Ryff, 2002; Waterman, 1993).

Finalement, Waterman (1993) fait référence à la dimension du bien-être psychologique encore appelée bien-être eudémonique qui stipule que les individus doivent reconnaître et vivre selon leur daimon. Cela implique selon cet auteur, que les individus doivent vivre selon leur plein potentiel et que c'est grâce à leur accomplissement qu'ils parviendront à atteindre un niveau de bien-être élevé. D'après Waterman (1993), le daimon représente une sorte de vertu et d'excellence. Keyes et ses collaborateurs (2002) estiment que le daimon est la perception d'engagement qu'ont les individus dans les défis existentiels de la vie et de leur propre développement. Selon ces auteurs, le bien-être psychologique peut être mesuré par le sens qu'un individu perçoit de sa propre vie.

Par ailleurs, certains auteurs parlent de bien-être pédagogique (Soinie, Pyhältö et Pietarinen, 2010), de bien-être psychologique (Labelle *et al.*, 2000; Ryff, 1995; Waterman, 1993), de BEPT (Massé *et al.*, 1998; Gibert, 2009; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011; Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie, 2011) ou encore de bien-être professionnel au travail (Yildimir, 2014). D'autres auteurs, dont Seligman, Steen, Park et Peterson (2005) affirment que malgré un certain nombre de savoirs relatifs à l'être humain, il semblerait qu'on s'y connaisse beaucoup moins sur tout ce qui pourrait donner de la valeur à la vie. Selon ces auteurs, cette conclusion serait due au fait que les études menées depuis la Deuxième Guerre Mondiale viseraient davantage à réparer les préjudices créés dans un environnement dans lequel la maladie est omniprésente. Ce constat expliquerait pourquoi les chercheurs auraient plutôt tendance à porter davantage leur attention sur les pathologies, tout en négligeant l'étude de l'épanouissement des individus dans le cadre de leur travail (Seligman *et al.*, 2005). Cependant, d'après eux, les concepts associés au bien-être, notamment le bonheur, la qualité de vie et la satisfaction dans la vie ont un intérêt scientifique croissant. Achte, Delaflore, Fabre, Magny et Songeur (2010) rapportent que les études de nature traditionnelle en sciences humaines se concentrent en priorité sur les dimensions négatives de l'agir humain, à l'instar de la dépression, de l'anxiété et de l'agressivité. Ces auteurs ont remarqué que la documentation s'intéressant au concept du bien-être au travail était à la fois très variée et grandement dispersée, ce qui ferait en sorte que, très souvent, les différentes notions demeureraient confondues. Par exemple, en 1993, dans sa définition de la qualité de la vie, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a présenté le concept de bien-être d'après

une conception à la fois psychologique, sociale et physique, regroupant ainsi tous les concepts en une seule définition : Plus précisément, l'OMS définit le bien-être comme étant un concept complexe contenant à la fois l'état physique et psychologique d'un individu, son niveau d'autonomie, la qualité des relations que ce dernier entretient avec les autres, ses propres croyances, et ce, sans oublier son rapport avec l'environnement qui l'entoure (OMS, 1993).

De son côté, Voyer et Boyer (2001) définissent le bonheur comme une sorte d'appréciation émotionnelle et « subjective de la qualité de vie » chez une personne ou un individu. D'après ces auteurs, le concept de bonheur est plutôt transitoire, susceptible de changer à court terme, et il se mesurerait par le sentiment de bien-être et par l'humeur. Chakor (2010) explique donc que :

*« Le bien-être est un terme générique, vague, décrivant autant des mécanismes biologiques, des états de santé, des ressentis individuels, la description d'une relation, réalités placées dans des contextes très différents. Il peut vouloir signifier la reconnaissance au travail, l'épanouissement au travail, l'état psychologique à la suite d'un événement perçu comme positif et/ou gratifiant (ex. : salaire accru), la transparence organisationnelle, la « bonne ambiance » dans l'entreprise, etc.» (Chakor, 2010, p. 2).*

À la suite de cette conceptualisation du bien-être, nous avons constaté qu'il est possible de concevoir le bien-être comme subjectif, affectif, psychologique qui comprend à la fois les affects positifs et les affects négatifs ainsi que la satisfaction des individus face à la vie en général. Dans la partie qui suit, nous présentons la transformation du bien-être en BEPT.

#### 2.2.2. Du bien-être au bien-être psychologique au travail

Veenhoven (1997) se réfère, d'une part, à la qualité de vie « apparente » lorsqu'il est question du bien-être, avant de le décrire comme la façon selon laquelle une personne semble apprécier sa vie réelle. D'autre part, Veenhoven fait référence à la qualité de vie « *présumée* » lorsqu'il s'agit du bien-être et il le décrit comme les jugements en provenance de l'extérieur, établis sur les critères de réussite relatifs aux domaines de vie d'une personne, au soutien qu'elle reçoit des amis et de sa famille. Diener (1994) a montré que le bien-être peut se mesurer par l'estime de soi, l'actualisation du potentiel, la satisfaction à vivre et le sens donné à la vie.

Par ailleurs, Ryff (1995) a intégré dans sa conceptualisation du bien-être psychologique des éléments tels que : les relations positives avec les autres, l'acceptation de soi, la croissance personnelle, l'autonomie, la maîtrise de son environnement de travail, avoir un but dans la vie ou encore donner du sens à sa vie. Massé *et al.*, (1998) ont créé une échelle positive de

mesure du bien-être psychologique comprenant six dimensions telles que : l'estime de soi, l'équilibre, l'engagement social, la sociabilité, le contrôle de soi et le bonheur. Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (2009) considèrent qu'un BEPT élevé se manifeste selon trois dimensions, soit : l'équilibre personnel, qui fait référence au fait d'avoir un bon moral, de se sentir en forme et d'être bien dans sa peau au travail ; l'implication au travail, qui décrit le fait d'être apprécié et fier face à un travail accompli ainsi que le fait d'avoir le désir d'entreprendre des projets professionnels et l'ouverture de l'individu envers son milieu de travail, qui réfère à l'intérêt et au plaisir que les gens ressentent au travail, sans oublier la qualité des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent entre eux. En réalité, même s'ils peuvent admettre que le bien-être psychologique est à la fois affectif et cognitif, (Dagenais et Ruta, 2007), les auteurs ne sont pas parvenus jusqu'à maintenant à s'entendre sur sa définition (Danna et Griffin, 1999). Ils ont conceptualisé le BEPT en y ajoutant la santé au travail, les différentes satisfactions extra-professionnelles, à l'instar du niveau de vie sociale et familiale, des loisirs et de la vie professionnelle, sans oublier, les satisfactions liées au travail comme la paye et les occasions de promotion. Dagenais-Desmarais et Savoie (2011) mentionnent que le bien-être psychologique ne traduit pas réellement la réalité vécue au travail et qu'il devrait être différencié du BEPT, dans la mesure où celui-ci ne possède pas encore un cadre conceptuel assez bien défini. En suivant une approche inductive, Dagenais-Desmarais et Savoie (2011) ont validé une mesure du BEPT en y ajoutant des éléments comme l'ajustement interpersonnel au travail, le sentiment de compétence au travail, le désir d'engagement dans le travail, la reconnaissance perçue au travail ou encore le fait de prospérer au travail. Malgré cela, Gilbert (2009) précise que les propositions conceptuelles sur la nature du bien-être psychologique sont principalement axées sur une vision hédonique ou eudémonique. C'est dans ce sens que Gilbert, Dagenais-Desmarais et Savoie (2011) ont rapporté que le bien-être psychologique se mesurerait d'après le rapport à soi, le rapport à autrui et le rapport au travail, et que ces différentes mesures tiennent compte à la fois des éléments hédoniques et eudémoniques.

Aussi, dans la réalisation du premier baromètre du bien-être des salariés français, Julhiet (2010) a considéré cinq dimensions du BEPT. Il s'agit du bien-être vital, existentiel, social, relationnel, matériel et organisationnel. Selon cet auteur, la première dimension du BEPT est d'abord *vitale (1)*, car le bien-être, c'est aussi d'être en parfaite santé. Cette dimension du bien-être est d'ailleurs soutenue par l'Organisation mondiale de la santé, qui précise que « *la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas*

*seulement en une absence de maladie ou d'infirmité* » (OMS, 1946). Le *bien-être existentiel* (2) est, selon Julhiet (2010), une dimension essentielle faisant référence au besoin d'accomplissement vers lequel tendent les individus, notamment l'épanouissement professionnel, la recherche d'un équilibre de vie et le sens au travail. Pour sa part, le *bien-être social relationnel* (3) consiste, selon l'auteur, à ce qu'on appelle « le bien vivre ensemble ». Concernant le *bien-être matériel* (4), Julhiet (2010) explique que cette dimension fait référence au bien-être dans ses aspects utilitaires, pragmatiques et ergonomiques, alors que la *dimension organisationnelle* (5) touche aux facteurs de bien-être propres à l'organisation, au rôle de l'individu au travail et au contexte de travail. D'autres auteurs, tels que Cotton et Hart (2003), ont considéré le BEPT comme une association du moral, de la détresse et de la satisfaction au travail.

En ce qui concerne Vézina (2005), elle estime que le BEPT est un concept multidimensionnel, dans la mesure où il comprend trois niveaux de responsabilité, soit : individuel, collectif et organisationnel. Au niveau de la *responsabilité individuelle* (1), l'auteure précise que chacun est responsable de son BEPT et doit nécessairement s'assurer d'obtenir les conditions individuelles propices à l'atteinte de cet objectif. Le niveau de *responsabilité collective* (2) du BEPT inclut le développement d'un climat harmonieux au travail, l'ouverture de l'individu au changement, l'esprit d'équipe et la reconnaissance des pairs. Vézina (2005) pense finalement que *l'organisation* (3) a une responsabilité primordiale par rapport au BEPT. Ainsi, Vézina affirme que :

*« Les conditions favorables au maintien et à l'amélioration du BEPT sont les relations de travail harmonieuses, les conditions de travail adéquates, le soutien et l'encadrement par les gestionnaires, les pratiques de consultations et de concertations, la reconnaissance personnelle et professionnelle, le développement des ressources humaines, les activités de formation, les activités de prévention et le programme d'aide aux employés » (p. 2).*

En fin de compte, lorsque la responsabilité du BEPT est partagée, le niveau du BEPT est plus élevé (Vézina, 2005). Cette auteure considère donc le BEPT comme un concept multidimensionnel, comme on peut le constater dans la figure ci-dessous.

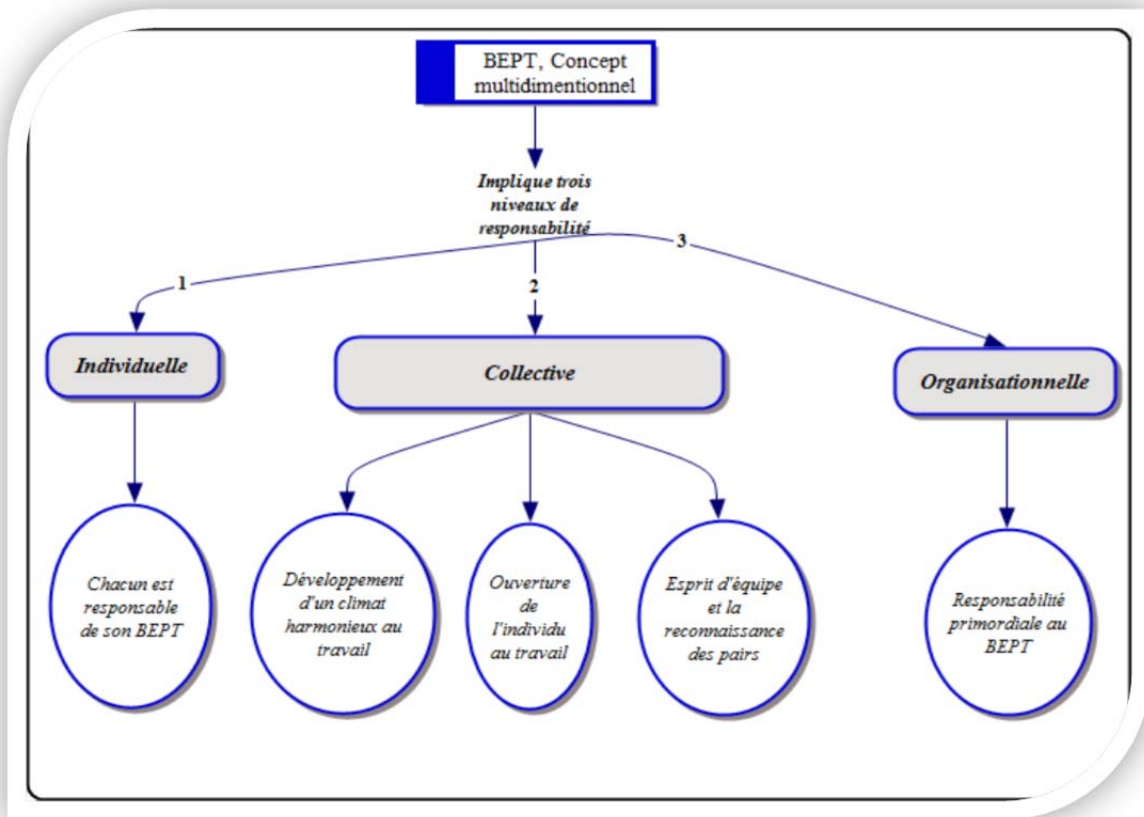


Figure 4. Bien-être psychologique au travail, un concept multidimensionnel tiré de Vézina (2005)

De même, dans le cadre de l'organisation du travail, Morin *et al.*, (2009) considèrent que la promotion du BEPT doit permettre d'agir à trois niveaux, soit : *le niveau tertiaire* (1), qui fait référence aux caractéristiques des travailleurs peu stimulés par leur emploi et qui ne sont pas non plus en situation de détresse psychologique ; *le niveau secondaire* (2), qui fait référence aux employeurs de bonne humeur en général et ne présentant aucun signe de détresse psychologique, et *le niveau primaire* (1) concernant les employés liés à leur employeur et se trouvant à l'aise dans leur emploi et leur vie au quotidien. Daniels (2000), quant à lui, a conceptualisé le BEPT à *travers cinq continuums*, tels que : anxiété-confort, dépression-plaisir, ennui-enthousiasme, fatigue-vigueur, colère-placidité, tout en définissant le BEPT selon un score élevé aux échelles de confort, plaisir, enthousiasme, vigueur et placidité. Le BEPT est donc le concept que nous retenons pour la présente étude.

### **2.2.3. Définition et présentation de quelques modèles conceptuels du BEPT**

Dans cette partie, nous présentons les définitions et quelques modèles conceptuels de BEPT ainsi que celui retenu aux fins de cette thèse.

#### **2.2.3.1. Définition du BEPT**

Dans la documentation le concernant, le concept du BEPT a été défini de différentes manières par de nombreux chercheurs. Par exemple, ce concept peut être compris comme un sentiment, une sensation d'épanouissement, un confort ou encore une satisfaction générale (Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, 2009). C'est un équilibre entre des états mentaux positifs comme la réussite personnelle dans l'atteinte de ses objectifs, l'autonomie, l'acceptation de soi, le développement de soi, et les états mentaux négatifs comme le souci, le stress, les tensions interpersonnelles, le sentiment d'impuissance et l'anxiété, qui sont vécus par un employé ou par un groupe d'employés (Vézina, 2005). Le BEPT peut également être perçu comme un état d'équilibre et d'aisance du corps et de l'esprit, caractérisé par l'estime de soi, l'équilibre psychologique, la maîtrise de soi et des événements, la sociabilité, l'engagement social et un sentiment de bonheur (Morin *et al.*, 2009), (p. 9). Malgré le fait que la conceptualisation du BEPT intègre à la fois des composantes positives et négatives, sa définition ressemble à celle de la santé psychologique au travail (SPT), reconnue comme un concept englobant davantage l'absence de détresse psychologique au travail (DPT) que l'existence de bien-être psychologique (Achte *et al.*, 2010).

Ainsi, plusieurs modèles expliquant des problèmes de santé et acceptant une meilleure compréhension des maladies ont été construits dans un but de prévention (Keyes et Lopez, 2002; Seligman, 2002, 2003). Toutefois, ces auteurs estiment que ces modèles de « non-santé » sont inadéquats pour une prévention efficace des problèmes de SPT et ils demandent qu'on porte une attention particulière au développement des ressources et des forces des individus. Certains auteurs, dont Cameron, Dutton et Quinn (2003) et Seligman (2002) précisent que l'objectif de ce courant de pensée perçu, comme de la psychologie positive, a pour but de faire en sorte que la vie des personnes au travail soit meilleure et satisfaisante. D'ailleurs, ces auteurs affirment que ce courant de pensée est orienté vers l'identification des forces individuelles des individus ainsi que vers leurs capacités, dans le but de les amener à les développer encore plus. Des auteurs comme Seligman et Csikszentmihalyi (2000), (p. 5) définissent la psychologie positive comme « *la valorisation*

*des expériences subjectives : bien-être, contentement et la satisfaction concernant le passé; l'expérience et l'optimisme à propos du futur ; le bonheur et le flux vital pour le présent ».* Pour ces auteurs, il s'agirait d'un retour aux sources, car la mission essentielle de la psychologie serait de rendre les personnes « normales » plus fortes, plus productives et de les amener à actualiser leur potentiel.

Considérant ce qui précède, le paradigme axé sur la psychologie positive semble intéressant pour notre étude, dans la mesure où les stratégies axées sur la santé mentale positive visent les individus ayant des problèmes d'ordre mental ainsi que les communautés et toutes les autres personnes qui ne vivent pas de problèmes aussi aigus (Joubert, 2009). Considéré ainsi, l'auteur précise que la psychologie positive viserait à améliorer les facteurs de protection servant à concevoir des milieux de travail appropriés. Dans ce sens, en évoquant le courant de la psychologie positive, Raeburn (2009) mentionne l'importance de la collectivité et du renforcement des capacités collectives comme élément essentiel de promotion du bien-être. En fait, la promotion de la santé mentale positive peut se justifier, dans la mesure où elle soutient le but principal de la vie, soit la poursuite du bien-être et la satisfaction à l'égard de la vie (Raeburn, 2009). Dans le cadre de notre recherche, nous considérons le BEPT comme le jugement d'un individu qui se considère bien dans sa peau, heureux, satisfait de ses conditions de travail et capable de s'adapter aux différents changements pouvant subvenir.

#### 2.2.3.2. Quelques modèles de BEPT

Plusieurs modèles conceptuels montrent quelques améliorations relatives aux études sur le BEPT. Parmi ces modèles repertoriés, mentionnons ceux de Morin et Aranha (2008), Yildirim (2014), Danna et Griffin (1999) et Dagenais-Desmarais (2010).

##### 2.2.3.2.1. *Modèle général de la qualité de vie au travail (Morin et Aranha, 2008)*

Morin et Aranda (2008) ont présenté un modèle général de la qualité de vie au travail en s'appuyant successivement sur les résultats de leurs études visant à déterminer les facteurs liés au sens du travail ayant un effet sur la santé mentale au travail, sur l'engagement organisationnel ainsi que sur le modèle du sens du travail et du sens au travail (Pratt et Ashforth, 2003) et sur le modèle du stress au travail (Nelson et Simmons, 2003). D'après Morin et Aranha (2008), la qualité de vie au travail qui serait à l'origine de nombreuses études sur le bien-être serait ainsi un concept associé à la santé psychologique au travail (SPT) regroupant également des aspects de la santé physique et de l'interaction sociale.



Morin et Aranha (2008) pensent que l'employeur qui considère, par exemple, que les caractéristiques de son travail sont adéquates, aurait une prédisposition à trouver « *du sens dans son travail et à son travail* », avec des effets positifs et convenables pour sa santé (p. 40). Si le sens qu'une personne attribue à son travail ainsi qu'aux relations qu'il génère découle de nombreux facteurs, à l'instar du genre, du trait affectif ainsi que de la forme d'attribution (Nelson et Simmons, 2003), Morin et Aranha (2008) estiment qu'il est important d'avoir nécessairement le contrôle sur ces facteurs, si l'on veut mieux appréhender les relations entre le travail, la santé et les indicateurs de performance individuelle. D'après eux, le travail et le milieu de travail auraient du sens pour un travailleur lorsqu'il peut constater une correspondance (*fit*), un appariement (*match*) ou un alignement entre son identité, son travail et son milieu de travail (p. 9). Plus précisément,

*«Si l'individu perçoit positivement son travail (les activités quotidiennes, concrètes), les conditions dans lesquelles il accomplit son travail (les conditions de santé et de sécurité, l'environnement physique, les relations de travail, etc.) et les relations que donne lieu son travail (avec son supérieur, ses collègues, la clientèle, etc.), alors il aura tendance à trouver du sens dans son travail et à son travail, et par conséquent, à se sentir bien physiquement et mentalement. Il sera donc enclin à se présenter à l'heure à son travail, à s'engager dans ses activités, à se montrer vigilant dans l'exercice de ses fonctions, à coopérer avec les autres pour atteindre les objectifs fixés et à donner le rendement attendu. À l'opposé, s'il les perçoit négativement, alors il aura tendance à trouver que son travail n'a pas de sens, non plus le milieu dans lequel il travaille, et à présenter des symptômes de stress, voire de détresse.»* (Morin et Aranha, 2008, p. 40).

La figure ci-dessous expose le modèle général de la qualité de vie au travail (Morin et Aranha, 2008).

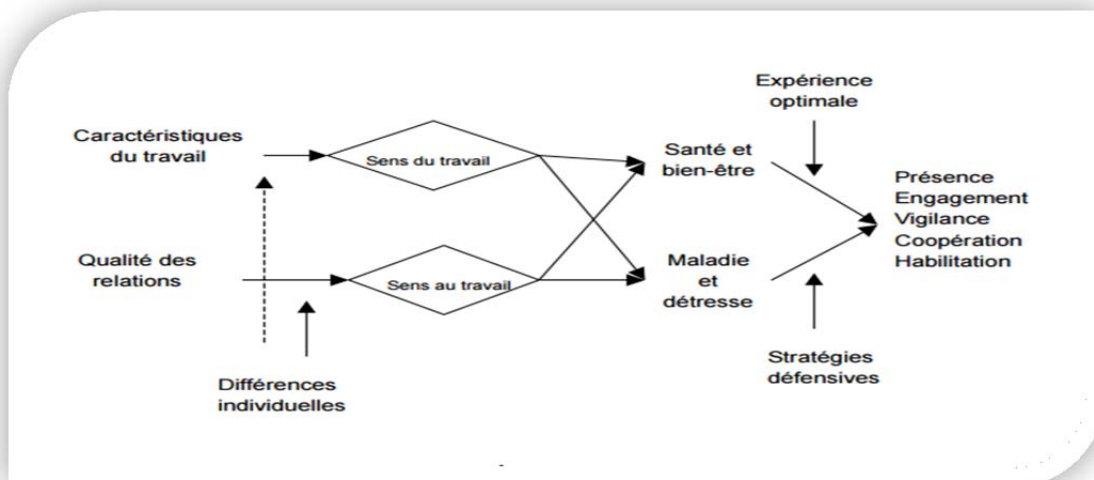


Figure 5. Modèle général de la qualité de vie au travail (Morin et Aranha, 2008, p. 40)

Dans la figure ci-dessus, on constate notamment que les caractéristiques relatives au travail ainsi que la qualité des relations, à l'instar des différents soutiens obtenus de ses collègues ou de ses supérieurs, ont un effet sur le sens de son travail. Dans leurs études, Morin et Aranha (2008) ont considéré que la reconnaissance au travail et le sens du travail expliqueraient essentiellement le bien-être et le DPT, alors que la « *rectitude morale* », comme la justice et l'équité, décrirait l'engagement affectif des individus face à l'attachement qu'ils éprouveraient envers leur organisation. D'après eux, les effets de l'organisation sur la santé des individus et sur leur compétence au travail changeraient en fonction du sens même que lui accordent les employés.

Même si ce modèle semble intéressant, puisque les résultats pourront contribuer « à *déterminer des moyens concrets pour prévenir l'apparition de la détresse psychologique associée au travail, promouvoir le bien-être psychologique des employés dans leur milieu de travail et leur engagement dans leur milieu de travail* » (p. 38), l'étude a été réalisée dans un milieu hospitalier, un Centre de Santé et de Services Sociaux, un Centre de recherche en agriculture et une Société conseil en ingénierie. Or, les réalités vécues par les employés travaillant dans ces différents milieux pourraient être fort éloignées de celles que vivent habituellement les enseignants du collégial. Yildirim (2014) estime même que la profession enseignante serait différente des autres groupes professionnels et que le personnel enseignant au regard de la complexité de sa tâche, afficherait certaines attitudes/comportements différents des autres professionnels. Cela suppose, selon cet auteur, que les facteurs pouvant affecter le bien-être des enseignants seraient différents de ceux des autres professions. Par conséquent, ce modèle de BEPT élaboré par Morin et Aranha (2008), bien qu'intéressant, semble moins pertinent pour la présente étude.

#### *2.2.3.2.2. Modèle conceptuel de BEPT (Yildirim, 2014)*

Dans une récente étude réalisée sur des enseignants des niveaux primaire et secondaire, Yildirim (2014) a proposé un outil de mesure de BEPT mettant l'accent sur un nombre important de facteurs pouvant contribuer à l'épanouissement des enseignants au travail. Dans sa conceptualisation du BEPT, il a considéré trois aspects importants pouvant influencer le bien-être de l'enseignant. Il s'agit de : (1) l'aspect individuel, qui prend en considération le sexe de l'enseignant, l'expérience au travail, le statut d'emploi et le niveau d'éducation ; (2) l'aspect professionnel, qui tient compte des croyances de l'enseignant, de ses pratiques d'enseignement et de ses activités de DP ; (3) l'aspect organisationnel qui

considère le climat dans l'établissement, l'environnement de la classe, la gestion de la classe, l'évaluation et la rétroaction, la coopération entre les membres du personnel enseignant et la charge de travail (voir figure ci-dessous). Ces différents aspects font partie du BEPT, dont les dimensions sont la satisfaction au travail, l'auto-efficacité, l'aspiration, la motivation et le contrôle.

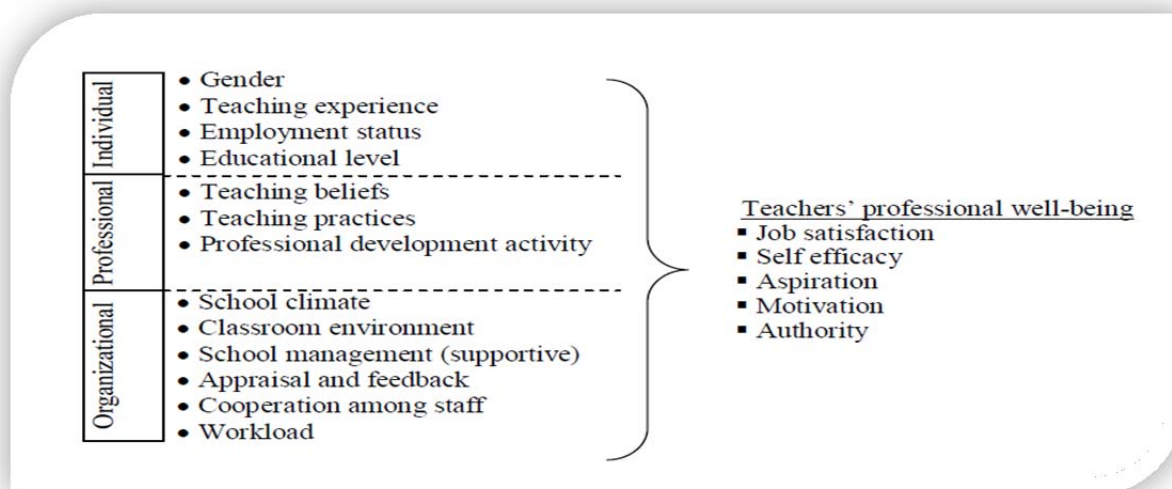


Figure 6. Modèle conceptuel du BEPT (Yildirim et Kamil, 2014, p. 155)

Yildirim (2014) conçoit le bien-être comme un concept multidimensionnel qui comprend les aspects cognitif, affectif, social et comportemental. Tout comme Diener, Suh, Lucas et Smith (1999), Yildirim (2014) considère aussi les réponses émotives des personnes, leurs domaines de satisfaction et leur jugement global relatif à leur satisfaction de la vie. Yildirim, va également dans le même sens que Aelterman *et al.* (2007), et rapporte que lorsque plusieurs facteurs contextuels comme les caractéristiques personnelles des enseignants et les caractéristiques organisationnelles interagissent entre elles, il est possible que le bien-être professionnel de l'enseignant soit amélioré. Cet auteur note aussi que les facteurs organisationnels les plus efficaces sont, notamment, le climat organisationnel, l'évaluation et la rétroaction, la relation entre les membres du personnel enseignant et le climat dans la classe. Yildirim (2014) pense que les caractéristiques professionnelles des enseignants comme ses pratiques d'enseignement et son DP ont des effets relativement importants sur le bien-être professionnel, alors que les caractéristiques personnelles des enseignants auraient très peu d'effet sur leur bien-être professionnel.

Cette étude réalisée dans 23 pays, présente une nouvelle perception très pertinente de concept de BEPT. De plus, même si elle a permis d'identifier les facteurs pouvant influencer le concept de bien-être professionnel et pourrait permettre aux établissements scolaires de mettre en place des stratégies appropriées pour améliorer le BEPT chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire, elle pourrait ne pas représenter la réalité éducative collégiale. Ce modèle de BEPT semble donc moins adapté pour la présente étude.

2.2.3.2.3. *Modèle d'analyse de la santé et du bien-être en milieu de travail (Danna et Griffin, 1999)*

Dans leur revue de la littérature sur le sujet, Danna et Griffin (1999) ont proposé un modèle conceptuel de la santé et du bien-être en milieu de travail. D'après eux, dans le milieu médical, la santé comprend habituellement des symptômes physiologiques et psychologiques pouvant se définir par l'absence de maladie, alors que le bien-être psychologique est perçu comme un concept global qui considère l'individu dans son ensemble. Cela suppose, d'après ces auteurs, que le concept de santé constituerait une composante du bien-être. Dans leur modèle, afin de mieux mesurer la santé et le bien-être en milieu de travail, Danna et Griffin (1999) ont placé les deux concepts au centre du modèle (figure ci-dessous).

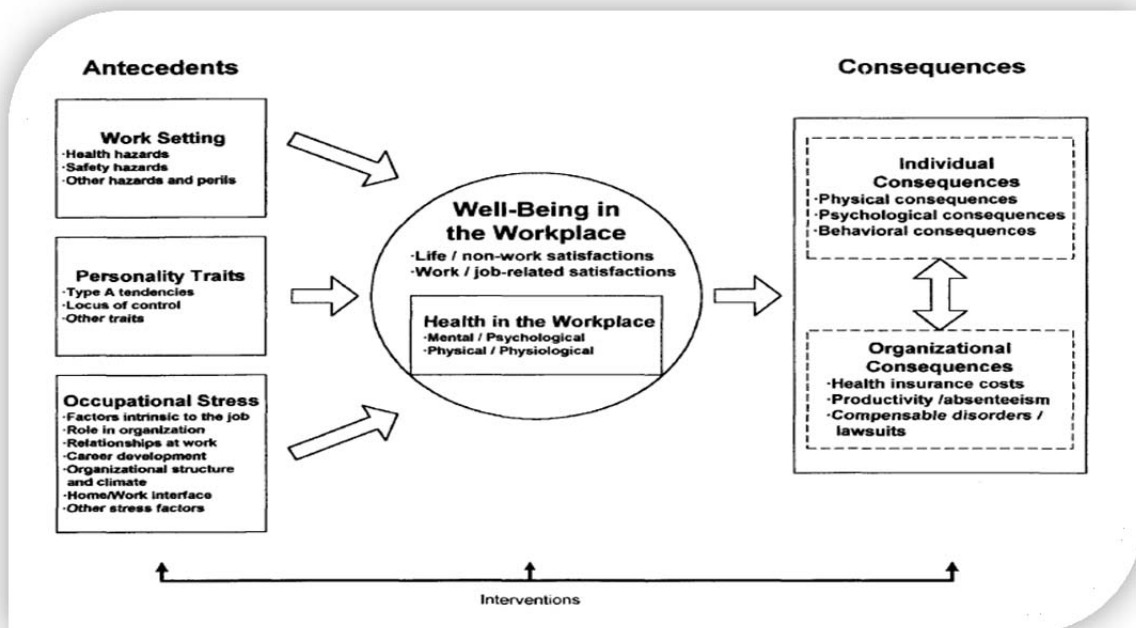


Figure 7. Modèle d'analyse de la santé et du bien-être en milieu de travail (Danna et Griffin, 1999, p. 360).

D'après ces auteurs, le bien-être est perçu comme un construit comprenant à la fois la satisfaction de l'individu en dehors du travail, la satisfaction en relation avec le travail et la santé en général. Danna et Griffin (1999) considèrent qu'il y aurait trois catégories d'antécédents du bien-être au travail, soit : les caractéristiques liées au milieu de travail ; les traits de la personnalité et le stress relatif aux diverses occupations.

Les auteurs font aussi référence à de nombreux facteurs pouvant causer du stress en milieu de travail, tout en ayant des conséquences dommageables sur le niveau de bien-être des travailleurs. Ils ont ainsi considéré les facteurs intrinsèques, tels que la charge de travail, la latitude quant à la prise de décision et le contrôle de l'individu sur son propre travail ; le rôle que joue l'individu dans l'organisation ; la nature de la relation que l'individu entretient avec les autres au travail (collègues, supérieurs, etc.) ; les opportunités de carrière ; la structure organisationnelle et sa culture ainsi que la relation travail-famille. Ces auteurs estiment donc que les conséquences pour la santé des personnes au travail seraient d'ordre physique, psychologique et comportemental, et que, pour les entreprises, elles seraient liées aux coûts des assurances, à la perte de productivité et aux absences, sans oublier les coûts relatifs aux poursuites judiciaires.

Bien que ce modèle soit intéressant, dans la mesure où Danna et Griffin (1999) définissent d'abord et discutent ensuite les principaux facteurs associés à la santé et au bien-être, présentent les conséquences sur la santé et le bien-être ainsi que des méthodes communes pour les améliorer en milieu de travail, il n'en demeure pas moins que, dans l'ensemble, les résultats présentés semblent mesurer davantage les effets qu'une mauvaise santé aurait comme conséquence sur les travailleurs en général. Par conséquent, ce modèle est moins pertinent pour notre étude.

#### *2.2.3.2.4. Modèle conceptuel du bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais, 2010)*

Dans sa conceptualisation du BEPT, Dagenais-Desmarais (2010) a réalisé une étude sur les travailleurs (n=20) canadiens en provenance des domaines de la gestion, des sciences, de la santé et de l'éducation, et ce, dans le but de répertorier les manifestations liées au BEPT. Par la suite, un indice de BEPT a été créé sur la base des manifestations répertoriées, et le questionnaire obtenu a été expérimenté sur un échantillon de travailleurs québécois (n=1080).

Ce modèle conceptuel de Dagenais-Desmarais (2010) repose d'abord sur un raisonnement inductif ayant permis d'obtenir six composantes du BEPT. Elle a donc constaté que le BEPT pouvait se conceptualiser selon deux axes, soit : l'axe de référence et l'axe de la directionnalité de l'expérience (voir figure, ci-dessous).



Figure 8. Modèle conceptuel du bien-être psychologique au travail (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 90)

Dans la figure ci-dessus, Dagenais-Desmarais (2010) a décrit le premier axe comme faisant référence au monde du travail dans lequel l'expérience positive serait vécue par un individu dans le cadre de son travail. Elle a également identifié dans cet axe de référence trois sphères, dont : la sphère individuelle, qui renvoie à l'état positif d'un travailleur par rapport à sa propre perception ; la sphère relationnelle, qui fait référence à l'état positif d'une personne qui interagit socialement avec les autres employés de son milieu de travail ; la sphère organisationnelle, qui renvoie à l'interaction du travailleur avec l'organisation. Concernant l'axe de la directionnalité, l'auteure précise qu'il décrit le processus par lequel un travailleur construit positivement son expérience au travail. Finalement, Dagenais-Desmarais admet qu'il y aurait deux manières possible pour construire le BEPT. La première est décrite comme le BEPT projectif, que l'auteure perçoit comme la construction de l'expérience d'une personne par extériorisation vers un objet donné, et la deuxième est le BEPT introjectif, que l'auteure définit comme faisant référence à la construction de l'expérience positive d'un individu par l'intériorisation d'un objet donné.

En résumé, l'axe dit «individuel-projectif» fait référence à l'actualisation de soi ou au sentiment d'efficacité d'un individu. Celui dit «individuel-introjectif» correspond à la satisfaction ressentie par une personne durant la réalisation de ses tâches. L'axe «relationnel-projectif» se résume au fait d'avoir des relations épanouissantes avec ses collègues de travail. L'axe «relationnel-introjectif» se réfère au fait de se sentir considéré par ses collègues de travail. L'axe «organisationnel-projectif» fait référence au sentiment d'engagement de l'enseignant au sein de son collègue. Quant à l'axe «organisationnel-introjectif», il décrit l'adéquation entre l'enseignant et le collègue où il enseigne.

Finalement, ce modèle conceptuel du BEPT paraît pertinent pour notre étude sur le cégep, dans la mesure où, il prend en considération, entre autres : la perception de l'individu par rapport à son milieu de travail, les interactions de ce dernier avec ses pairs et la perception positive qu'il aurait face à son collègue. De plus, les dimensions essentielles pour mesurer le BEPT et pouvant influencer positivement la performance des enseignants, soit l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence au travail, la volonté d'engagement, l'adéquation interpersonnelle au travail et la reconnaissance perçue ont été validés et adaptés au monde des travailleurs québécois, y compris chez les enseignants.

Par ailleurs, étant donné que cette auteure n'a pas établi de lien direct entre le DP et les différents facteurs du BEPT, il semble pertinent d'explorer cette relation dans le cadre de la présente étude. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les différents facteurs du BEPT, tout en faisant ressortir quelques liens avec le DP.

### **2.3. Facteurs du bien-être psychologique au travail et développement professionnel**

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les différents facteurs de BEPT tout en essayant de ressortir les liens avec le DP.

#### **2.3.1. Adéquation interpersonnelle et développement professionnel**

L'adéquation interpersonnelle est un concept essentiel pour les organisations et leurs employés. En effet, les relations humaines que procure le travail peuvent jouer un rôle important. Par exemple, « *une bonne communication, des attitudes de renforcement positif et le soutien des pairs contribuent pour beaucoup à créer un bon climat de travail* » (Morin et al., 2009, p. 6). De même, d'après la Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec (FIQ), le fait d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses aurait un impact

favorable sur le BEPT (FIQ, 2006), et, par conséquent, favoriserait l'estime de soi et le DP. D'ailleurs, les espaces de régulation et de discussion sont essentiels et permettraient aux travailleurs, notamment, de prévenir des conflits au moyen d'espaces de partage et de dialogue sur les difficultés rencontrées, de décharger les problèmes d'une partie de leur dimension émotionnelle et de mieux approprier les pratiques pédagogiques (Lachmann, Larose et Penicaud, 2010). Cela suppose que les relations positives entre les enseignants pourraient favoriser chez eux un fort sentiment de BEPT et, par ricochet, leur DP. De même, le travail collaboratif constitue une pratique très avantageuse, surtout lorsque les relations entre les collègues de travail sont affectueuses, significatives, courtoises et, plus particulièrement, lorsque le plaisir d'entretenir des échanges collaboratifs constitue le souci de tout un chacun (FIQ, 2006). Ainsi, pour susciter l'adéquation interpersonnelle entre les travailleurs et favoriser leur DP, Lachmann, Larose et Penicaud (2010) estiment qu'il faut, entre autres, restaurer des espaces de discussions et d'autonomie au travail et accompagner les travailleurs en difficulté. C'est dans ce même sens que Dagenais-Desmarais et Privé (2010) rapportent qu'un des aspects essentiels du BEPT est l'adéquation interpersonnelle entre les individus. On peut donc croire qu'« *agir conjointement avec d'autres pour accomplir une tâche, participer ou contribuer à l'achèvement d'un projet, être de connivence pour accomplir une mission difficile constituent de véritables stimulants* » (Morin, 2006, p. 30), parmi tant d'autres pouvant favoriser le DP.

### 2.3.2. Épanouissement dans le travail et développement professionnel

D'après Morin, Gagnon et Cherré (2009), pour qu'un travail soit significatif, il doit procurer du plaisir à la personne qui l'exécute, répondre à ses intérêts, faire appel à ses compétences, stimuler le développement de ses capacités et lui permettre d'atteindre ses principaux objectifs (Morin, Gagnon et Cherré, 2009). Ces auteurs estiment qu'un travailleur épanoui dans son travail est prédisposé à être plus consciencieux, à collaborer avec les autres employés, à fournir le rendement attendu et à se développer professionnellement. En s'inspirant du modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002), on constate que le fait d'offrir aux enseignants des occasions d'apprentissage formelles ou informelles ou de mettre en place des activités de développement, tout en misant sur la collaboration, le partage de connaissances et de compétences, constituerait un moyen intéressant de DP. Or, dans un tel environnement, un enseignant qui se dit satisfait, épanoui ou heureux aura la sensation de réaliser un travail significatif, digne et stimulant pouvant lui permet de se réaliser et de se développer professionnellement. C'est dans ce même sens que Dagenais-Desmarais et



Privé (2010) considèrent que « *la réalisation de soi, l'actualisation de son potentiel rendent le travail stimulant et amène l'employé à vivre un bien-être accru dans ses fonctions* » (p. 70). L'épanouissement au travail pourrait ainsi donner à un enseignant de l'énergie, tout en le rendant créatif, et favoriser son processus de DP, pour qu'il devienne performant (Morin, Gagnon et Cherré, 2009).

### 2.3.3. Sentiment de compétence au travail et développement professionnel

Le sentiment de compétence désigne « *un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité...* » (Boutet, 2004, p. 26). Ainsi, lorsqu'il est question du BEPT, la perception de l'enseignant de son sentiment de compétence au travail est importante, car « *vivre du bien-être psychologique au travail signifie également éprouver un sentiment de compétence* » (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p. 71). Cela laisse croire, par exemple, qu'un enseignant ayant un sentiment de compétence aura de fortes chances d'être heureux et ouvert à l'acquisition de nouvelles approches pédagogiques. Autrement dit, un enseignant ayant un fort sentiment de compétence aura tendance à montrer une certaine confiance et une détermination par rapport à ses aptitudes et ses habiletés. À l'inverse, un enseignant démontrant un faible sentiment de compétence pourra plutôt avoir tendance à douter de ses capacités. Morin (2006) pense que le sentiment de compétence chez un individu pourrait l'amener à acquérir des compétences et un sentiment d'accomplissement professionnel. Dans le cadre de notre étude, le sentiment de compétence désigne le jugement ou la perception d'un enseignant sur ses propres compétences dans le cadre de la réalisation d'une tâche donnée.

### 2.3.4. Reconnaissance au travail et développement professionnel

Jorro (2009) décrit la reconnaissance professionnelle comme un processus partant de l'évaluation des actions pour atteindre un processus de légitimation du travail chez un individu. Autrement dit, selon cette auteure, la reconnaissance professionnelle permet de questionner les pratiques d'évaluation, conformément aux différentes activités professionnelles des enseignants ainsi qu'à leurs formations. C'est dans ce sens que Jorro et Pana-Martin (2012) pensent que le DP découlerait des processus d'accompagnement et de reconnaissance professionnelle. D'après ces auteurs, le DP se nourrirait des interactions avec les autres collègues ou de leur confrontation dans des situations variées. La reconnaissance attendue est la reconnaissance au travail, dont celle que les travailleurs voudraient obtenir. Elle serait même perçue comme un levier important qui agirait dans le

cadre de la construction de soi (Jorro, 2009). La reconnaissance au travail serait également perçue, d'après la Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec (FIQ), comme la composante ou l'ingrédient qui a le plus d'impact sur la santé psychologique du personnel et qui agit de manière significative sur le stress des individus dans le cadre de leur travail (FIQ, 2006). Dans cette optique, le travail en soit peut se définir comme « *une activité par laquelle une personne se définit, s'insère dans le monde, actualise son potentiel, et crée de la valeur, ce qui lui donne, en retour, le sentiment d'accomplissement et d'efficacité personnelle, voire peut-être un sens à sa vie* » (Morin, 2006, p. 3). Selon cette auteure, le travail qui a du sens est celui qui donnerait aux individus l'occasion de pouvoir apprendre et de pouvoir se développer professionnellement. De même, la reconnaissance est perçue comme une composante déterminante du BEPT (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p. 72) et définie par la Fédération interprofessionnelle de la santé du Québec comme un jugement fondé sur la contribution au travail de chaque personne en tant qu'être humain authentique qui mérite le respect et qui possède des besoins et une expertise unique (FIQ, 2006). Dans ce même sens, « *la reconnaissance et l'appréciation sont en fait les renforcements nécessaires à l'émission des comportements productifs et au développement de l'estime de soi* » (Morin, 2006, p. 32). D'ailleurs, les politiques liées aux stratégies de récompense de l'expertise du personnel enseignant dans un domaine donné de leur enseignement ont été largement critiquées au niveau international (Andrews, 2011; Bock, 2010; Hiler et Hatalsky, 2014; Ingvarson, 2010; Joldoshalieva, 2006; Ross, 2015). D'ailleurs,

*« While other sectors, such as nursing, law, and medicine, have embraced major changes over the years to overhaul the way they train, promote, and compensate their employees, the teaching profession has failed to conduct a similar internal review or make the resulting course correction. This resistance to modernization dissuades high-achieving Millennials from entering the profession and pushes excellent teachers out, creating an unsustainable cycle of mediocrity in a profession that requires nothing but the best. » (Hiler et Hatalsky, 2014, p. 2)*

Pourtant, le manque de reconnaissance par rapport au travail ardu que l'enseignant effectue au quotidien affecterait sa motivation et son DP (Joldoshalieva, 2006). Ainsi, travailler dans de telles conditions, dans lesquelles la charge de travail apparaît élevée, pourrait s'avérer stressant pour les enseignants (Théorêt et Leroux, 2014). Or, d'après ces auteures, « *les enseignants qui perçoivent un certain équilibre entre la charge de travail et le contrôle qu'ils ont, ressentent un plus grand sentiment d'engagement* » (p. 133). Par ailleurs, la profession enseignante serait classée parmi les métiers qui génèrent un haut niveau de stress et des problèmes liés à la santé mentale (Bricheno, Brown et Lubansky, 2009).

Concernant le stress chronique, « le personnel enseignant arrive au deuxième rang dans les professions, après le personnel administratif et le personnel assimilé » (Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014, p. 9). D'après ces auteurs, cette situation est souvent appréhendée à partir d'insuffisances ou de faiblesses individuelles, ce qui n'est pas pour encourager les décideurs du milieu de l'éducation à procéder à de la prévention. Or, selon Demers (2010),

*«Le stress ressenti par les enseignants est un facteur prépondérant de détresse psychologique, laquelle est fortement liée à une perte de motivation, un désengagement ou, dans les pires cas, à la dépression, à l'épuisement professionnel, au décrochage chez les jeunes enseignants, ou encore à la retraite prématurée chez les enseignants d'expérience.»*  
( p. 27)

Cette préoccupation pousse certaines personnes à faire carrière en enseignement tout en contraignant d'autres enseignants compétents ou d'expérience (Demers, 2010) à quitter la profession, créant ainsi un cycle de médiocrité (Hiler et Hatalsky, 2014). Pour remédier à une telle situation, ces auteures pensent qu'il faut passer du cycle de médiocrité d'enseignement à un cycle de distinction ou au mérite, comme l'indique la figure ci-dessous.

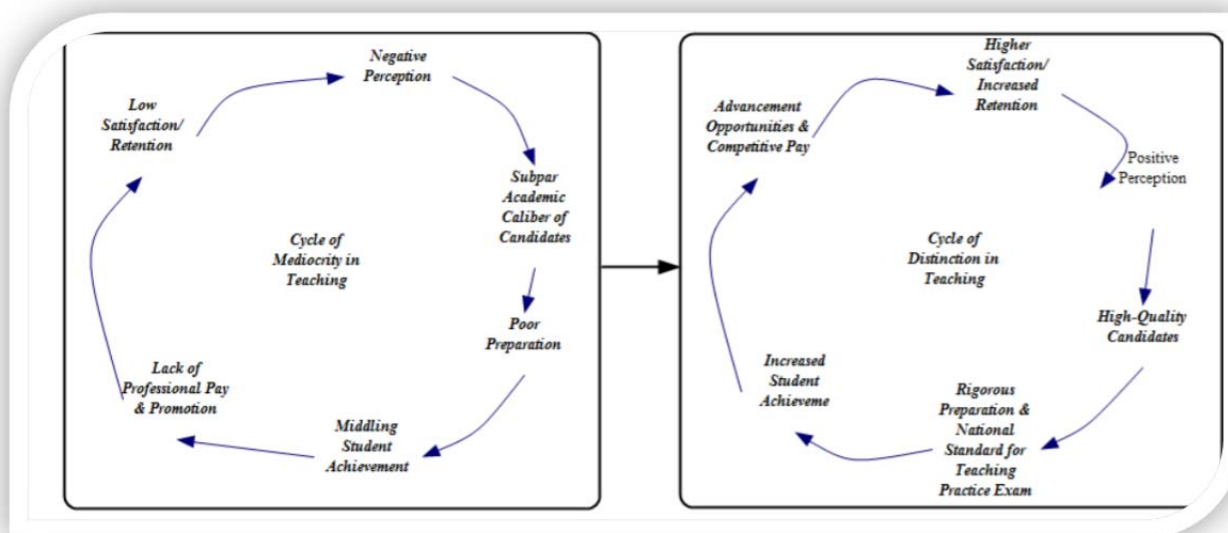


Figure 9. Du cycle de médiocrité d'enseignement au cycle de distinction ou de mérite (Hiler et Hatalsky, 2014)

### 2.3.5. Volonté d'engagement au travail et développement professionnel

L'engagement est perçu comme un trait de personnalité et influence le stress ressenti par un individu (Légeron, 2003). L'engagement peut aussi être considéré comme l'expression des objectifs d'une personne ainsi que les choix qu'elle est disposée à faire pour les réaliser, ou du moins pour atteindre les objectifs fixés (Codo, 2012). En effet, selon cette auteure, les individus les plus affectés par le stress sont ceux qui accordent, par exemple, une importance

capitale au travail. Pour Codo, la volonté d'engagement de bien faire son travail, ou le besoin de reconnaissance, est en contradiction avec l'environnement de travail et ne favorise pas forcément le DP.

Par ailleurs, l'un des profils de compétences du personnel enseignant du collégial développé par PERFORMA est mentionné par Bélanger (2007) de la manière suivante :

*«S'engager activement envers les étudiants, leur développement et leur réussite ; dans le département auquel on appartient et dans le programme auquel on participe ; dans l'établissement où l'on œuvre, envers la profession enseignante, envers la collectivité que l'on sert.» (p. 18)*

Cela implique que pour se développer professionnellement, un enseignant du collégial devrait être actif et s'engager dans le collège où il travaille. En fait, s'il a été montré que les personnes engagées socialement participent aux activités sportives, acquièrent des habiletés sociales et nouent des liens d'amitié positifs (Willms, Friesen et Milton, 2009), celles éprouvant du BEPT affichent une volonté d'engagement et sont actifs dans la réalisation de différentes tâches (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010). Ce mode d'engagement de l'enseignant peut, par exemple, s'observer dans la qualité des interactions sociales ainsi que dans la communication avec les autres, dans des contextes d'apprentissage variés (Archambault et Richer, 2007). Ainsi, il semble qu'un des moyens les plus efficaces pour favoriser le DP du personnel enseignant serait de soutenir la démarche de promotion du BEPT en milieu collégial.

#### **2.4. Objectifs de la recherche**

La présente recherche se penche sur les relations entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT. Par rapport à ce but, trois objectifs ci-dessous ont été identifiés :

1. Décrire les comportements ou les attitudes rapportés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP ;
2. Explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT et ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT;
3. Identifier les indicateurs de BEPT chez des enseignants du collégial et mieux comprendre leurs interrelations avec le DP.

Le chapitre suivant explique la démarche méthodologique utilisée qui nous a permis d'opérationnaliser nos objectifs de recherche.

## **CHAPITRE 3. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

### **III. CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce troisième chapitre présente la méthode de recherche utilisée pour réaliser l'étude des relations entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT. Nous présentons d'abord la méthode et la position épistémologique de la recherche. Ensuite, nous décrivons le type de recherche utilisé et l'approche méthodologique qui a été privilégiée. Enfin, nous présentons les instruments ayant servi à la collecte des données, suivis de la présentation de l'échantillon dans laquelle l'étude a été réalisée. Nous terminons le chapitre en exposant la méthode d'analyse des données et les considérations d'ordre éthique.

#### **3.1. Méthode et position épistémologique de la recherche**

Comme l'objectif principal de notre recherche vise à comprendre la relation entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT, il s'agit d'une étude de cas. D'après Lamoureux (2000), ce genre d'étude vise à réaliser une synthèse des résultats obtenus de sorte que ceux-ci soient généralisés à une plus grande échelle. Autrement dit, c'est dans le but de comprendre et d'analyser les relations qui existent entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT que la présente recherche prendra la forme d'une étude de cas. Dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), Karsenti et Demers (2004) considèrent l'étude de cas comme une « approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p.166). Cela laisse donc envisager que la présente recherche s'apparente à une étude de cas qui viserait à découvrir quelque chose au lieu de vérifier des hypothèses. Notre découverte porte sur un échantillon d'enseignants (n=12) du collégial sur lequel nous essayons d'avoir autant d'informations ou de données possibles, afin de parcourir la question de recherche comme l'étude de cas le demande. De ce fait, notre étude a pour but de repérer les points communs entre plusieurs enseignants, et ce, en analysant les spécificités de tout un chacun. Ainsi, comme l'étude vise à étudier la relation entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT, chaque cas traité nous amène à identifier une ou plusieurs caractéristiques ou spécificités communes aux enseignants. Ce genre d'étude permet au chercheur de mettre au premier plan les caractéristiques d'ordre général et universel d'une recherche, à partir d'une étude de cas clairement définie ou de plusieurs cas (Van Der Maren, 1996).

Notre étude a également une visée pragmatique, car à travers notre démarche de cueillette de données, plusieurs questions de réflexion ont permis aux répondants de revenir sur leur

vécu professionnel. Cette manière de procéder s'inscrit dans un paradigme de praticien réflexif dont l'intention est d'aider les enseignants à expliciter les savoirs produits en cours d'action, en vue d'en arriver à une certaine maîtrise de leurs pratiques et d'acquérir de nouvelles compétences (Lefevre, Garcia et Namolovan, 2009). C'est ainsi que l'épistémologie pragmatique décrit les valeurs et la perspective des chercheurs qui préfèrent des méthodes mixtes pour mener leurs études (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Dans cette étude, le chercheur accorde une place importante à l'expérience vécue par les enseignants du collégial et au sens proprement dit de ces expériences. Ainsi, les entretiens individuels semi-dirigés ont porté sur les questions en rapport avec le DP des enseignants, d'une part, et d'autre part, sur la méthode d'incident critique en relation avec leur BEPT. De cette manière, le discours des enseignants sur leur DP et leur BEPT est perçu comme une base solide pour comprendre le sens relatif aux choix qu'effectuent les enseignants, dans la mesure où ces choix se font d'après des réalités propres au contexte collégial.

### **3.2. Type de recherche et approche méthodologique privilégiée**

Notre recherche est de type mixte, exploratoire et descriptive. Elle est axée davantage sur la recherche qualitative, qui considère l'individu comme un sujet ou un être qui a un vécu et une intentionnalité (Bandura, 2007). En effet, étant donné qu'aucune recherche québécoise n'a établi de liens entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT, cette étude est de nature exploratoire (Legendre, 2005). À travers les entretiens semi-dirigés, l'étude nous a permis d'identifier certaines raisons qui pousseraient les enseignants du collégial à s'inscrire dans une démarche de DP, tout en accueillant un fort sentiment de BEPT. Les objectifs de recherche que nous avons énoncés nous ont permis d'explorer les perceptions de nos répondants en fonction de divers facteurs relatifs à leur vécu professionnel, qui favorise leur DP et leur sentiment de BEPT. Dans cette perspective exploratoire et descriptive, le but de notre étude consiste notamment à identifier les relations qui existent entre le DP des enseignants et leur BEPT, à partir de leur point de vue. Dans ce sens, Van der Maren (1995) souligne que les recherches exploratoires sont couramment réalisées dans le but de combler un vide, alors que les résultats obtenus dans les études descriptives nourrissent la réflexion et sont fréquemment utilisées dans les recherches-actions.

Le volet qualitatif de l'étude a été effectué au moyen d'entretiens individuels semi-structurés puisque nous croyons que le DP des enseignants et leur sentiment de BEPT ne pourront être compris que dans une relation empathique et d'écoute. Deslauriers (1991) estime que l'approche qualitative en sciences humaines et sociales vise à comprendre et à interpréter les

phénomènes humains et sociaux et se concentre davantage sur le sens que les individus et les groupes donnent à l'action et à la construction de la réalité. À cause de cela, nous donnerons la priorité aux répondants pour qu'ils nous parlent ouvertement de leur vécu, de leurs perceptions, de leurs pensées, car nous croyons qu'ils sont les plus aptes à expliquer, notamment, leurs expériences ou leurs pratiques pédagogiques. Lors de l'entretien semi-dirigé, des questions relatives au DP et au BEPT sont posées aux répondants. Par exemple, les questions sur le DP sont formulées en tenant compte des dimensions du modèle systémique du DP de Clarke et Hollingsworth (2002), alors que celles sur le BEPT prennent en compte tous les facteurs qui y sont associés. Cette méthode a ainsi permis à nos répondants de s'exprimer librement sur des questions préétablies (Johnson et Onwuegbuzie, 2004; Miles et Huberman, 2003 et Savoie-Zajc, 2009).

Concernant le volet quantitatif, il a été utilisé pour obtenir un portrait du BEPT chez des enseignants du collégial. Le questionnaire sur l'indice du bien-être psychologique au travail (IBEPT) a été soumis en ligne par Survey Monkey à tous les répondants en provenance de trois cégeps de l'île de Montréal.

Enfin, pour atteindre nos trois objectifs de recherche, il nous a semblé logique d'utiliser une méthode mixte à dominance qualitative basée sur une collecte de données à la fois quantitative et qualitative (Creswell, 2008; Driessnack, Sousa et Mendes, 2007). D'ailleurs, certains auteurs, tels que Johnson et Onwuegbuzie (2004); Karsenti et Savoie-Zajc (2000) ou encore Petter et Gallivan (2004), considèrent qu'une association de l'approche quantitative à l'approche qualitative permettrait au chercheur d'avoir une meilleure conception des phénomènes à l'étude, tout en enrichissant la recherche. Johnson et Onwuegbuzie (2004) vont dans le même sens et précisent que la méthode mixte peut engendrer des résultats de recherche supérieurs à ceux obtenus seulement grâce aux méthodes essentiellement basées sur une collecte de données de type unique. Ces auteurs croient que l'utilisation d'une méthode mixte de recherche serait même le moyen le plus approprié d'investigation pour plusieurs types de questions. Quant à Creswell (2003), il confirme que ce type d'étude utilise des stratégies courantes pour lesquelles une approche prédominante guiderait la recherche. Selon cet auteur, ce type de recherche mixte ne favoriserait pas seulement la triangulation des données, mais permettrait aussi d'*«obtenir une perspective plus large, grâce à l'utilisation combinée de deux ensembles de données de nature différente analysés de sorte que les forces complémentaires des deux stratégies soient profondément exploitées.»* (p. 218).



### **3.3. Instruments de collecte de données**

Pour recueillir des données sur le DP des enseignants du collégial et sur leur BEPT, nous avons utilisé deux instruments de mesures, à la fois quantitative et qualitative. La collecte de données a été ainsi réalisée grâce au questionnaire sur l'indice du bien-être psychologique au travail (IBEPT) ainsi qu'aux données issues des entretiens semi-dirigés auprès de nos répondants. Dans cette partie, nous décrivons les instruments de la collecte des données qui ont été utilisées pour atteindre nos objectifs de recherche.

#### **3.3.1. Questionnaire sur le bien-être psychologique au travail**

Tel que mentionné précédemment, un questionnaire d'évaluation d'IBEPT a été soumis aux enseignants dans trois différents cégeps francophones de l'île de Montréal. Ce questionnaire a été construit et utilisé par Dagenais-Desmarais (2010) pour mesurer l'IBEPT chez les travailleurs québécois. En plus d'être en français, il a été testé et accumulé des preuves de validation dans plusieurs domaines d'activités, tels que : la gestion ; les sciences naturelles et appliquées ; le secteur de la santé ; le secteur des ventes et services et le domaine d'enseignement, etc. C'est un questionnaire qui permet d'obtenir un indice du bien-être pour cinq différentes dimensions de BEPT, soit : (1) l'adéquation interpersonnelle au travail ; (2) l'épanouissement au travail ; (3) le sentiment de compétence au travail ; (4) la reconnaissance perçue au travail ; (5) la volonté d'engagement au travail. Rappelons que tous les énoncés sont formulés de manière positive, cela va dans le même sens que la définition du BEPT que nous avons retenue dans le cadre du présent travail. De plus, le score de BEPT obtenu est calculé en faisant la moyenne des «cotes» pour chaque dimension.

Ainsi, l'intérêt de comprendre les préoccupations des enseignants du collégial sur ces dimensions a été de pouvoir cibler les interventions ou stratégies apparaissant favorables à leur DP et à leur BEPT. Ce questionnaire de 25 items a une échelle de 0 à 5, où 0 représente le BEPT le plus faible et 5 le BEPT le plus élevé. Nous avons ajouté à ce questionnaire les questions sociodémographiques correspondant davantage aux visées de notre recherche (annexe 10). L'expérimentation du questionnaire nous a permis de comprendre les perceptions qu'ont les enseignants du réseau collégial quant à leur appropriation du BEPT. Le chercheur a mis le questionnaire en ligne au moyen de Survey Monkey, et c'est la direction de chacun des cégeps prenant part à l'étude qui a fait parvenir aux enseignants notre message contenant le lien Internet pour répondre au questionnaire (annexe 14 et 15).

### 3.3.2. Canevas d'entretien

Nos canevas d'entretien ont permis de recueillir et d'explorer en profondeur la perception et le sentiment des répondants qui ont été interviewés. Les informations ont été recueillies lors d'entretiens semi-dirigés individuels à l'aide de questions majoritairement ouvertes sur le DP (annexe 11) et sur le BEPT (annexe 12).

#### 3.3.2.1. Entretien semi-dirigé

Dans le cadre de la présente étude, l'entretien semi-dirigé individuel a permis de collecter les données sur le DP des enseignants et leur BEPT. Nous expliquons comment cet instrument nous a aidé dans notre étude.

##### 3.3.2.1.1. *Questions sur le développement professionnel*

Plusieurs chercheurs (Buchberger, Piqueras, Cronhjort et Rundgren, 2013; Clarke et Hollingsworth, 2002; Poellhuber *et al.*, 2010; Wang *et al.*, 2014) ont utilisé des entretiens semi-structurés pour étudier le DP chez les enseignants de différents niveaux scolaires. Au niveau postsecondaire, Poellhuber, Allen et Roy (2010) se sont servis, entre autres, d'entretiens semi-structurés en employant une méthodologie mixte dans une recherche-action. Un de leurs canevas d'entretien était organisé par thèmes et composé d'une série de questions ouvertes visant, entre autres, à identifier les effets de la télécollaboration chez les enseignants comme chez les étudiants. Dans leurs études, les entretiens ont été enregistrés, retranscrits sous forme de verbatim, puis intégrés au logiciel d'analyse qualitative QDA Miner. Nous inspirant de cette étude, nous avons constitué un canevas d'entretien semi-structuré individuel (annexe 11) dans lequel nous avons organisé nos questions par thèmes, en suivant les dimensions du modèle systémique de DP de Clarke et Hollingsworth (2002), soit : (1) les échanges collaboratifs avec les collègues ; (2) les changements dans les pratiques pédagogiques ; (3) les changements personnels ; (4) les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants. Ainsi, nous estimons que le fait de recourir à l'entrevue individuelle semi-dirigée nous permettra entre autres à comprendre les comportements des enseignants et leur processus de DP.

##### 3.3.2.1.2. *Questions sur le bien-être psychologique au travail – Méthode d'incident critique*

Dans son étude sur le bien-être psychologique des travailleurs québécois, Dagenais-Desmarais (2010) a employé la méthode de l'incident critique. Certaines questions de son entretien nous sont apparues pertinentes, et nous nous sommes inspiré pour élaborer les nôtres dans le volet de la recherche sur le bien-être psychologique des enseignants au

travail. En fait, nous avons invité les enseignants participants à raconter les incidents critiques qu'ils ont vécus et qui les ont amenés à vivre un sentiment de BEPT ou non. À la suite de la question principale, nous avons posé des questions d'appoint aux enseignants, afin de mieux comprendre, entre autres, le contexte, la durée de l'incident, les émotions, les cognitions ou les consciences ainsi que la conduite de l'enseignant pendant et durant l'incident.

En effet, la méthode des incidents critiques sert à récolter les observations directes des individus, de sorte à faciliter la résolution des problèmes pratiques ou le développement des connaissances d'ordre psychologique (Flanagan, 1954). Cette technique a été créée par Flanagan (1954), avant d'être approfondie par Hoffman, Crandall et Shadbolt (1998). Puisque cette technique vise à mettre en évidence les décisions, les gestes et les actions qui semblent plus efficaces dans une situation donnée (Yvon et Saussez, 2010), elle nous a servi pour identifier qualitativement les IBEPT et les indicateurs de DP chez les enseignants interviewés. Nous avons donc construit un canevas d'entretien individuel semi-structuré intégrant les données de la méthode de l'incident critique, ce qui nous a éclairé durant les entretiens pour qu'aucune variable importante ne soit négligée. L'annexe 11 présente nos questions sur le DP, et l'annexe 12, les questions sur le BEPT. Par exemple, nous avons demandé aux répondants de nous raconter une situation de travail récente (incident critique) dans laquelle ils ont vécu un sentiment de BEPT et qui leur a permis de se développer professionnellement ou non. La raison principale de ce choix est que nous cherchons le sens que les enseignants du collégial donnent à leur parcours professionnel ou à leurs expériences de vie qui contribuent à leur BEPT, tout en les amenant à se développer professionnellement. Pour ce faire, nous avons été à l'écoute des expériences vécues des enseignants, car ils sont, à notre avis, les seuls à pouvoir vraiment connaître et à exprimer la logique qui guide au quotidien leurs actions dans le cadre de leur enseignement.

En résumé, l'entretien semi-dirigé sur le DP et le BEPT a duré environ 60 minutes. Il visait à approfondir les informations recueillies pour l'enquête. Le sondage (questionnaire), bien que représentant un outil intéressant, possède des limites par rapport aux informations divulguées par les participants. D'ailleurs, le questionnaire sur l'IBEPT est fermé, c'est-à-dire que pour chaque question, le participant avait un seul choix à faire. Or, l'entretien individuel semi-dirigé a fourni l'occasion à chaque participant d'aller plus en profondeur et de donner des réponses plus élaborées. Il nous a permis d'écouter et de mieux comprendre comment

les participants du groupe d'enseignants manifestant un fort sentiment de BEPT ainsi que ceux éprouvant un faible sentiment de BEPT présentent, par exemple, les incidents critiques vécus dans le cadre de leur travail.

### 3.3.3. Validation du protocole d'entretien

Notre protocole d'entretien a été validé grâce à la participation volontaire de deux enseignantes du collégial sur le thème de la recherche. Ces enseignantes ont respectivement 5 et 15 années d'expérience d'enseignement au collégial. Ces entretiens préliminaires nous ont permis de clarifier notre canevas d'entretien présenté aux annexes 12 et 13. Les commentaires reçus nous ont permis d'effectuer des ajustements à notre schéma d'entretien en réalisant ces deux entretiens exploratoires auprès d'elles. L'objectif de ces entretiens était de vérifier notamment : (1) si les questions étaient compréhensibles de la même manière par tout le monde ; (2) si l'ordre des questions était convenable ; (3) si certaines questions étaient utiles ou non ; (4) si d'autres questions pouvaient être ajoutées. Enfin, grâce à ces entretiens pré-recherche nous avons été en mesure d'évaluer le temps moyen d'un entretien à 60 minutes.

## 3.4. Échantillon de l'enquête

L'échantillon total était constitué de 1387 enseignants en provenance de trois cégeps de l'île de Montréal. Étant donné qu'en réalité, la procuration d'un sentiment de BEPT peut toucher les enseignants de différentes catégories, nous n'avons pas jugé nécessaire de cibler nos répondants selon leur département, leur discipline d'enseignement, leur genre ou leurs années d'expérience, car nous avons estimé que le DP et le BEPT concernent tous les enseignants sans exception.

### 3.4.1. Sous-échantillon de l'enquête sur le DP

Précisons que parmi les 218 enseignants ayant rempli entièrement le questionnaire en ligne, 20 volontaires ont accepté de participer aux entretiens semi-dirigés. Ils ont fourni leur nom ainsi que leurs coordonnées, afin que le chercheur puisse les contacter. Enfin, 12 enseignants ont été choisis pour participer à un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 60 minutes. Au moment de sélectionner nos répondants, nous sommes restés très prudents dans l'intention d'avoir des enseignants aux caractéristiques variées. Nous avons ainsi diversifié notre échantillon d'après les différentes caractéristiques suivantes: (1) l'expérience au niveau collégial ; (2) le collège; (3) l'enseignement à temps plein ou à temps partiel ; (4) l'occupation d'un poste permanent ou temporaire ; (5) la tranche d'âge ; (6) le statut civil ; (7) le plus haut diplôme obtenu ; (8) le programme d'enseignement au cégep ; (9) le sexe. Nous

avons retenu un total de 12 enseignants pour un entretien semi-dirigé, soit huit enseignantes et quatre enseignants, dont l'âge variait entre 31 et 55 ans. Parmi ces 12 répondants, la moitié (n=6) provenait des programmes préuniversitaires, alors que l'autre moitié venait des programmes techniques. De même, nous avons réalisé 6 entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants dont le BEPT varie entre 4 à 5 et 6 autres entretiens auprès d'enseignants ayant rapporté un niveau de BEPT variant entre 0 à 3. Le tableau ci-dessous présente le profil de l'échantillon constitué pour les entretiens semi-dirigés.

Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants

	Nombre d'années d'enseignement au niveau collégial	Nombre d'années d'enseignement dans le même collège	Enseignement à temps plein ou à temps partiel	Poste permanent ou temporaire	Tranche d'âge	Statut civil	Plus haut diplôme obtenu	Programme d'enseignement	Sexe
Cégep 1	6 à 10 ans	6 à 10 ans	Temps plein	Permanent	Entre 51 et 55 ans	Vit seul avec enfants	2e cycle	Techniques santé	F
	2 à 5 ans	2 à 5 ans	Temps plein	Temporaire	Entre 31 et 35 ans	Vit en couple avec enfants	3e cycle	Prog. Préu sciences de la nature	M
	11 à 15 ans	11 à 15 ans	Temps plein	Permanent	Entre 41 et 45 ans	Vit en couple avec enfants	2e cycle	Techniques santé	F
	11 et 15 ans	11 et 15 ans	Temps plein	Permanent	Entre 41 et 45 ans	Vit en couple sans enfants	1er cycle	Prog. préu informatique et mathématiques	F
Cégep 2	11 et 15 ans	11 et 15 ans	Temps plein	Permanent	Entre 36 et 40 ans	Vit en couple avec enfants	2e cycle	Prog. préu sciences de la nature	F
	Moins de 1 an	Moins de 1 an	Temps partiel	Temporaire	Entre 46 et 50 ans	Vit en couple avec enfants	3e cycle	Techniques santé	F
	11 et 15 ans	6 à 10 ans	Temps plein	Temporaire	36 à 40 ans	Vit en couple sans enfants	2e cycle	Prog. préu sciences de la nature	M
	Moins de 1 an	Moins de 1 an	Temps partiel	Temporaire	41 à 45 ans	Vit en couple avec enfants	1er cycle	Administration, commerce et informatique	M
Cégep 3	6 à 10 ans	6 à 10 ans	Temps plein	Temporaire	31 à 35 ans	Vit seule	2e cycle	Techniques chimie et biologie	F
	2 à 5 ans	2 à 5 ans	Temps plein	Permanent	31 à 35 ans	Vit en couple sans enfants	2e cycle	Prog. préu dance, édu. phy	M
	16 et 20 ans	16 et 20 ans	Temps partiel	Permanent	51 à 55 ans	Vit en couple avec enfants	1er cycle	Prog. préu musique	F
	16 et 20 ans	16 et 20 ans	Temps plein	Permanent	41 à 45 ans	Vit en couple avec enfants	2e cycle	Techniques santé	F

Puisque dans le chapitre des résultats, nous présentons plus en détail les données relatives aux caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants, il n'est pas nécessaire ici de procéder à la description et à l'analyse statistique des différentes variables de l'étude.

### 3.4.2. Sous-échantillon de l'enquête sur le BEPT

L'enquête sur le BEPT était constituée de 232 enseignants. Cependant, 14 enseignants ont été éliminés de ce sous ensemble, car ils ont vraisemblablement accepté le consentement juste pour entrer dans le site du questionnaire en ligne (Survey Monkey), mais n'ont répondu à aucune question. Notre étude, constituée de ce sous ensemble volontaire comprenait donc un total de 146 enseignants de genre féminin contre 72 de genre masculin, pour un taux de réponses de 16,73% (voir, tableau ci-dessous).

Tableau 4. Nombre de répondants et d'enseignants selon les cégeps de provenance

Collèges participants	Nombre de répondants	Nombre de répondants exclus	Nombre total d'enseignants
Cégep 1	70	8	585
Cégep 2	84	4	500
Cégep 3	64	2	302
Nombre total d'enseignants	218	14	1387
Pourcentage (%)	16,73 %		

### 3.5. Déroulement de la recherche

Plusieurs entretiens semi-dirigés individuels ont été menés auprès des enseignants pour mieux comprendre les relations possibles entre leur DP et leur BEPT. Ils nous ont aussi permis d'appréhender des situations tangibles auxquelles les enseignants ont pris part et qui ont nécessité des changements de manifestation de BEPT. La démarche de notre étude a été constituée des étapes suivantes : (1) annonce officielle du projet à la direction des études et aux coordonnateurs de programmes ; (2) rencontre avec les personnes ressources de chaque cégep pour expliquer le but de notre étude ; (3) envoi du questionnaire en ligne dans Survey Monkey (annexe 11) ; (4) envoi d'un message de rappel aux enseignants n'ayant pas répondu à la proposition de sondage (annexe 15) ; (5) prétestation du canevas d'entretien auprès de deux enseignants (clarté et durée) le 2 et 5 septembre 2013; (6) rencontre avec les différents participants ; (7) signature du formulaire de consentement par chaque participant à l'étude (annexe 17) et (8) réalisation des entretiens semi-dirigés individuels.

Par ailleurs, les horaires des rencontres ont été établis en fonction de la disponibilité de chaque enseignant. Rappelons que seuls les répondants ayant accepté de participer au sondage en donnant leur consentement (annexe 16) ont eu accès aux questions en ligne dans Survey Monkey. Nous étions en mesure d'exporter les données dans un fichier Excel et SPSS. Ces procédures, ainsi que le prétest du canevas d'entretien auprès de deux enseignantes, ont été effectués, et des ajustements mineurs tels que la reformulation de certaines questions et l'ajustement de l'horaire ont été apportés. Un questionnaire déjà validé sur l'IBEPT auprès des travailleurs Québécois par Dagenais-Desmarais (2010) a été soumis aux enseignants en ligne dans Survey Monkey, et nous avons rencontré, entre le 23 octobre 2013 et le 4 décembre 2013, un total de 12 enseignants pour un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 60 minutes. Pour faciliter le traitement des données, nous avons procédé à l'enregistrement de l'entretien en format audio numérique, et ce, avec le consentement de chacun des répondants. Nous avons présenté, dans ce chapitre, les liens existants entre la question de recherche, les objectifs poursuivis, les dimensions de la recherche, les principaux instruments, le cadre conceptuel ainsi que la méthodologie utilisée. Le tableau ci-dessous récapitule le tout.

Tableau 5. Liens entre la question de recherche, les objectifs poursuivis, les dimensions principales, les principaux instruments et le cadre conceptuel et méthodologique.

Question de la recherche	Objectifs de la recherche poursuivis et méthodologie	Dimensions de la recherche ciblées		Principaux instruments	Cadre conceptuel	Cadre méthodologique
		DP	BEPT			
<b>Quelles sont les relations entre le développement professionnel des enseignants du collégial et leur bien-être psychologique au travail ?</b>	<b>1. Décrire les comportements ou les attitudes adoptés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP.</b>	— Échanges collaboratifs avec les collègues — Changements dans les pratiques pédagogiques — Changements personnels — Attitudes de l'enseignant concernant les résultats saillants des étudiants	— Adéquation interpersonnelle — Épanouissement — Sentiment de compétence — Reconnaissance perçue — Volonté d'engagement	Entretiens individuels semi-structurés - Questions sur le DP - Question sur le BEPT (incidents critiques) Questionnaire sur le BEPT	-DP -Pratique réflexive - Modèles de DP	Recherche mixte à dominance qualitative - Méthode d'analyse par contenu - Utilisation du logiciel QDA Miner - SPSS - Excel
	<b>2. Explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT par rapport à ceux des enseignants qui éprouvent un faible sentiment de BEPT.</b>	— Échanges collaboratifs avec les collègues — Changements dans les pratiques pédagogiques — Changements personnels — Attitudes de l'enseignant concernant les résultats saillants des étudiants	— Adéquation interpersonnelle — Épanouissement — Sentiment de compétence — Reconnaissance perçue — Volonté d'engagement	Entretiens individuels semi-dirigés - Questions sur le DP - Question sur le BEPT (incidents critiques) Questionnaire sur le BEPT	- DP - Pratique réflexive - Modèles de DP - BEPT	
	<b>3. Identifier les indicateurs du BEPT chez des enseignants du collégial et mieux comprendre leurs interrelations avec le DP.</b>	— Échanges collaboratifs avec les collègues — Changements dans les pratiques pédagogiques — Changements personnels — Attitudes de l'enseignant concernant les résultats saillants des étudiants	— Adéquation interpersonnelle — Épanouissement — Sentiment de compétence — Reconnaissance perçue — Volonté d'engagement	Entretiens individuels semi-structurés - Questions sur le DP - Question sur le BEPT (incidents critiques) Questionnaire sur le BEPT	- BEPT - DP	



### 3.6. Méthode d'analyse des données

Cette section du chapitre porte sur les méthodes d'analyse utilisées dans la présente recherche. Nous y expliquons notamment les différentes méthodes statistiques employées pour traiter les réponses en provenance du questionnaire sur l'IBEPT. Nous décrivons aussi en détail la méthode d'analyse mixte utilisée pour analyser les données recueillies dans le cadre des entretiens semi-dirigés individuels qui ont été réalisés à l'aide d'un canevas d'entretien semi-dirigé.

#### 3.6.1. Méthode d'analyse des données quantitatives et qualitatives

À la suite des réponses obtenues par le questionnaire sur l'IBEPT, les données ont été importées dans le logiciel SPSS, afin de présenter, entre autres, les portraits des enseignants des cégeps ayant pris part à la recherche. Notons que des analyses quantitatives (analyse factorielle, coefficient alpha de cronbach, corrélation de rangs de Pearson et tests de khi-2) et par contenu (transversale et verticale) ont été effectuées. Pour le codage, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner, car il permet « une intégration unique avec un module d'analyse de contenu quantitatif avancé et d'exploration de textes (WordStat) et un logiciel d'analyses statistiques (Simstat), présentant ainsi une combinaison et une intégration faciles des méthodes qualitatives et quantitatives » (Provalis, n.d), (p. 4). La mise en place d'un cahier de codes nous a été utile, car il nous a servi de référence pour l'identification et le traitement de nos variables. Afin de faciliter l'analyse de contenu, la transcription des entretiens a été faite. En effet, après avoir recueilli les données brutes, nous avons d'abord segmenté le contenu en unités de sens, aussi appelées « *unités de mesure* » pouvant être un mot, un groupe de mots, une phrase ou un groupe de phrases, possédant un sens complet en lui-même et qui a servi à la classification ou à la codification ultérieure (Deslauriers, 1991).

Ensuite, nous avons codifié les énoncés, c'est-à-dire que nous avons associé chaque unité de sens à un code, à l'aide de notre grille de codage (voir annexe 18 et 19). Un travail de surlignage des données a ainsi permis de réduire le volume des données à traiter. Il s'agissait ainsi d'éliminer les passages appelés « déchets » et qui n'avaient aucun rapport avec la question de recherche (Huberman et Miles, 1991). Par ailleurs, nous avons convenu d'accorder un code positif (+) seulement lorsque l'unité de sens était associée à un facteur pouvant favoriser le DP. De même, nous avons convenu d'accorder un code négatif (-) lorsque l'unité de sens était associée à un frein ou pouvait se présenter comme un obstacle au processus de DP des enseignants. La démarche utilisée pour le codage comprenait une procédure de contre-codage, dont le but était d'assurer la fidélité inter et intra codeur (Van der Maren, 1996). Pour vérifier la compréhension commune, plusieurs individus peuvent être amenés à codifier une liste d'énoncés ou le même textuel, cette manière de procéder s'appelle « entente interjuges » ou « accord entre codeurs » (Miles et Huberman, 2003).

D'après ces auteurs, l'équation suivante :  $Fiabilité = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords} + \text{désaccords}}$  permet de vérifier le seuil minimal de fiabilité, qui a été fixé à 80 %. De plus, pour vérifier la cohérence interne, ces auteurs suggèrent qu'on puisse codifier par soi-même plus d'une fois le même texte à quelques jours d'intervalle, ce qui suppose qu'en fonction de la taille et de l'étendue du plan de codage, les accords inter et intracodeurs devaient atteindre 90 % (Miles et Huberman, 2003). Dans la présente étude, nous avons opté pour un processus d'analyse de contenu en suivant la démarche préconisée par Van Der Maren (1996, p. 437) qui découpe le codage en onze phases pouvant être visualisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 6. Phases de codage suivies

Phases du codage
• Phase 1: Lecture du cadre conceptuel
• Liste des rubriques
• Phase 2 : Lecture du sommaire du matériel
• Phase 3 : Pré-lecture du matériel et détermination des unités d'analyse
• Identification des clefs, catégories (C1)
• Phase 4 : Lecture du matériel
• Pointage (découpage) des unités ou
• Extraction des passages significatifs
• Phase 5 : Lecture des unités
• Codage des unités
• Extraction des segments représentatifs
• Extension de la liste des catégories (C2)
• Phase 6 : Reprise de 2-5 sur un second matériel et ajustement de la liste de codage (C3)
• Phase 7 : Vérification par un second codeur de la liste ajustée
• Phase 8: Confrontation avec le codeur 2 et nouvel ajustement de la liste (C4)
• Phase 9: Reprise des étapes 2 à 5 avec la liste C4 pour le reste du matériel
• Phase 10: Correction du codage des deux premiers matériaux avec la liste C4
• Phase 11: Vérification de la fidélité intra et inter-codeur

Lorsque nous avons obtenu trois accords inter-juges supérieurs à 80 % dans les extraits, nous avons procédé au codage des entretiens (phase 9 et 10) selon deux blocs de deux entretiens, et un extrait de chacun des entretiens a été contre-codé par le deuxième codeur (phase 11 du codage). Le total des extraits contre-codés correspond à plus de 10 % du corpus des 12 entretiens, et la moyenne des accords inter-juges correspondant aux extraits a été de 86 %. Pour vérifier la fidélité intra et inter-codeur (phase 11), nous avons recodé trois entretiens sur les 12, et la moyenne des accords intra-juge a été de 84,66 % (85 %, 83 % et 86 %). Ainsi, malgré la complexité de notre grille de codage (58 codes au total, soit : 8 codes relatifs au DP et 50 codes pour le BEPT), ces accords inter et intrajuges nous semblent adéquats. Enfin, rappelons-le, 1096 unités d'analyse ont été codées dans l'ensemble.

### 3.7. Dimension éthique de la recherche

Dans cette dernière section, nous énumérons les considérations éthiques dont nous avons tenu compte lors de la collecte des données, et ce, tant pour le volet quantitatif que pour le volet qualitatif de la recherche. Ainsi, un certificat d'éthique de l'Université de Montréal ainsi que trois autres des trois cégeps de l'île de Montréal ont été obtenus (annexe 28). Ces certificats ont permis, entre autres, de rassurer les répondants quant à l'éthique et la conformité des procédures utilisées. Ainsi, pour participer à notre étude, chaque répondant était préalablement invité à lire et à signer conjointement avec le chercheur un formulaire de consentement. Plus précisément, le tableau ci-dessous présente une synthèse des considérations éthiques qui ont été respectées dans le cadre de cette étude.

Tableau 7. Quelques considérations éthiques de l'étude

<b>Considérations éthiques relatives à la présente étude</b>
• Participation à l'étude sur une base volontaire
• Chaque répondant a été avisé de ses droits et obligations relatifs à sa participation à la recherche.
• Chaque répondant a été assuré de pouvoir se retirer de l'étude en tout temps si cela s'avérait nécessaire, et ce, par un simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.
• Chaque répondant a été informé que toutes les données le concernant ainsi que tous les renseignements personnels recueillis allaient être détruits en cas d'éventuelle décision de retrait de la recherche.
• Chaque répondant a été informé que lors de la diffusion des résultats, il ne sera pas nommé et que les informations recueillies resteront strictement confidentielles.
• Afin de préserver l'anonymat de nos répondants, chacun s'est vu attribuer un code d'identification numérique.
• Aucun lien ne pourra être établi entre les répondants et les données de la recherche.
• Seuls le chercheur et la directrice de la recherche allaient avoir accès aux données qui allaient être conservées de façon confidentielle.
• Toute plainte relative à la participation de chacun des répondants pourrait être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, qui accepte les appels à frais virés.
• L'approbation du Comité d'éthique de l'Université de Montréal ainsi que les Comités d'éthique des trois cégeps de l'île de Montréal ont été obtenus avant le début de l'étude.

Comme on peut le constater, plusieurs mesures ont été prises par le chercheur, afin d'assurer le caractère éthique de l'étude. Une lettre explicative (annexe 13) a été envoyée à tous les participants des trois cégeps, pour les inviter à prendre part à notre recherche. Cette lettre comprenait toutes les informations nécessaires relatives aux procédures à suivre dans le cadre de la recherche. Elle expliquait notamment notre approche méthodologique, les objectifs scientifiques de la recherche, les avantages à retirer de la recherche quant à une éventuelle participation, la confirmation de la confidentialité des données ainsi que le degré d'engagement de chaque répondant dans la réalisation de l'étude.

En prenant part à l'entretien, chaque participant avait la chance de gagner l'un des vingt certificats-cadeaux Renaud-Bray d'une valeur de 20 \$ chacun que nous avons prévus en guise de remerciement. Une fois le formulaire de consentement (annexe 16) lu et signé, chaque répondant pouvait entrer dans le site du questionnaire et répondre au sondage en ligne dans Survey Monkey. Un formulaire de consentement (annexe 17) a aussi été signé avant le début de chaque entretien individuel semi-dirigé. Cette manière de procéder nous a permis d'exploiter les informations fournies, tout en respectant les règles de confidentialité et d'utilisation des données dans le cadre de la recherche. Étant donné que les entretiens ont été enregistrés sur un support audio, nous avons sollicité une autorisation verbale de chaque participant avant de procéder. De plus, durant le déroulement des entretiens, il était primordial pour le chercheur de : (1) rester attentif et courtois malgré toute réalité déplaisante exprimée par les répondants ; (2) informer le répondant de ses droits au cours de la recherche ; (3) signer un formulaire de consentement avant de procéder à l'entretien ; (4) respecter les limites des sujets, notamment en termes de temps (environ 60 minutes) ou de fatigue. La figure qui suit présente une synthèse du cadre méthodologique de notre étude.

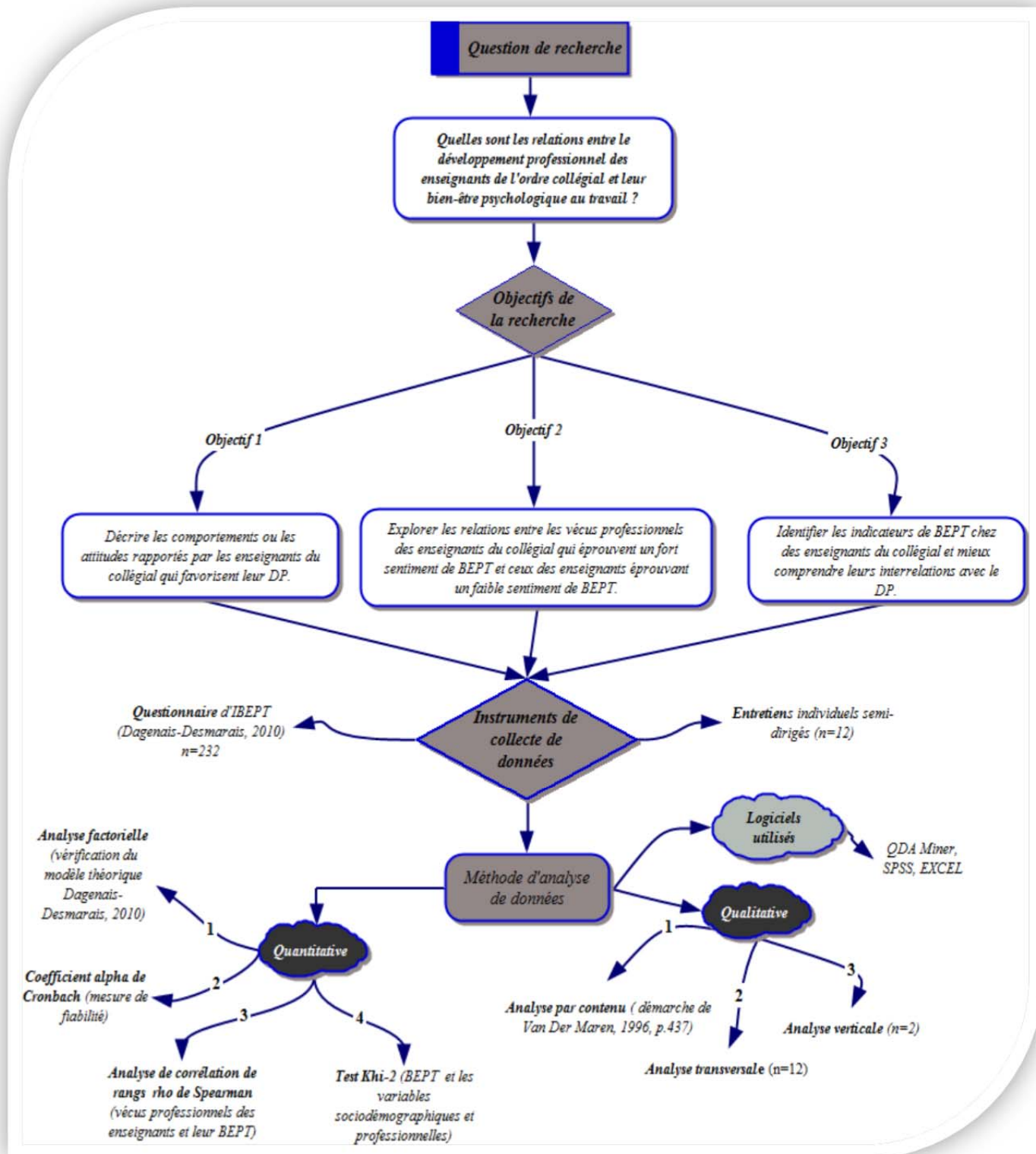


Figure 10. Schéma synthèse du cadre méthodologique de l'étude.

## **CHAPITRE 4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

## **IV. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats trouvés à partir des données de nature quantitative obtenues grâce au questionnaire sur l'IBEPT et des données qualitatives recueillies grâce aux entretiens semi-dirigés (n=12). Rappelons que notre étude vise à répondre à la question suivante : Quelles sont les relations qui existent entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT? Trois objectifs ont été retenus et nous ont permis:

1. De décrire les comportements ou les attitudes rapportés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP;
2. D'explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT et ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT;
3. D'identifier les indicateurs de BEPT chez des enseignants du collégial et mieux comprendre leurs interrelations avec le DP.

Ainsi, dans la première partie, les résultats des mesures quantitatives sont présentés, alors que la deuxième partie porte sur les résultats des mesures qualitatives.

### **4.1. Résultats des mesures quantitatives**

Notre analyse quantitative est basée sur les données du questionnaire recueilli auprès de 218 enseignants en provenance de 3 différents cégeps francophones de l'île de Montréal. Il contient deux principales parties, la première est constituée des questions sur les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants, et la deuxième regroupe 25 questions sur l'IBEPT, tel que défini dans le modèle de Dagenais-Desmarais (2010). Dans ces 25 questions, les répondants devaient indiquer à quel point ils étaient d'accord avec l'énoncé, sur une échelle allant de 0 à 5, où 0 = En désaccord, 1 = Quelque peu en accord, 2 = Un peu en accord, 3 = Modérément en accord, 4 = En accord, 5 = Tout à fait en accord. Plus précisément, cette analyse quantitative est structurée en quatre parties. Nous commençons par une brève description de l'échantillon des principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de notre population. Puis, nous effectuons une analyse factorielle dont l'objectif est de vérifier le modèle théorique utilisé par Dagenais-Desmarais (2010), en confirmant les facteurs de BEPT, avant de les calculer. Ensuite, nous élaborons une analyse de corrélation de Spearman visant à vérifier s'il existe ou non une relation significative entre l'expérience professionnelle des enseignants et leur BEPT. Enfin, nous faisons une analyse statistique descriptive bivariée avec le test Khi-2, afin de déterminer s'il existe ou non une relation de dépendance significative entre le BEPT et certaines variables sociodémographiques des enseignants ainsi que d'autres variables concernant leur situation professionnelle.

#### 4.1.1. Description de l'échantillon et taux de réponses obtenues

Le questionnaire a été soumis en ligne dans Survey Monkey à trois cégeps francophones de l'île de Montréal, constitués de 1387 enseignants au total. De ce nombre, 232 ont rempli le questionnaire, mais certains ont été exclus de l'échantillon (n = 14), car ils ont répondu « oui » à la question du consentement pour entrer dans le site du questionnaire en ligne, mais ils n'ont jamais complété le sondage. Ainsi, 218 questionnaires étaient utilisables pour l'analyse quantitative. Nous présentons le taux de réponse obtenu (voir tableau ci-dessous) à la suite de l'enquête ainsi que les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles, avant d'examiner les statistiques descriptives des cinq facteurs de BEPT.

Tableau 8. Taux de réponses de l'enquête suite au questionnaire soumis en ligne (n = 1387)

<i>Cégeps</i>	<i>Nombre total d'enseignants par collège</i>	<i>Nombre de réponses obtenues</i>	<i>Nombre exclu de l'échantillon pour questionnaire non rempli</i>	<i>Nombre de répondants considérés pour l'analyse</i>	<i>Taux de réponses obtenues (%)</i>
<b>Cégep 1</b>	585	74	8	66	12,65 %
<b>Cégep 2</b>	500	91	4	87	18,20%
<b>Cégep 3</b>	302	67	2	65	22,19 %
<b>Total</b>	1387	232	14	218	16,73%

Dans le tableau ci-dessus, on peut remarquer que plus l'effectif du cégep est grand, plus le taux de réponses obtenues est faible. Plus précisément, le cégep 1 qui a un grand effectif d'enseignants (n=585) comparativement au cégep 2 (n=500) et cégep 3 (n=302) a enregistré plus de la moitié d'enseignants exclu du sondage (8 sur 14) en raison du questionnaire non complété. De plus, bien que le cégep 1 présente un grand effectif par rapport aux deux autres, le taux de réponses obtenues demeure inférieur (12,65%) comparativement au cégep 2 (18,20%) et au cégep 3 (22,19%). Ce faible taux de réponse peut s'expliquer par le fait qu'un nombre élevé d'enseignants du cégep travaillerait de manière temporaire. Dans le tableau de la page suivante, on peut observer les principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de ces enseignants recueillies par le questionnaire d'enquête.



Tableau 9. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants

<b>Caractéristiques</b>	<b>Effectifs et pourcentage (%) entre parenthèses</b>
<b>Sexe de l'enseignant</b>	
• Femme	146 (67 %)
• Homme	72 (33 %)
<b>Statut civil</b>	
• Je vis seul (e)	32 (15 %)
• Je vis seul (e) avec enfant (s)	16 (7 %)
• Je vis en couple sans enfant (s)	48 (22 %)
• Je vis en couple avec enfant (s)	122 (56 %)
<b>Tranche d'âge</b>	
• Entre 25 et 35 ans	62 (28,5 %)
• Entre 36 et 45 ans	75 (34,5 %)
• 46 ans et plus	81 (37 %)
<b>Poste permanent ou temporaire</b>	
• Permanent	132 (61 %)
• Temporaire	86 (39 %)
<b>Enseignement à temps plein ou à temps partiel</b>	
• Temps plein	183 (84 %)
• Temps partiel	35 (16 %)
<b>Nombre d'années d'enseignement dans le même cégep</b>	
• Moins de 1 an à 5 ans	68 (31 %)
• Entre 6 ans et 15 ans	107 (49 %)
• 16 ans et plus	43 (20 %)
<b>Nombre d'années d'enseignement au niveau collégial</b>	
• Moins de 1 an à 5 ans	60 (27 %)
• Entre 6 ans et 15 ans	106 (49 %)
• 16 ans et plus	52 (24 %)
<b>Plus haut diplôme obtenu</b>	
• Premier cycle universitaire	57 (26 %)
• Deuxième cycle universitaire	132 (61 %)
• Troisième cycle universitaire	29 (13 %)
<b>Programme d'enseignement</b>	
• Programmes d'études préuniversitaires	139 (64 %)
• Programmes d'études techniques	79 (36 %)
<b>Total</b>	<b>218 (100 %)</b>

Le tableau ci-dessus indique que l'échantillon est majoritairement composé de femmes (67 %). Les répondants sont répartis de façon assez semblable dans les trois groupes d'âge. Un peu plus de la moitié (56 %) vivent en couple avec enfant(s). En ce qui a trait au statut de l'emploi, on constate que la majorité des répondants (61 %) travaillent de manière permanente. On constate aussi que la grande majorité (84 %) des enseignants travaillent à temps plein, possèdent un diplôme de deuxième cycle universitaire (60,6 %) et enseignent dans les programmes d'études préuniversitaires (64%).

#### 4.1.2. Confirmation et calcul des facteurs de BEPT

Nous avons créé une analyse factorielle intégrant les 25 questions du modèle de Dagenais-Desmarais (2010). Notons que l'analyse factorielle est une méthode statistique généralement utilisée pour résumer l'information de plusieurs variables en un nombre limité de facteurs. Autrement dit « *l'analyse factorielle cherche à réduire un nombre important d'informations à quelques grandes dimensions* » Durand (2005, p.1). Dans notre cas, nous analysons les différents facteurs qui mesurent le degré de BEPT. Notre analyse s'est faite en trois étapes, dans lesquelles nous avons d'abord défini les facteurs de BEPT en déterminant les principaux facteurs et les questions qui les caractérisent. Puis, nous avons vérifié la cohérence interne entre les variables de nos facteurs, en appliquant un test de fiabilité (alpha de Cronbach). Par la suite, nous avons calculé la valeur de chacun des facteurs de BEPT, avant de présenter une brève analyse descriptive des résultats. Les résultats montrent que l'analyse factorielle est de bonne qualité, car le KMO<sup>4</sup> est égal à 0,897, proche de 1, tel qu'il est indiqué dans le tableau de l'annexe 1. Le total de la variance expliquée par les cinq principaux facteurs est de 71 %, ce qui représente une proportion relativement importante (voir, annexe 2). On constate que le tableau de la matrice de variance totale fait ressortir cinq principaux facteurs. L'adéquation interpersonnelle au travail (facteur 1) explique 38,90 % de l'inertie totale du BEPT, le sentiment de compétence (facteur 2) explique 11,60 %, l'épanouissement (facteur 3) 7,60 %, la volonté d'engagement (facteur 4) 7 % et la reconnaissance perçue au travail (facteur 5) 5,90 %. De plus, on constate que le graphique des valeurs propres (annexe 3) confirme une forte inertie de nos cinq premiers facteurs. Par la suite, ce graphique fait un coude après les cinq premiers axes, ce qui confirme la pertinence du choix de ces cinq axes pour représenter l'ensemble des facteurs de BEPT. Nos résultats vont dans le même sens que le modèle défini antérieurement par Dagenais-Desmarais (2010). En effet, notre analyse factorielle nous a permis de définir 5 facteurs regroupant chacun 5 questions correspondant au concept de BEPT défini par notre cadre théorique. Le tableau 8 de la page suivante présente la matrice des composantes après rotation. Notons que la rotation Varimax permet d'avoir une représentation factorielle simple qui servirait à préserver l'indépendance entre les différents facteurs.

---

<sup>4</sup> « La mesure de Kaiser-Meyer-Olkin est un indice d'adéquation de la solution factorielle. Il indique jusqu'à quel point l'ensemble des variables retenu est un ensemble cohérent et permet de constituer une ou des mesures adéquates de concepts. Un KMO élevé indique qu'il existe une solution factorielle statistiquement acceptable qui représente les relations entre les variables. » (Durand, 2003, p.10)

Tableau 10. Matrice des composantes après rotation

Items	Composante				
	F1	F 2	F3	F4	F 5
Q11. Je m'entends bien avec les gens à mon travail.	,875				
Q1. J'apprécie les gens avec qui je travaille.	,857				
Q16. J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	,852				
Q6. Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	,839				
Q21. Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.	,770				
Q8. J'ai confiance en moi au travail.		,839			
Q13. Je me sens efficace et compétent dans mon travail.		,830			
Q3. Je sais que je suis capable de faire mon travail.		,765			
Q23. Je connais ma valeur comme travailleur.		,750			
Q18. J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.		,702			
Q2. Je trouve mon travail excitant.			,795		
Q7. J'aime mon travail.			,782		
Q12. Je suis fier de l'emploi que j'occupe.			,749		
Q17. Je trouve un sens à mon travail.			,744		
Q22. J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.			,588		
Q20. Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.				,760	
Q25. J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.				,759	
Q10. Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.				,756	
Q5. J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.				,666	
Q15. J'aime relever des défis dans mon travail.				,611	
Q9. Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.					,853
Q4. Je sens que mon travail est reconnu.					,814
Q19. J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.					,689
Q14. Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.					,635
Q24. Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.					,460

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

6 composantes extraites

Afin de nous assurer de la qualité de nos résultats, nous avons d'abord vérifié la cohérence interne des différents facteurs en calculant avec le test de fiabilité (alpha de Cronbach). Garson (2011) estime que lorsque alpha de Cronbach est supérieur ou égale à 0,60 et inférieur à 0,70, les résultats peuvent être parfois considérés acceptables dans le cadre des études exploratoires, mais que cette pratique pourrait être controversée. Nos résultats indiquent que les facteurs sont fiables et qu'ils ont une très bonne cohérence interne dans la mesure où l'alpha de Cronbach de chacun des facteurs créés est supérieur à 80 %, dépassant le seuil fixé à 70 %, ce qui montre par la même occasion la qualité de nos résultats. Dans le tableau qui suit, on peut observer les valeurs de alpha de Cronbach de chacun de nos facteurs.

Tableau 11. Fiabilité des facteurs de mesures de BEPT

Facteurs de BEPT	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Adéquation interpersonnelle au travail (F1)	0,935	5
Sentiment de compétence au travail (F2)	0,882	5
Épanouissement dans le travail (F3)	0,875	5
Volonté d'engagement au travail (F4)	0,831	5
Reconnaissance perçue au travail (F5)	0,867	5

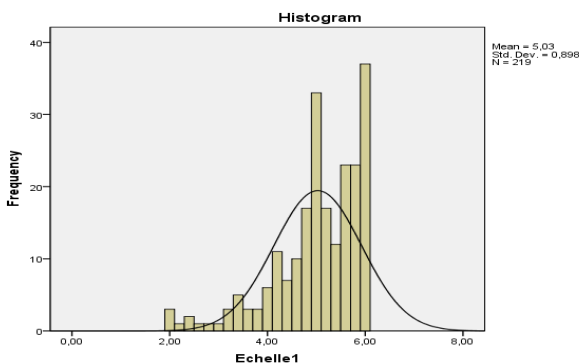
Lorsqu'on observe le tableau ci-dessus, on peut remarquer que les indices alphas de Cronbach obtenus pour le questionnaire d'IBEPT à partir d'un échantillon d'enseignants (n=218) en provenance de trois cégeps indique la fiabilité de nos instruments. L'alpha de Cronbach varie de 0,831 à 0,935, ce qui explique une cohérence interne élevée pour chacun des facteurs du BEPT. Avant de procéder à l'analyse descriptive, il s'avère intéressant de donner d'abord une définition opérationnelle des variables de notre étude, laquelle peut être observée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12. Définition opérationnelle des variables de BEPT ainsi que les items correspondants

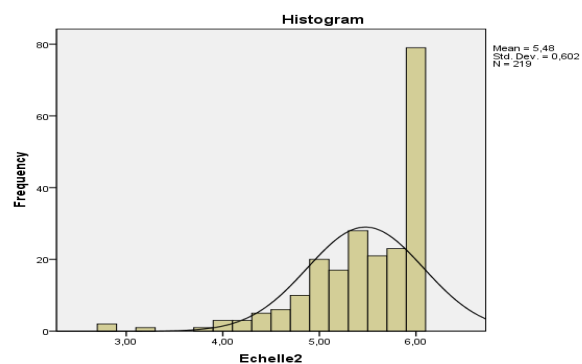
<b>Facteurs de BEPT</b>	<b>Désignation des facteurs</b>	<b>Définition opérationnelle des différentes variables à l'étude</b>	<b>Items correspondants</b>
<b>F1</b>	Adéquation interpersonnelle au travail	Les enseignants rapportent avoir une perception positive envers eux-mêmes et dans leurs interactions avec leurs collègues de travail ou d'autres intervenants du réseau collégial.	Q1, Q6, Q11, Q16, Q21
<b>F2</b>	Sentiment de compétence au travail	Les enseignants disent avoir les acquis nécessaires, effectuent aisément toutes leurs tâches et prennent de bonnes décisions dans le cadre de leur travail.	Q3, Q8, Q13, Q18, Q23
<b>F3</b>	Épanouissement dans le travail	Les enseignants rapportent avoir un travail passionnant, se sentir privilégiés, prendre du plaisir au travail et disent que les tâches effectuées leur procurent que du bonheur.	Q2, Q7, Q12, Q17, Q22
<b>F4</b>	Volonté d'engagement au travail	Les enseignants affirment contribuer au bon fonctionnement du cégep (participent à plusieurs comités), offrir volontairement de l'aide aux autres et collaborer bénévolement aux différentes activités organisées au collège ou dans le réseau collégial.	Q5, Q10, Q15, Q20, Q25
<b>F5</b>	Reconnaissance perçue au travail	Les enseignants rapportent recevoir des encouragements, des commentaires positifs de leurs collègues / de la direction, être consultés par les collègues / la direction ou avoir gagné plusieurs prix et que la direction du collège l'a toujours mentionné.	Q4, Q9, Q14, Q19, Q24

### 4.1.3. Résultats de l'analyse descriptive des facteurs de BEPT

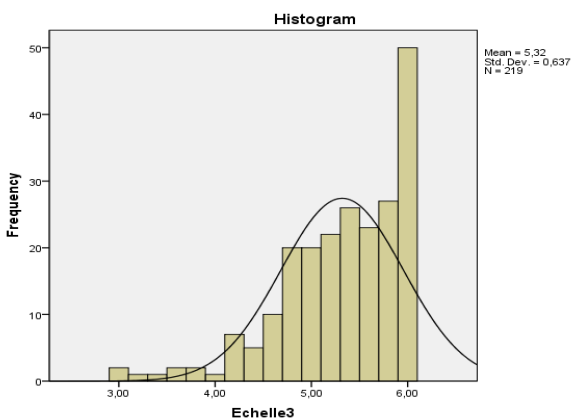
En examinant les histogrammes de distribution des données, nous remarquons des pics prononcés ainsi que certaines valeurs éloignées dans les différentes courbes. Ce genre de distribution ne respecterait pas la prémisse d'une distribution normale (Howell, 2008). En effet, une analyse descriptive des facteurs de BEPT montre que la moyenne des facteurs de BEPT est relativement élevée (voir, histogrammes ci-dessous). La moyenne observée des différents facteurs tourne autour de 5 sur 6, soit : une moyenne de 5,03 pour l'histogramme (1) *adéquation interpersonnelle au travail*; 5,48 pour le sentiment de compétence au travail (histogramme 2); 5,32 pour l'épanouissement dans le travail (histogramme 3); 5,12 pour la volonté d'engagement au travail (histogramme 4) et une moyenne de 4,55 pour la reconnaissance perçue au travail (histogramme 5). Dans l'ensemble, on constate qu'un nombre considérable d'enseignants sont très satisfaits de leur travail (pics observés pour les plus hautes valeurs des facteurs (6). Cependant, il faut noter que ce pic est plus faible pour le facteur « reconnaissance perçue », comparativement aux quatre autres facteurs.



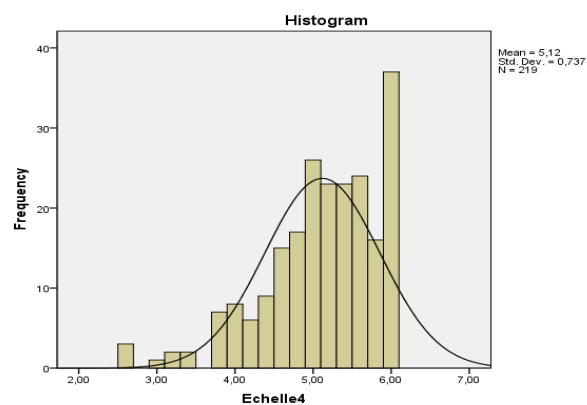
(1) Adéquation interpersonnelle au travail



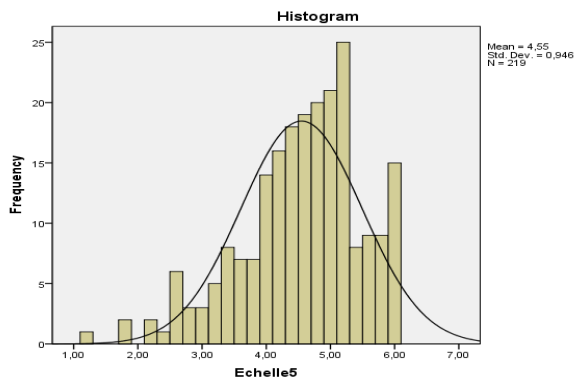
(2) Sentiment de compétence au travail



(3) Épanouissement dans le travail



(4) Volonté d'engagement au travail



(5) Reconnaissance perçue au travail

#### 4.1.4. Relation entre les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles et les facteurs de BEPT

En utilisant les statistiques bivariées et le test de Khi-2, nous avons essayé de trouver s'il existait ou non une relation de dépendance significative entre les facteurs de BEPT et les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles telles que le sexe de l'enseignant; le statut civil; la tranche d'âge; le type de programme d'enseignement; le poste permanent ou temporaire ; l'enseignement à temps plein ou à temps partiel ; le plus haut diplôme obtenu ; le nombre d'années d'enseignement au niveau collégial et le nombre d'années d'enseignement dans le même cégep. Les résultats ont montré qu'il n'existe pas de relation significative entre les différents facteurs de BEPT et la plupart des variables sociodémographiques et professionnelles (voir, annexe 4 à 9). Cependant, il apparaît que l'adéquation interpersonnelle au travail dépend significativement ( $\text{Khi } 2 = 0,268, p < 0,01$ ) du plus haut diplôme obtenu, et les enseignants les plus diplômés sont les plus intégrés à leur milieu de travail au cégep. En effet, 44,80 % des enseignants ayant un diplôme de troisième cycle universitaire ont rapporté avoir un fort sentiment d'adéquation interpersonnelle au travail, contre près de 25 % pour les autres enseignants. Aussi, plus de 20 % des enseignants ayant un diplôme de deuxième cycle universitaire ou moins ont souligné avoir un sentiment d'adéquation interpersonnelle au travail relativement faible, contre seulement 6,9 % des répondants ayant un diplôme de troisième cycle universitaire. Nos résultats ont aussi montré qu'il existe une relation significative entre le milieu de travail et la volonté d'engagement. En effet, les enseignants du cégep 3 ont rapporté avoir plus de volonté d'engagement au travail que les enseignants des deux autres cégeps. De fait, plus de la moitié des enseignants (51,40 %) du cégep 3 soulignent avoir une grande volonté d'engagement au travail, contre 43,30% et 25,30% d'enseignants en provenance du cégep 1 et cégep 2 respectivement.

Par contre, 28,40 % d'enseignants du cégep 1 et 25,30 % d'enseignants du cégep 2 ont montré une faible volonté d'engagement au travail, contre seulement 14,90 % des enseignants du cégep 3. Cela laisse croire que, l'environnement de travail au cégep façonnerait positivement ou négativement les attitudes et les comportements des enseignants.

#### 4.1.5. Relation entre l'expérience au travail et le BEPT

Afin de vérifier la relation entre l'expérience et le BEPT, nous avons effectué une analyse descriptive et calculé la moyenne de chacun des facteurs de BEPT d'après la catégorie de la variable explicative (voir tableau ci-dessous). Si l'on s'en tient à ces deux variables, les résultats montrent qu'il existe une relation croissante entre l'expérience et le sentiment de compétence au travail. Cela signifie que l'enseignant se sent de plus en plus compétent dans son travail au fur et à mesure qu'il gagne en expérience. Par contre, il apparaît que l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement dans le travail et la reconnaissance perçue au travail diminuent en fonction de l'expérience au travail. Bien que ces résultats aient été au départ inattendus, nos analyses qualitatives pourraient aider à expliquer cette relation. Il est à noter finalement, d'après nos analyses, qu'il n'existe pas de relation claire entre la volonté d'engagement au travail et l'expérience de l'enseignant. Dans l'ensemble, ces résultats nous semblent cohérents, dans la mesure où, qu'on soit un jeune enseignant ou un enseignant expérimenté, nos répondants à l'entretien (n=12) ont généralement fait montre de beaucoup d'enthousiasme envers leur travail.

Tableau 13. Expérience cumulée au niveau collégial en général et les facteurs de BEPT

<i><b>Facteurs de BEPT</b></i>	<i><b>Moyenne</b></i>	<i><b><math>\Sigma</math>(Ecart-type)</b></i>	<i><b>Intervalle de confiance</b></i>	
<i>Adéquation interpersonnelle au travail</i>				
<b>Moins de 1 an et 5 ans</b>	5,17	0,13	4,92	5,42
<b>Entre 6 ans et 15 ans</b>	4,99	0,08	4,83	5,15
<b>16 ans et plus</b>	4,97	0,12	4,73	5,22
<i>Sentiment de compétence au travail</i>				
<b>Moins de 1 an et 5 ans</b>	5,37	0,08	5,21	5,54
<b>Entre 6 ans et 15 ans</b>	5,47	0,06	5,35	5,58
<b>16 ans et plus</b>	5,66	0,06	5,55	5,77
<i>Épanouissement dans le travail</i>				
<b>Moins de 1 an et 5 ans</b>	5,46	0,08	5,31	5,61
<b>Entre 6 ans et 15 ans</b>	5,34	0,06	5,23	5,45
<b>16 ans et plus</b>	5,16	0,09	4,97	5,34
<i>Volonté d'engagement au travail</i>				
<b>Moins de 1 an et 5 ans</b>	5,17	0,10	4,98	5,37
<b>Entre 6 ans et 15 ans</b>	5,09	0,07	4,95	5,23
<b>16 ans et plus</b>	5,15	0,09	4,97	5,34
<i>Reconnaissance perçue au travail</i>				
<b>Moins de 1 an et 5 ans</b>	4,69	0,11	4,47	4,92
<b>Entre 6 ans et 15 ans</b>	4,51	0,08	4,35	4,67
<b>16 ans et plus</b>	4,48	0,16	4,17	4,80

Dans l'ensemble, lorsqu'on considère les années d'expérience de nos répondants dans un même collège, on constate qu'elles sont semblables aux expériences cumulées au niveau collégial en général. L'examen des tableaux (11 ci-dessus et 12 ci-dessous), permet de constater qu'en général, les enseignants de notre échantillon ont une perception positive de leur BEPT. En dehors du facteur reconnaissance perçue au travail, nos répondants ont effectué des choix de mesures qui fluctuent entre 5 (en accord) et 6 (tout à fait en accord) pour les autres facteurs de BEPT. Il semble donc qu'en milieu collégial, il y a une plus grande variabilité entre les enseignants en termes de reconnaissance perçue au travail, comparativement aux quatre autres facteurs de BEPT. Le tableau qui suit présente les expériences des enseignants dans le même collège et les facteurs de BEPT.

Tableau 14. Expérience cumulée dans le collège où l'enseignant travaille actuellement et les facteurs de BEPT

Facteurs de BEPT	Moyenne	$\Sigma$ (Ecart-type)	Intervalle de confiance	
<b>Adéquation interpersonnelle au travail</b>				
Moins de 1 an à 5 ans	5,16	0,11	4,94	5,38
Entre 6 ans et 15 ans	4,96	0,09	4,78	5,13
16 ans et plus	5,04	0,13	4,80	5,29
<b>Sentiment de compétence au travail</b>				
Moins de 1 an à 5 ans	5,41	0,07	5,28	5,54
Entre 6 ans et 15 ans	5,46	0,06	5,33	5,58
16 ans et plus	5,68	0,06	5,57	5,80
<b>Épanouissement dans le travail</b>				
Moins de 1 an à 5 ans	5,46	0,06	5,33	5,58
Entre 6 ans et 15 ans	5,33	0,06	5,21	5,45
16 ans et plus	5,12	0,11	4,91	5,33
<b>Volonté d'engagement au travail</b>				
Moins de 1 an à 5 ans	5,14	0,09	4,96	5,32
Entre 6 ans et 15 ans	5,09	0,07	4,95	5,23
16 ans et plus	5,20	0,11	4,98	5,41
<b>Reconnaissance perçue au travail</b>				
Moins de 1 an à 5 ans	4,66	0,11	4,45	4,88
Entre 6 ans et 15 ans	4,51	0,08	4,35	4,68
16 ans et plus	4,48	0,18	4,13	4,84

Dans les deux tableaux (13 et 14) ci-dessus, il n'y a aucun écart important entre les moyennes (faible écart-type), et l'intervalle de confiance est très petit. Plus précisément, les écarts-types des facteurs du BEPT se situent respectivement entre 0,06 et 0,16 pour le tableau 11 et entre 0,06 et 0,18 pour le tableau 12. Cette observation laisse croire que le BEPT ne varie guère en fonction des années d'expérience. Pour confirmer la relation prédéfinie entre les différents facteurs et l'expérience d'enseignement au niveau collégial, d'une part, et, d'autre part, entre les différents facteurs et l'expérience d'enseignement dans le même collège, nous avons effectué une analyse de corrélation



de Spearman afin de vérifier s'il existe ou non une relation significative entre l'expérience au travail et le BEPT ( voir, tableau ci-dessous).

Tableau 15. Corrélation de Spearman entre l'expérience cumulée dans le même collège et au niveau collégial en général

Facteurs de BEPT		Temps d'enseignement dans le même collège	Temps d'enseignement au niveau collégial
<b>Adéquation interpersonnelle</b>	Rho de Spearman	-0,08	-0,09
	Sig. (bilatérale)	0,241	0,188
<b>Épanouissement</b>	Rho de Spearman	-,178**	-,175**
	Sig. (bilatérale)	0,009	0,01
<b>Sentiment de compétence</b>	Rho de Spearman	,158*	,136*
	Sig. (bilatérale)	0,019	0,045
<b>Reconnaissance</b>	Rho de Spearman	-0,07	-0,084
	Sig. (bilatérale)	0,306	0,215
<b>Volonté d'engagement</b>	Rho de Spearman	0,035	0,016
	Sig. (bilatérale)	0,611	0,811
N		218	218

\* p<0,05; \*\*p<0,01 \*\*\*; p<0,001

Le test de corrélation de Spearman effectué montre une relation positive significative ( $\rho = 0,136$ ,  $p < 0,05$ ), bien que modeste, entre le sentiment de compétence et l'expérience de travail cumulée dans le même collège. Ce test est aussi significatif ( $\rho = 0,158$ ,  $p < 0,05$ ) pour la corrélation entre le sentiment de compétence et l'expérience de travail cumulée au niveau collégial en général. Nous avons aussi observé une relation négative significative ( $\rho = -0,178$ ,  $p < 0,01$ ) pour la corrélation entre l'épanouissement et l'expérience au travail dans le même cégep. La corrélation de Spearman calculée entre l'épanouissement et l'expérience de travail cumulée au niveau collégial en général est aussi négative et significative ( $\rho = -0,175$ ,  $p < 0,01$ ). Vu leur concordance, ces résultats tendent à confirmer qu'au collégial, les jeunes enseignants, en termes d'expérience, sont plus épanouis dans le cadre de leur travail d'enseignement, comparativement à ceux qui enseignent depuis longtemps. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de St-Pierre et Lison (2012) qui ont constaté que les jeunes enseignants du collégial reconnaissent plus de valeur aux formations surtout en ce qui a trait à leur intérêt et que cette différence n'est plus significative lorsque ces derniers dépassent l'âge de 40

ans. Il est à noter que la relation entre les autres facteurs et l'expérience de travail n'est pas significative.

#### 4.1.6. Résultats des tests de corrélation de Spearman entre les différents facteurs de BEPT

Étant donné que nos distributions ne suivent pas la loi normale, nous devons opter pour le calcul de la corrélation de rangs rho de Spearman. D'après Howell (2008), la valeur de rho qui est le coefficient de corrélation de Spearman se situerait entre +1 et -1. Le tableau ci-dessous montre les résultats des corrélations que nous avons obtenus entre les différents facteurs de BEPT.

Tableau 16. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT

		Adéquation interpersonnelle	Sentiment de compétence	Épanouis sement	Volonté d'engagement	Reconnais sance
Adéquation interpersonnelle	Rho de Spearman	1				
	Sig. (2-tailed)					
	N	218				
Sentiment de compétence	Rho de Spearman	,205**	1			
	Sig. (2-tailed)	,002				
	N	218	218			
Épanouissement	Rho de Spearman	,415***	,398***	1		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000			
	N	218	218	218		
Volonté d'engagement	Rho de Spearman	,307***	,335***	,440***	1	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		
	N	218	218	218	218	
Reconnaissance	Rho de Spearman	,468***	,365***	,445***	,473***	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	218	218	218	218	<b>218</b>

\* p<0,05; \*\*p<0,01 \*\*\*; p<0,001

Dans le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que les résultats des analyses de corrélations de Spearman montrent qu'il existe des relations significatives entre les différents facteurs de BEPT. Cela suppose que ces différents facteurs de BEPT sont interreliés entre eux. Les résultats obtenus vont dans le même sens que ceux de Dagenais-Desmarais (2010). Ce test est significatif (rho = 0,415, p<0,001) pour la corrélation entre l'épanouissement et l'adéquation interpersonnelle et entre l'épanouissement et le sentiment de compétence (rho = 0,398, p<0,001). Le test de corrélation est également significatif (rho=0,307,p<0,001) pour la volonté d'engagement et l'adéquation interpersonnelle, pour la volonté d'engagement et le sentiment de compétence (rho = 0,335, p<0,001) et entre la volonté d'engagement et l'épanouissement (rho = 0,445, p<0,001).

Néanmoins, il faut noter que les niveaux de corrélations varient selon les facteurs. Il apparaît que, la correction la plus élevée est observée entre la reconnaissance et la volonté d'engagement ( $\rho = 0,468$ ,  $p < 0,001$ ). Alors que le niveau de corrélation le plus faible est observé entre le sentiment de compétence et l'adéquation interpersonnelle ( $\rho = 0,205$ ,  $p < 0,01$ ).

## 4.2. Résultats des mesures qualitatives

Dans cette deuxième section, nous présentons les résultats des analyses qualitatives basées sur 12 entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants en provenance de trois cégeps de l'île de Montréal ayant préalablement répondu au questionnaire en ligne dans Survey Monkey. D'abord, nous réalisons des analyses descriptives transversales, afin de tracer le portrait général des personnes étudiées, tant sur le plan du DP que sur le plan du BEPT. Par la suite, nous essayons de faire ressortir les liens qui existent entre ces deux concepts, en étudiant les profils des enseignants selon leur parcours de DP et leur niveau de sentiment de BEPT, en nous basant sur des analyses verticales.

### 4.2.1. Analyses descriptives transversales

L'objet de cette partie est d'évaluer le DP et le BEPT des enseignants et de vérifier la relation entre ces deux concepts. À travers nos analyses, nous essayons de voir s'il existe ou non un lien entre le DP et le BEPT. Autrement dit, nous voulons vérifier si les enseignants ayant un DP élevé ont également un BEPT élevé et vice-versa; s'il n'existe aucun lien entre le DP et le BEPT ou encore, un enseignant peut avoir un niveau de DP élevé et un BEPT plutôt faible? Notons ainsi que les enseignants de notre analyse qualitative sont sélectionnés en fonction des résultats des analyses quantitatives, ce qui nous a permis de distinguer principalement deux types de répondants, soit : ceux ayant un fort sentiment de BEPT et ceux ayant au contraire un faible sentiment de BEPT. Nous avons pu interviewer 6 répondants de chaque type.

Rappelons que dans les entretiens semi-dirigés, nous avons utilisé un protocole (annexe 11 et 12) pour questionner nos répondants ( $n=12$ ) sur leur DP et leur BEPT. Le traitement et la codification de nos entretiens ont été réalisés à l'aide d'une grille de codage, que nous avons élaborée en suivant le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002)<sup>5</sup> (voir, grilles de codage, annexe 18 et 19). Le contre-codage a été effectué par une collègue étudiante-chercheuse, et les résultats obtenus relativement à l'accord interjuges est satisfaisant, dans la mesure où le pourcentage est supérieur à 80 %<sup>6</sup>. Ainsi, nous avons convenu d'accorder un code positif (+) seulement lorsque l'unité de sens

---

<sup>5</sup> Le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) est clairement présenté au chapitre 2.

<sup>6</sup> Les accords et le mode de calcul sont présentés en détail dans le chapitre de la méthodologie.

était associée à un facteur pouvant favoriser le DP. Par exemple, lorsqu'un enseignant rapporte avoir expérimenté une nouvelle pratique pédagogique dans le but de favoriser la réussite de ses étudiants; entretient constamment des échanges fréquents et positifs avec ses collègues de travail, ses supérieurs et la direction du collège ou encore rapporte suivre des activités de formation créditées ou non, le code positif (+) est alors accordé. De même, nous avons convenu d'accorder un code négatif (-) lorsque l'unité de sens est associée à un frein ou peut se présenter comme un obstacle au DP des enseignants. Plus précisément, dans un tel cas, le code négatif (-) est accordé lorsqu'un enseignant rapporte par exemple ; adopter une même approche pédagogique peu importe les résultats obtenus par ses étudiants ; travailler de manière isolée ; lorsqu'il précise que les échanges avec ses collègues de travail, ses supérieurs et la direction du collège se soldent souvent par des conflits ou encore lorsqu'un enseignant rapporte n'avoir aucun intérêt à suivre des activités de formation créditées ou non. En fait, dans nos analyses de DP, nous avons suivi le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002), qui définissent le DP selon quatre domaines, mais nous les avons regroupé en deux facteurs de DP. Ainsi, le domaine personnel est désormais appelé « facteurs personnels », alors que les trois autres sont combinés et s'appellent « facteurs professionnels» (voir tableau ci-dessous).

Tableau 17. Définition opérationnelle des variables de DP

<b>Indicateurs de DP</b>	<b>Définitions opérationnelles</b>
<b>Facteurs personnels</b>	
<i>Développement des connaissances et des compétences</i>	Diverses formes d'apprentissage impliquant notamment la réflexion, les connaissances, les attitudes ou les croyances de l'enseignant (formations créditées / non créditées, congrès/colloques, lectures, développement d'outils pédagogiques, etc.).
<b>Facteurs professionnels</b>	
<i>Changement dans les pratiques pédagogiques</i>	L'expérimentation d'une pratique pédagogique ou l'adoption d'une nouvelle façon d'enseigner (approche par compétences, pédagogie inversée, intégration des TIC à l'enseignement, etc.).
<i>Attitudes concernant les résultats saillants des étudiants</i>	Perception des enseignants par rapport aux résultats saillants des étudiants, à la suite de l'expérimentation d'une pratique d'enseignement ou encore leurs impressions face aux résultats des étudiants à la suite de tout nouveau changement introduit dans leur enseignement.
<i>Échanges collaboratifs</i>	Diverses formes d'échanges (formelles/informelles) avec les collègues/département/tiers, etc.

Dans nos analyses transversales, nous avons essayé de classer les profils des enseignants en fonction de leur niveau de DP, d'évaluer ensuite leur BEPT et de vérifier enfin la relation entre le DP et le BEPT.

#### 4.2.1.1. Identification des profils des enseignants selon leur niveau de DP

Dans le tableau qui suit, nous exposons les fréquences et les répartitions générales de l'ensemble des codes de DP.

Tableau 18. Fréquences et répartitions générales des codes du DP

Catégories	Fréquence des codes et pourcentages		Pourcentage dans l'ensemble total des codes		Nombre de cas et pourcentage		Total de codes
	Codes positifs (+)	Codes négatifs (-)	Codes positifs (+)	Codes négatifs (-)	Codes positifs (+)	Codes négatifs (-)	
<b>Facteurs personnels</b>							<b>271 (51,72 %)</b>
<i>Développement des connaissances et des compétences</i>	245 (46,76 %)	26 (4,96 %)	46,76 %	4,96 %	12 (100 %)	6 (50 %)	
<b>Facteurs professionnels</b>	209 (39,89 %)	44 (8,40 %)	39,89 %	8,40 %	94,40 %	50 %	<b>253 (48,28 %)</b>
<i>Changement dans les pratiques professionnelles</i>	78 (14,89 %)	11(2,10 %)	14,89 %	2,10 %	12 (100 %)	6 (50 %)	89 (16,98 %)
<i>Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants (relation enseignant-étudiant)</i>	76 (14,50 %)	13 (2,48 %)	14,50 %	2,48 %	12 (100 %)	6 (50 %)	89 (16,98 %)
<i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	55 (10,50 %)	20 (3,82 %)	10,50 %	3,82 %	10 (83,30 %)	6 (50 %)	75 (14,31 %)
<b>Total et pourcentage pour l'ensemble de la catégorie</b>	454 (86,65 %)	70 (13,36 %)	86,65 %	13,36 %	95,00 %	50,00 %	<b>524 (100,00 %)</b>

Dans le tableau ci-dessus, on constate que les indicateurs de DP sont très présents chez les personnes interviewées. Nous avons enregistré 524 codes relatifs au DP, qui reflètent en grande partie des aspects positifs (86,64 %). On constate aussi que le nombre de codes 271 (51,72 %) est très élevé au niveau des facteurs personnels où, le développement des connaissances et des compétences occupe un peu plus de la moitié du contenu verbal révélé. Par contre, les 253 codes (48, 28 %) se répartissent également pour les deux sous-facteurs professionnels, soit le changement dans les pratiques pédagogiques 89 (16,98%) et les attitudes concernant les résultats saillants des étudiants 89 (16,98 %). Il est un peu plus faible pour les échanges collaboratifs avec les collègues 75

(14,31 %). Autrement dit, les codes liés aux facteurs pouvant favoriser le DP des enseignants ont des fréquences particulièrement élevées, avec un total de 86,65 % des codes qui sont positifs, alors que les codes liés aux obstacles ou freins au DP sont de l'ordre de 13,36 %.

Par ailleurs, lors de l'entretien semi-dirigé, nous avons demandé aux enseignants d'indiquer pour une échelle de 0 à 10, dans lequel 0 signifie « *Je n'ai effectué aucun changement significatif dans mes pratiques pédagogiques* » et où 10 signifie « *J'ai effectué plusieurs changements significatifs dans mes pratiques pédagogiques* », le niveau de changement dans leurs pratiques<sup>7</sup>. Les résultats de chacun des répondants à cette question ainsi que les fréquences des codes positifs et négatifs des différents facteurs de DP nous ont permis de distinguer quatre profils différents pouvant être visualisés dans la figure ci-dessous.

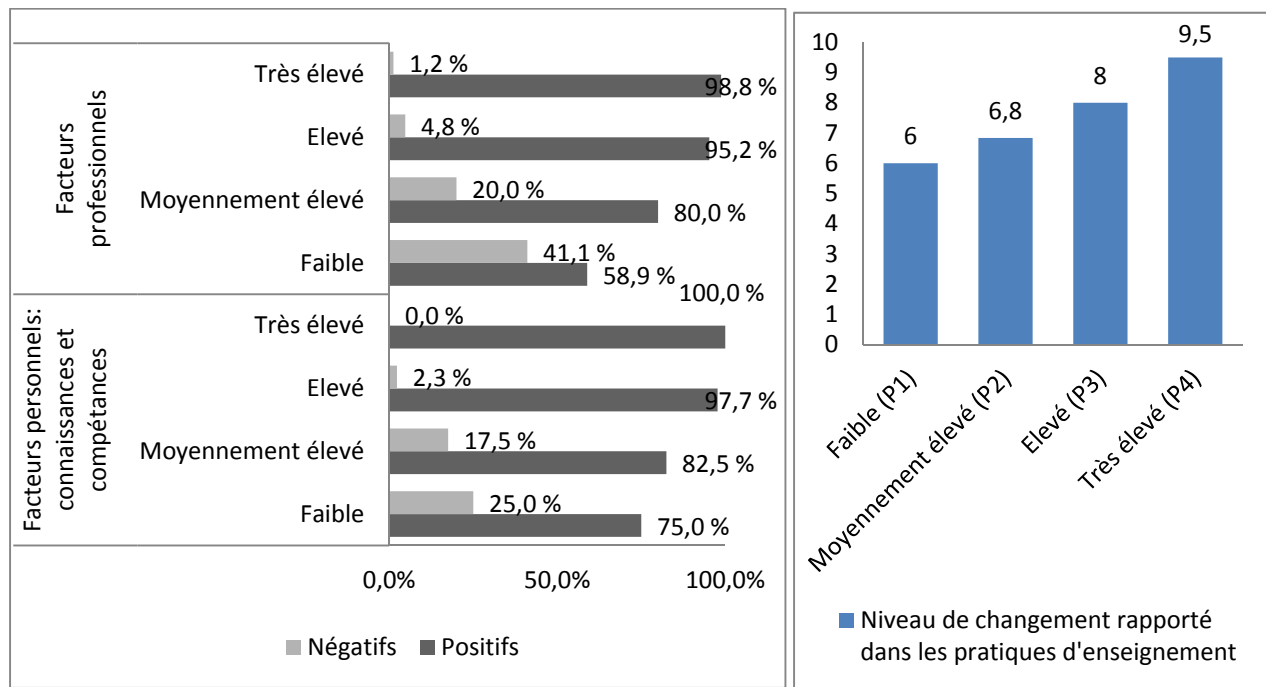


Figure 11. Différents profils des enseignants selon leur niveau de changement dans les pratiques pédagogiques ainsi que les pourcentages des codes constatés pour les deux facteurs personnels et professionnels de DP.

La figure ci-dessus présente les profils des enseignants selon leur niveau de changement dans leurs pratiques pédagogiques<sup>8</sup> ainsi que les pourcentages des codes constatés pour les deux facteurs de DP.

<sup>7</sup>C'est sous forme d'intervalle que certains répondants ont indiqué le niveau de changement dans leurs pratiques d'enseignement (exemple, 0-5 ou encore 9-10). Dans ce cas, nous avons calculé la moyenne entre les deux valeurs.

<sup>8</sup> Rappelons que les changements de pratiques pédagogiques sont des «changements déclarés ».

- ✓ **Profil 1** : Les enseignants (n=4) appartenant à ce profil ont rapporté avoir effectué un changement dans leurs pratiques pédagogiques dont le niveau est inférieur ou égal à 5. Comparativement aux autres profils, le pourcentage des codes négatifs en relation avec les facteurs personnels et professionnels de DP est élevé, alors que le nombre de codes positifs est relativement faible. Ce résultat nous a amené à définir ce niveau de changement comme étant faible.
- ✓ **Profil 2** : Les enseignants (n=3) du profil 2 rapportent avoir un niveau de changement dans leurs pratiques pédagogiques qui varie entre 6 et 7. Concernant le pourcentage de codes positifs dans les facteurs personnels et professionnels, il est moyennement élevé, et nous avons considéré que ce niveau de changement pour les pratiques pédagogiques de ce profil est moyennement élevé.
- ✓ **Profil 3** : Les répondants (n=2) de ce profil rapportent avoir effectué un changement dans leurs pratiques pédagogiques se situant à 8. Le pourcentage de codes positifs dans les facteurs personnels et professionnels est élevé, alors que le pourcentage de codes négatifs est relativement faible. Nous considérons que le niveau de changement dans les pratiques pédagogiques de ces répondants est élevé.
- ✓ **Profil 4** : Quant aux enseignants du profil 4 (n=3), ils rapportent que les changements dans leurs pratiques pédagogiques sont égaux à 9 ou plus. Le pourcentage de codes positifs dans les facteurs personnels et professionnels est très élevé, alors que le pourcentage de codes négatifs est presque inexistant. Nous considérons que le changement dans les pratiques d'enseignement de ces enseignants est très élevé.

#### 4.2.1.2. Description des différents profils de DP

Dans l'analyse des profils, en plus d'effectuer une description sommaire, nous analysons point par point les différents éléments évoqués dans le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002). Les facteurs personnels, qui définissent le développement des connaissances et des compétences des enseignants représentent une seule catégorie de DP. Par contre, au niveau des facteurs professionnels, nous distinguons trois catégories, soit ; le changement dans les pratiques pédagogiques ; les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants et les échanges collaboratifs avec les collègues.

#### 4.2.1.2.1. Profil 1 : Conscients-Figés (Cas 2, 5, 8 et 11)

Dans le tableau qui suit, nous présentons le niveau de changement déclaré par les répondants du profil 1 (Conscients-Figés), concernant leurs pratiques pédagogiques ainsi que les fréquences de codes de DP révélées.

Tableau 19 Identification des répondants du profil 1, niveau de changement déclaré dans leurs pratiques pédagogiques, et fréquences de codes de DP révélées.

DP	P1 (Conscients - figés)				Total des codes (n=12)	
	REP_2	REP_5	REP_11	REP_8		
<b>Facteurs personnels</b>					<b>271 (51,72 %)</b>	
• <i>Changements personnels (développement des connaissances et des compétences)</i>	(+)	6	14	22	12	<b>245</b>
	(-)	9	3	2	4	<b>26</b>
<b>Facteurs professionnels</b>					<b>253 (48,28%)</b>	
• <i>Changement dans les pratiques pédagogiques</i>	(+)	5	5	4	4	<b>78</b>
	(-)	2	1	3	3	<b>11</b>
• <i>Attitudes concernant les résultats saillants des étudiants</i>	(+)	3	4	3	3	<b>76</b>
	(-)	3	2	3	1	<b>13</b>
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	(+)	2	4	3	3	<b>55</b>
	(-)	6	2	2	2	<b>20</b>
Niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques		3	5	5	5	

Dans le tableau ci-dessus, on remarque que les Conscients-Figés (cas 2, 5, 8 et 11) ont rapporté un faible niveau de connaissances et de compétences. Bien qu'ils semblent conscients de l'importance des colloques/congrès, des formations créditées/non créditées dans leur DP, ils ont rapporté n'avoir pas suffisamment de temps ni l'intention de s'inscrire aux formations, puisque selon eux, les formations ne sont pas obligatoires. Concernant leurs pratiques pédagogiques, ils mentionnent n'être pas entièrement prêts à changer quoi que ce soit sur leurs pratiques pédagogiques (9 codes négatifs sur 11 et seulement 18 codes positifs sur 78). Ils se disent fatigués, déplorent l'insuffisance de soutien de la direction de leur cégep et croient que tous les enseignants devraient adopter la même méthode d'enseignement qui est la leur. Dans la plupart de leur réponse, la collaboration positive avec les collègues est peu rapportée (12 codes positifs sur 55). Ils expriment clairement qu'ils n'ont pas de temps pour rencontrer souvent les conseillers pédagogiques ou échanger avec leurs collègues. La plupart de leurs échanges semblent moins bénéfiques et génèrent parfois des conflits.



Ces enseignants vivent donc volontairement de manière isolée, évitant ainsi d'échanger avec les autres acteurs de leur milieu de travail (12 codes négatifs sur 20). Par ailleurs, ils adoptent généralement des attitudes négatives face aux étudiants et considèrent que le manque d'effort de ces derniers serait la principale raison de leurs échecs (9 codes négatif sur 13). Ils sont fermes envers leurs étudiants et ont du mal à entretenir de bonnes relations avec eux. Finalement, s'ils sont conscients des bénéfices relatifs aux activités de DP, le manque de temps et la difficulté à concilier travail-famille serait sans doute quelques raisons qui les empêcheraient d'accorder une priorité auxdites activités.

Comme mentionné précédemment, les facteurs personnels (développement des connaissances et des compétences) font référence à diverses formes d'apprentissage impliquant notamment la réflexion, les connaissances/compétences, les attitudes ou les croyances de l'enseignant (formations créditées / non créditées, congrès/colloques, lectures, développement d'outils pédagogiques, etc.). Les enseignants au profil Conscients-Figés n'ont pas montré beaucoup d'intérêt pour la participation aux formations pédagogiques, bien qu'ils admettent leur importance. Ils rapportent plutôt n'être pas prêts à s'inscrire ou à participer à ces différentes activités par manque de temps ou déplorent le fait que la participation auxdites activités ne soit pas rémunérée. Ils estiment aussi qu'il serait difficile de concilier par exemple, la préparation d'un nouveau cours et l'inscription à une quelconque formation. Par conséquent, la lecture demeure leur principale source de DP.

*« Les formations pédagogiques sont importantes pour le développement des connaissances et compétences, [mais] il faut que nous allions les chercher nous-mêmes, personne ne nous les impose et ils ne sont pas obligatoires, c'est cela qui est difficile, car il nous manque du temps (RÉP\_2). »*

*« Les colloques, c'est important. Je sais qu'il y a des colloques qui sont donnés à l'extérieur du Québec, en Europe, et être parmi d'autres personnes qui manifestent de l'intérêt à y participer, cela nous nourrit, cela nous donne des ailes, cela nous donne confiance et cela nous aide à transposer et à être de meilleurs professeurs et à encourager d'autres collègues à faire des études et continuer à suivre des formations. Mais, nous n'avons pas assez de temps pour y aller (RÉP\_8). »*

*« C'est difficile de s'améliorer quand on est toujours en adaptation à des cours nouveaux et de suivre des formations pédagogiques. Ce sont là deux éléments cruciaux. Sinon, c'est la lecture des articles... mais cela prend beaucoup de temps ; même si je crois qu'il y a une obligation professionnelle de le faire, de suivre des formations, il n'y a aucune façon de mesurer si les profs le font ou non et, en plus, nous n'avons pas de temps (REP\_5). »*

*« ... mais je pense qu'une pratique pédagogique ne peut rester stagnante ; chaque cohorte d'étudiants est différente de la précédente, nous sommes donc toujours en apprentissage. L'objectif est de varier notre approche le plus possible pour toucher le plus d'étudiants, mais cela demande beaucoup d'investissements, que l'on suive des formations en pédagogie, mais il nous manque de temps et on risque de se brûler (RÉP\_11). »*

Ces enseignants évoquent principalement la lourdeur de leur tâche pour justifier entre autres leur manque d'investissement en matière de DP. Leurs différents projets entrepris sont souvent laissés inachevés, et les raisons évoquées sont généralement en rapport avec le manque de temps. De plus,

ils ont tendance à remettre à plus tard certains projets utiles dans le cadre de leur pratique d'enseignement.

*« Je devrais donc suivre des cours de pédagogie, malgré ma charge de travail. Mais, je suis débordée... je dois avoir du temps pour le faire. Par chance, une stagiaire de l'Université de Montréal a fait un stage avec moi, un stage en pédagogie en soins infirmiers, elle m'a donné beaucoup de ressources (RÉP\_2). »*

*« Oui, mais il est important de faire attention de ne pas se 'brûler', de s'épuiser, parce que quand on s'investit beaucoup et qu'on a une vie familiale, on ne s'en aperçoit pas, on devient fatigué, et cela devient dangereux (RÉP\_11). »*

Les Conscients-Figés rapportent souvent un faible sentiment de compétence et un manque de confiance en eux. Ils manifestent une sorte de malaise ou d'insécurité face à l'évaluation de leur enseignement. Selon eux, il n'est pas question de s'investir davantage au risque de « se brûler ». Ils se plaignent des horaires chargés, d'être les derniers à choisir les cours à dispenser et semblent se sentir inconfortable face aux observations de leurs collègues. Il faut ajouter à cela, le manque de soutien de leurs collègues dont ils font référence tout en estimant qu'il serait risqué d'enseigner et gérer une famille en même temps.

*« C'est sûr que lorsqu'on se fait évaluer (par les étudiants), il y a un peu d'insécurité...j'avais l'habitude de passer le questionnaire environ aux deux ans et de le regarder par moi-même, mais d'avoir des collègues qui viennent dans notre classe... nous essayons de rester naturels, mais c'est difficile ; on se sent « inquiets », d'être jugées (RÉP\_5). »*

*« Je suis arrivée ici, disons en panique, complètement déboussolée, seule ; j'avais quelques collègues plus anciennes que je prenais un peu comme modèles, mais je ne recevais aucune aide d'elles...j'étais très vulnérable (REP\_2). »*

*« ...comme nouveau prof, nous avons les derniers cours, les « restes » et des horaires très difficiles à gérer (REP\_11). »*

De plus, il apparaît que ce groupe d'enseignants en particulier aurait peu de connaissances en matière pédagogique et la non maîtrise de nouvelles matières d'enseignement semble les rendre vulnérable. Or, la maîtrise de sa matière d'enseignement constituerait une condition essentielle pour enseigner au collégial et travailler constamment à la transformation des pratiques.

*« Comment monter un cours, comment monter des examens, même la partie informatique demeure compliquée pour moi. J'ai encore de la difficulté à monter des cours, à cerner des matières plus importantes, à faire de la recherche, à me sentir vraiment en confiance afin de développer des cours plus à mon goût, plus dans mes intérêts ... (REP\_2) »*

Ces enseignants déplorent également l'absence de soutien de la direction du collège supposé les aider à s'améliorer et faire évoluer leur pratique pédagogique. Il pourrait s'agir par exemple du soutien technique ou l'aide tangible que la direction du collège mettrait au service de ses enseignants, afin qu'ils puissent améliorer leur pratique pédagogique et disciplinaire.

On comprend ainsi, qu'un travail reste à faire par la direction des collèges de sorte à mieux identifier le type d'enseignants pouvant appartenir à ce type de profil, afin de mieux les soutenir dans leur processus de DP.

*« Si nous sommes au service des étudiants et que nous voulons les rendre les plus compétents possible, si nous voulons faire évoluer une pratique pédagogique, il faut que la direction des études agisse comme un soutien. Ce que je trouve dommage, c'est que la direction ne nous épaula pas (REP\_8). »*

Ce manque de soutien peut facilement affecter négativement le rendement du personnel enseignant, sa motivation et son engagement, surtout que les conscients-figés rapportent un faible sentiment de compétence et le manque de confiance. Pourtant, c'est en participant par exemple aux différents types de formation organisée par la direction des études que l'enseignant pourrait notamment apprendre de nouvelles stratégies pédagogiques, les stratégies de gestion de classe, s'approprier quelques outils pédagogiques pouvant l'aider à améliorer son enseignement et à développer son sentiment de compétence.

*« ...j'avais tellement peu d'outils, je me sentais tellement pas bon comme professeur, j'avais de la difficulté à gérer mes choses, si bien que mes collègues me percevaient comme quelqu'un de pas « bon », alors ils avaient la facilité de « piquer sur moi ». Et il y avait des rumeurs qui disaient que 'de toute façon, elle n'est pas bonne, on rit un peu d'elle' et je n'avais pas de soutien de la part de la coordination... je ne sentais pas d'ouverture, parce que je me disais, de toute façon, je ne suis pas bonne (REP\_2). »*

En effet, les enseignants appartenant à ce groupe semblent conscients de l'importance de la place que la pédagogie peut occuper dans leur pratique d'enseignement. Mais, si leur véritable source en matière de DP demeure la lecture, leur position par rapport à l'intégration des différentes approches pédagogiques pouvant favoriser davantage la réussite des étudiants demeure mitigée.

*« Maintenant, je consacre mon temps à faire des lectures à la maison, car quand ma fille est couchée, je peux lire. Je vais maintenant chercher de l'information pédagogique auprès de la stagiaire qui a commencé récemment (RÉP\_2). »*

*« ... que ce soit la classe inversée, que ce soit l'approche par compétences, peu importe les modes : il ne faut pas tout prendre, mais ne pas tout laisser non plus. Mais cela demande d'avoir du temps pour expérimenter, je préfère lire lorsque j'ai un peu de temps et appliquer ma propre méthode (RÉP\_5). »*

S'agissant des facteurs professionnels, soit le changement dans les pratiques pédagogiques, les Conscient-Figés semblent résistants au changement et à l'utilisation des TIC. Or, compte tenu des caractéristiques diversifiées des étudiants d'aujourd'hui, il serait intéressant qu'ils puissent apprendre à intégrer les TIC dans leur enseignement. Cela suppose dans une certaine mesure, qu'ils devraient d'abord se former à l'utilisation des TIC pour mieux comprendre leur importance avant de pouvoir s'en servir adéquatement si nécessaire.

Cela semble ne pas être le cas dans la mesure où, ces derniers vivraient dans une sorte de crainte quant à l'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques ou n'auraient pas nécessairement une ouverture au changement de leurs pratiques en vue d'améliorer leur mode habituel d'enseignement.

*« Dans la mesure où l'on ne perd pas l'art d'enseigner et que les outils ne remplacent pas l'enseignement, il faut les utiliser à bon escient, mais ils (TIC) ne sont pas une fin en soi, pourquoi je vais tout chambouler ? (REP\_5) »*

*« Si je réalise la structure que je veux implanter, et que cela finit par donner des effets sur la réussite, je vais être satisfaite. Mais je trouve plus plaisant d'enseigner comme je fais actuellement, c'est sûr qu'on ne peut pas plaire à tout le monde (REP\_8). »*

En comparaison des huit autres enseignants rencontrés, les Conscients-Figés rapportent un faible niveau de changement dans leurs pratiques pédagogiques, se sentent indisponibles et les raisons évoquées sont d'ordres personnels ou relatives au manque de temps. Cela explique sans doute les difficultés vécues quant à la structuration de leur cours. En effet, compte tenu qu'au collégial les cours sont de plus en plus montés par compétences, il s'avère difficile de répondre adéquatement aux telles exigences sans aucune formation créditée ou non en matière pédagogique.

*« Depuis la réception de l'étudiante stagiaire, j'essaie maintenant d'utiliser des mises en situation pour enlever certains contenus de cours, mais cela est trop compliqué. (RÉP\_2) »*

*« J'avais déjà commencé une maîtrise en didactique des mathématiques à l'UQAM, mais j'ai dû l'interrompre à cause de raisons personnelles. Par la suite, j'ai toujours hésité à me réinscrire, après plus de 10 ans. C'est sûr que ce serait un autre moyen pour revoir ma manière d'enseigner, mais je sais que c'est un grand investissement de temps (RÉP\_8). »*

*« J'ai donc décidé de faire ma propre liste d'objectifs pour mon cours, ce qui me faisait diverger du reste du département (RÉP\_5). »*

Cependant, il faut mentionner que certains de ces enseignants ont introduit quelques changements positifs dans leur pratique d'enseignement, bien qu'ils restent relativement faibles par rapport aux autres enseignants rencontrés.

*« Par du travail en petit groupe ou en duo, j'arrive à faire participer une bonne partie de la classe, au lieu qu'il y ait une partie de la classe passive et qui attend la réponse de l'autre. Cela ne touche pas l'essentiel du programme, mais le cours est alors plus vivant (RÉP\_11). »*

*« Mon objectif était d'écrire un livre qui serait plus concret et accessible, avec des exemples tangibles, qui feraient en sorte que les étudiants auraient une plus grande facilité à transposer les notions théoriques dans leur pratique. C'était mon objectif de départ, mais évidemment, j'ai écrit ce livre dans la perspective que, pour moi, cela facilite, par la suite, mon enseignement (RÉP\_5). »*

Les Conscients-Figés ne sont généralement pas satisfaits des résultats saillants de leurs étudiants. De plus, nous constatons que la non-maîtrise de sa matière d'enseignement ainsi qu'un faible sentiment de compétence pourraient provoquer des frustrations et des tensions, autant chez les étudiants que chez les enseignants.

*« Je pleurais, cela a eu des répercussions familiales et aussi sur mes étudiants. J'ai revu des étudiants que j'ai eus dans cette période et je me suis excusée, je leur ai dit que je n'avais pas eu de l'aide (REP\_2). »*

*« ... quand je les ai mis en duo pour ma première fois, ils trouvaient cela ridicule. Cet après-midi-là, c'était plus délicat pour moi, et comme ils n'en ont pas fait, ils ressentait de l'insécurité...il y avait de la tension de tous les bords. (REP\_11) »*

Ces enseignants sont loin d'être épanouis et seraient encore à la recherche de leur identité professionnelle au niveau collégial. Autrefois considérés comme des experts de leurs domaines de pratique, ils semblent manquer d'outils pédagogiques adéquats pour guider adéquatement leurs étudiants. Pourtant, il est possible qu'en participant aux différentes activités de formation formelle et/ou informelle, le personnel enseignant pourra apprendre à développer davantage des attitudes positives à adopter face à une situation donnée et se développer professionnellement.

*« J'ai vécu quelque chose de tellement difficile psychologiquement, car quand j'étais sur le marché du travail, j'étais considérée comme une experte, une bonne infirmière et quand j'arrive ici, je suis la plus nulle des nulles. De plus, quand les étudiants voient que le professeur est nerveux, cela ne les motive pas à répondre aux questions. Que ce soit en stage ou dans les cours théoriques, quand ils voient que nous hésitons, cela a des répercussions très négatives sur eux, sur leurs résultats, mais nous n'avons pas d'outils et nous ne sommes pas heureuses. (REP\_2) »;*

*« ...Je ne me sens pas heureuse ici, et cela paraît aussi chez les étudiants. Cela a des conséquences négatives sur leurs résultats (REP\_11). »*

Cela implique que ces enseignants devraient s'investir davantage dans leurs pratiques pédagogiques tout en adoptant des attitudes/comportements positifs et avoir une ouverture d'esprit et de changement. Cette manière de procéder pourrait les amener à éviter certaines erreurs quant à la perception des résultats de leurs étudiants.

*« Vous savez, il y a des incohérences, cela peut arriver à tout le monde : parfois, on enseigne quelque chose, mais dans un examen, nous faisons l'erreur que nous disions aux élèves de ne pas faire (REP\_8). »*

*« ...les examens sont toujours beaucoup plus compliqués pour eux ; je ne peux vous donner maintenant des statistiques de réussite, mais je perçois qu'il y a peu d'amélioration au niveau des résultats, et ils ne sont pas motivés. Ils sont mécontents parce qu'ils n'ont pas tout sur le bec (REP\_11). »*

*« Ils (étudiants) doivent nous écouter et non partir dans leurs idées quand ils le veulent, ils ne sont pas obligés de participer, car cela leur demande de l'énergie. C'est aussi une façon différente d'enseigner, cela me demande plus d'énergies. Donc, certains étudiants se plaignent, ils trouvent cela difficile. Par contre, je pense que cela les aide à accélérer l'acquisition de leurs connaissances, et que tout le monde devrait enseigner comme cela (REP\_2) »*

*« C'est certain que cela les a un peu déstabilisés, car c'est nouveau. Je pense qu'ils doivent finir par aimer cela (la méthode), mais ils se sentaient un peu 'insécures'. Il faut que je continue à le faire, car la répétition est nécessaire. Je veux reprendre ce style d'exercices et voir à plus long terme (REP\_5) »*

Au niveau des échanges collaboratifs avec les collègues, les Conscients-Figés, évoquent l'insuffisance de rencontre et le manque d'échanges ou de collaboration avec leurs collègues de travail. En fait, s'ils révèlent avoir eu quelques échanges ponctuels seulement ou un statut plutôt précaire, ils déplorent l'absence d'occasions d'échanger avec d'autres collègues de travail. Pourtant, si les échanges collaboratifs avec d'autres enseignants s'avèrent bénéfiques, il n'en est pas de même pour les Conscients-Figés qui auraient tendance à vivre de manière isolée, malgré le fait qu'ils comprennent les bénéfices de la collaboration et des échanges entre les collègues.

*« ... je suis incapable d'aller manger dans la salle des professeurs ; je mange avec les étudiants à la cafétéria, où je trouve une petite place, après 13 ans d'enseignement (rires amers). Nous vivons comme des entreprises privées qui ne se parlent pas, pourtant, nous faisons tous de l'enseignement au cégep. Il pourrait y avoir des rencontres pour que nous communiquions, échangeons (REP\_2). »*

*« Très récemment, nous avons fait des 'portes ouvertes' ; en général, c'est très rare que j'aie l'occasion de discuter avec mes collègues, même avec des gens que j'aime beaucoup (REP\_8). »*

*« J'ai trouvé cela vraiment très dur, et cela m'a donné un profond sentiment de solitude. C'était clair qu'il n'y avait pas de collaboration, pas de complicité (REP\_11). »*

#### 4.2.1.2.2. Profil 2 : Conscients-Mitigés (Cas 7, 9 et 10)

Ces trois enseignants ont rapporté un assez faible niveau de connaissances et de compétences. Ils sont conscients des ressources disponibles (conseillers pédagogiques, aides pédagogiques individuelles, psychologues, etc.) pouvant leur venir en aide, mais ils ne les utilisent pas à bon escient. Au sujet des pratiques pédagogiques, ils rapportent n'être pas prêts à les actualiser. Leurs échanges de nature informelle sont peu fréquents et sont généralement liés à l'aspect personnel. Dans l'ensemble, s'ils adoptent des attitudes assez positives avec leurs collègues, ils regrettent tout de même l'absence de soutien de la part de la direction du collège et ils entretiennent des relations assez mitigées avec leurs étudiants. Tout comme les Conscients-Figés, les Conscients-Mitigés évoquent aussi les raisons personnelles et font référence notamment à la surcharge de travail, à la précarité d'emploi et aux problèmes liés à l'organisation de travail pour justifier leur absence aux formations formelles et/ ou informelles.

Le tableau qui suit présente le niveau de changement rapporté par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ainsi que la fréquence des codes de DP révélés.

Tableau 20. Identification des répondants du profil 2, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquence des codes de DP révélés.

DP	Profil 2 (Conscients-			Total des codes (N=12)	
	REP_7	REP_9	REP_10		
<b>Facteurs personnels</b>					
				<b>271 (51,72 %)</b>	
• <i>Changement personnel (développement des connaissances et des compétences)</i>	(+)	12	13	8	245
	(-)	2	2	3	26
<b>Facteurs professionnels</b>					
					<b>253 (48,28 %)</b>
• <i>Changements dans les pratiques pédagogiques</i>	(+)	6	6	5	78
	(-)	-	1	1	11
• <i>Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants</i>	(+)	9	4	6	76
	(-)	-	1	1	13
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	(+)	4	2	2	55
	(-)	1	3	3	20
Niveau de changement rapporté dans les pratiques d'enseignement		7	7	6,5	

Les Conscients-Mitigés ont rapporté un niveau moyennement élevé de développement des connaissances et des compétences. L'analyse du sens attribué aux facteurs personnels de DP des trois enseignants appartenant à ce profil nous a permis de recenser trois différentes raisons qui pourraient nuire dans le processus de leur DP. Tout comme les Conscient-Figés, les Conscients-Mitigés évoquent le manque de temps, comme l'une des raisons. La deuxième raison évoquée a trait à la précarité de l'emploi, et la troisième, à l'absence de soutien de la part de la direction des collèges.

Ainsi, même si les Conscients-Mitigés rapportent que les conseillers pédagogiques sont facilement abordables et qu'ils peuvent bénéficier de leur soutien, il n'en demeure pas moins que le manque de temps leur fait défaut étant donné leur surcharge de travail. D'ailleurs, ils mentionnent, entre autres choses :

« En ce qui concerne les conseillères pédagogiques, elles sont sympathiques, quand nous nous croisons. Dès mon embauche, en devenant membre du département, des échanges ont eu lieu avec un conseiller pédagogique, qui m'a aidé dans ma planification... Cela a bien commencé. Mais il me manque de temps pour la voir souvent (REP\_7). »

« Avec l'ensemble des collègues du département, c'est moins évident de collaborer. Nous avons des réunions départementales, mais il nous manque toujours de temps pour se rencontrer régulièrement (REP\_9). »

Ces enseignants soulèvent aussi le problème de l'absence de soutien de la direction du collège et le manque de reconnaissance :

*« Au collégial, il n'y a pas cet esprit d'équipe qui va de soi, où tout le monde s'entraide, où tout le monde s'encourage, se donne des tapes dans le dos, où l'on reconnaît l'initiative de certains profs, où même on les bonifie ou les souligne (REP\_9). »*

*« Ce serait bien si nous avions plus d'encadrement. Si certains de nos étudiants s'en sortent, c'est parce qu'ils sont autonomes, mais ce n'est nécessairement pas toujours grâce aux profs, et je trouve cela dommage. Les commentaires que je reçois de mes étudiants sont plus ou moins bons, or ma seule insatisfaction concerne le temps que cela me prend pour créer un cours : cela est plus long que je ne le croyais avant d'enseigner au collégial. Ce que je trouve dommage, c'est que la direction ne nous épaulé pas (REP\_10). »*

*« Au collégial, on est seul au monde, on doit se débrouiller seul. L'événement m'a renforcé, parce que je m'en suis sorti. Je me dis que cela va encore arriver, c'est normal, mais il faut savoir vivre avec et rester positif tout le temps... j'ai survécu à l'événement, je vais y survivre à nouveau s'il y a lieu, et je ne pourrai compter sur personne (REP\_7). »*

Selon eux, c'est leurs statuts précaires qui les empêcheraient de prendre activement part aux différentes activités de DP et ils rapportent avoir choisi enseigner au collégial grâce à l'autonomie professionnelle.

*« Le fait de travailler seul fait en sorte qu'au quotidien, nous côtoyons peu nos collègues ; c'est un avantage, je le répète, parce qu'à la fin je pense que pour beaucoup de profs, dont moi, c'est une des raisons pour lesquelles nous aimons l'enseignement au collégial (REP\_7). »*

*« J'aime ça, faire mes propres horaires quand je veux et quand je peux, sans avoir à discuter avec quelqu'un....c'est aussi cela l'autonomie collégiale. De plus, avoir la stabilité d'emploi et la possibilité de redonner plusieurs fois les mêmes cours est important. Mais il est en effet difficile de s'améliorer quand nous sommes toujours en adaptation à des cours nouveaux. Ce sont là deux éléments cruciaux. Mes collègues précaires et moi, sommes souvent en mode survie, et n'avons pas vraiment la possibilité d'aller plus loin dans notre DP.(REP\_10). »*

Ils affirment être conscients qu'en suivant des cours de pédagogie ou des formations dispensées au collège, il est possible de s'améliorer. Cependant, ils préfèrent se développer grâce aux échanges occasionnels de nature personnelle ou lire des articles scientifiques relatifs à leurs disciplines d'enseignement.

*« Comme nous étions responsables des visites guidées, notre échange a été entrecoupé par nos déplacements. Mais quand nous revenions, nous reprenions la conversation. Mais j'aurais aimé que notre échange puisse durer plus longtemps (REP\_7). »*

*« Oui, les échanges sont plus de nature personnelle : un professeur est en processus d'adoption, et comme j'ai adopté mes deux enfants, je trouve cela très intéressant d'échanger souvent avec lui. (REP\_10). »*

*« Je ne pense pas nécessairement suivre des cours en enseignement, mais des cours reliés à la matière, des cours universitaires reliés ou connexes à la matière. Entretemps, je lis des articles scientifiques dans mon domaine d'enseignement (REP\_9). »*



Au niveau du changement dans les pratiques pédagogiques, les Conscient-Mitigés ont rapportés un niveau moyennement élevé de changement dans leurs pratiques pédagogiques. Une partie des changements introduits dans leurs pratiques pédagogiques demeurent positive.

*« Je sais beaucoup de choses, mais quand je fais les exercices du iBook, par exemple, il arrive que je réponde mal à la question posée, je cherche alors la réponse, je fais des liens. J'améliore ainsi mes connaissances, ce qui améliore mon sentiment de compétence (RÉP\_10). »*

*« Deux choses dans ma nouvelle façon de procéder : 1) toujours avoir des exercices supplémentaires 'au cas où' la leçon se terminerait plus vite, pour éviter les séances écourtées par manque de matière et éviter le malaise ; maintenant, j'ai toujours deux ou trois cas intéressants que j'espère présenter, mais que je garde seulement pour les 'trous' ;. 2) Je laisse beaucoup parler les étudiants, surtout au début, ce qui les met à l'aise ; je fais avec eux un volet actualité, ce qui les incite à parler, ce que je trouve mieux que de me mettre à parler tout de suite dès le début de la rencontre. Je les laisse parler 10 ou 15 minutes ; après, je rentre dans la matière. Je suis donc plus structuré qu'avant. Je suis toujours le même modèle : actualité, matière, volet emploi, un exercice, etc. Je le faisais avant, mais ce n'était pas autant structuré que maintenant (RÉP\_9). »*

*« Pour ce qui concerne l'évaluation, j'essaie d'être plus concret, de cerner les démarches, j'évalue davantage le processus que le résultat ; je travaille sur les éléments de la compétence, même si cela reste encore complexe, je ne pourrais pas dire pourquoi, mais je pense que ma structure d'évaluation a changé (RÉP\_7). »*

Même si ces enseignants estiment avoir introduit quelques changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques, ils semblent ignorer leurs rôles d'enseignant, dans la mesure où, ils croient que c'est à eux de répondre à toutes les questions de leurs étudiants.

*« J'avais parfois un peu peur, car lors de la discussion, je leur remémorais des examens qu'ils avaient trouvés difficiles... Je prenais un risque, mais d'une façon générale, j'étais en quête d'information, de rétroaction objective (RÉP\_9). »*

*« De façon concrète, pendant deux ans, j'ai arrêté de travailler sur mon matériel pédagogique en général, sur la structure de mes cours, sur mes travaux... ce qui a été une petite faiblesse pour l'évolution de mon cours (RÉP\_7). »*

*« Je fais faire des travaux de session où je demande aux étudiants de chercher des choses que je connais bien à la base, mais leurs travaux m'en apprendront davantage. Donc, je m'actualise, surtout par la mise à jour des objectifs d'apprentissage, la correction des travaux et avec le fait de varier les évaluations (RÉP\_10). »*

Les Conscient-Mitigés entretiennent des relations plutôt mitigées avec leurs étudiants. Même s'ils disent n'être pas satisfaits des résultats obtenus par ces derniers, ils n'expliquent pas comment ils comptent procéder pour améliorer cette situation. Ils éprouvent de la difficulté quant au respect du programme prescrit par le collège et se plaignent de n'avoir aucun soutien de la part de l'administration du collège. Ils pensent avoir évolué dans la profession enseignante dans la mesure où, ils sont capables de répondre aux différentes questions des étudiants et trouvent peu d'intérêts à s'investir davantage en vue d'améliorer continuellement leurs pratiques.

« J'ai décidé de constituer ma propre liste d'objectifs pour mon cours, ce qui me faisait diverger un peu du reste du département. Quand, par exemple, le quart des objectifs ne sont pas utilisés, c'est mieux pour les étudiants (RÉP\_10). »

« Je pense que les étudiants aiment quand on suit la même structure à chaque rencontre. Certains sont mécontents, mais je maintiens toujours ma façon de faire. S'ils ont de la difficulté à faire une synthèse, je ne pourrai pas faire plus pour les aider(REP\_9)»

### **Facteurs professionnels: les échanges collaboratifs avec les collègues**

Les énoncés recueillis chez ces enseignants indiquent que les échanges informels sont majoritairement bénéfiques pour les enseignants. Dans l'ensemble, même si les sujets de leurs échanges sont généralement de nature personnelle autant que pédagogique, ces moments d'échanges sont moins fréquents, et si les enseignants avouent apprendre beaucoup durant cette courte période de temps, ils croient aussi que participer aux réunions départementales est moins bénéfiques pour eux.

« C'est sûr que les moments de rencontres sont des occasions où l'on se donne des directives communes, mais par rapport à l'ensemble du travail de prof, ce n'est pas ce qui prédomine (REP\_7). »

« Les discussions informelles font du bien. J'ai eu une discussion avec un prof au département. Ces moments-là me manquent : on ne peut faire cela dans une réunion départementale. C'est dans ces petites discussions imprévisibles que nous nous rejoignons. Ce collègue est quelqu'un que je ne vois pas souvent, donc c'est sûr que j'aurais aimé échanger avec lui à tout moment sur mes questions personnelles (REP\_10). »

« Avec ma collègue de bureau, une prof de violon qui enseigne aussi notre matière, nous échangeons des notes de cours, elle me parle des livres intéressants qu'elle a trouvés ; récemment, elle m'a trouvé des exemples musicaux pour l'examen, des enregistrements. Il y a aussi des échanges plus personnels (REP\_9). »

Les échanges se font généralement entre les collègues du même département lors des réunions, dîners ou encore à l'extérieur lors d'un souper.

« Nos moments de rencontre, c'est lors des réunions des lundis, environ toutes les trois ou quatre semaines, et on s'envoie des textos, on s'appelle aussi. Avec les autres enseignants, à part dire bonjour si nous nous croisons, il n'y a pas de contact (REP\_7). »

« Ce sont donc des personnes qu'il m'est arrivé de voir à l'extérieur pour un souper entre amis, mais ce ne sont pas des amis proches, et je n'étais pas toujours en accord avec eux (REP\_10). »

« Lors de la réunion départementale, dans les moments d'attente, j'ai pu discuter un peu avec un collègue qui fait une maîtrise dans notre champ spécifique, et cet échange a été très bénéfique. Par contre, les réunions départementales se résument tout le temps qu'au 'chialage' (REP\_9). »

#### **4.2.1.2.3. Profil 3 : Conscients-Actifs (Cas 1 et 12)**

Ces deux enseignants (cas 1 et 12) ayant rapporté un niveau élevé de développement de connaissances et de compétences prennent des initiatives et mènent de profondes réflexions sur leur enseignement. Ils sont curieux, motivés, s'engagent ou réalisent des projets d'envergure.

Certains n'hésitent pas à se documenter sur une nouvelle approche pédagogique ou à trouver des stratégies qui les aideraient à mieux dynamiser leur classe. Ils sont tout à fait conscients de l'insécurité qui caractérise la profession enseignante au collégial, d'où le fait d'essayer de nouvelles pratiques pédagogiques s'avère un véritable défi. Ils adoptent des attitudes positives et entretiennent des relations positives, à la fois avec leurs étudiants et avec leurs collègues de travail.

Dans le tableau qui suit, on peut visualiser le niveau de changement rapporté par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques ainsi que la fréquence des codes de DP révélés.

Tableau 21 Identification des répondants du profil 3, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquence des codes de DP révélés.

DP	P3 (Conscients-Actifs)		Total des codes	
	RÉP_1	RÉP_12		
<b>Facteurs personnels</b>			<b>271 (51,72 %)</b>	
• <i>Changement personnel (développement de connaissances et de compétences)</i>	(+)	27	16	245
	(-)	-	1	26
<b>Facteurs professionnels</b>			<b>253 (48,28 %)</b>	
• <i>Changement dans les pratiques pédagogiques</i>	(+)	7	7	78
	(-)	-	-	11
• <i>Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants</i>	(+)	7	8	76
	(-)	-	1	13
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	(+)	6	5	55
	(-)	-	1	20
Niveau de changement rapporté dans les pratiques d'enseignement.		8	8	

### **Facteurs personnels: Développement des connaissances et des compétences**

Ces enseignants ont, dans l'ensemble, un niveau élevé de développement de connaissances et de compétences : en effet, le discours de ces deux enseignants nous a permis de recenser trois principales raisons qui les amènent à se développer personnellement. La première fait référence à l'ouverture des enseignants aux différentes formations formelles/informelles, la deuxième à l'intégration de nouvelles pratiques d'enseignement, la troisième à la collaboration, et la quatrième à la réflexion sur les pratiques pédagogiques.

Les extraits de discours de ces deux répondants montrent que le développement des connaissances et des compétences peut s'opérer lorsque les enseignants sont capables d'accepter leurs erreurs et d'intégrer les acquis développés au fur et à mesure dans leur pratique d'enseignement. Dans l'ensemble, les Conscients-Actifs accordent plus d'importance aux formations. Ainsi, le discours de ces deux enseignants nous amènent à penser qu'ils sont disposés à suivre différents types de formations et qu'ils intègrent leurs retombés dans leur enseignement.

*« Lors des Belles Soirées de l'UdeM, un de mes collègues y a fait quelques conférences sur la philosophie comme mode de vie, où il abordait les épicuriens, les stoïciens, etc. Comme c'était des sujets que je commençais à aborder dans mon cours, cette conférence m'a été fort utile et m'a fourni quelques idées que j'utilise maintenant dans mes cours (RÉP\_12). »*

*« C'est stimulant de suivre des formations dans notre domaine. Très stimulantes, car elles nous gardent... elles laissent des petites étoiles dans les yeux, parce que c'est toujours un éternel défi de vouloir s'améliorer. Peut-être parce que je me sens encore nouvelle dans la profession, malgré tout. Je trouve qu'on a toujours besoin de ce défi de ne pas s'asseoir sur ce qui est fait, mais de toujours vouloir progresser. C'est peut-être une question de nature. On n'est pas tous fait de la même manière, chose que je respecte, mais au bout du compte, c'est toujours pour servir, c'est pour nous... (RÉP\_1) »*

Les pratiques d'enseignement de ces enseignants sont centrées sur l'APC et ils insistent davantage sur les avantages d'intégration des nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement.

*« Cette rencontre avec mes collègues a été un élément déclencheur pour me faire voir une nouvelle approche que j'utiliserai probablement dès l'hiver. Cette nouvelle approche s'inscrit en continu avec ce que je fais, mais je vais davantage faire travailler les étudiants en ateliers en classe, faire de la 'drill', faire travailler systématiquement la structure et ne plus m'attendre à ce qu'ils le fassent à la maison. Cette rencontre a été très bénéfique pour moi (RÉP\_12). »*

*« ... la profession d'enseignant est particulièrement insécurisante quand on essaie des choses nouvelles. Mais, l'expérience d'autres personnes qui ont essayé quelque chose avant toi, qui te disent les bons / mauvais coups, cela te permet d'éviter des écueils et de savoir comment procéder. C'est vraiment fantastique : on peut essayer des choses nouvelles sans qu'elles le soient totalement pour tout le monde (RÉP\_1). »*

Il est important non seulement d'entretenir des relations positives et harmonieuses avec ses collègues, mais de lire constamment des articles scientifiques dans son domaine de pratique.

*« J'ai également appris qu'il est important d'avoir des bonnes « connexions » dans tous les départements, garder de bons contacts, même si nous ne sommes pas toujours d'accord. Par exemple, les techniciens nous ont permis de ravoir un ordinateur, même si les patrons ne voulaient pas... Cela m'a appris et m'a permis de mieux comprendre la valeur des bonnes relations avec les autres. J'ai aussi appris que la communication claire et assez neutre aide à éviter ou à régler des conflits, ce qui n'est pas toujours facile quand on est émotionnellement pris RÉP\_1. »*

*« Il est bien d'apporter des exemples concrets, mais cela nécessite tout de même un cadre théorique, donc des ouvrages d'auteurs différents, qui voient les choses parfois différemment... Je vais souvent étudier un cas spécifique et vérifier dans deux ouvrages, pour voir comment les choses sont traitées dans les deux cas, avant mon cours (RÉP\_12), »*

*« Je suis abonné à quelques revues dans mon domaine, je suis à l'affût des nouvelles choses, quelques personnes-ressources m'envoient également, sur une base régulière, des articles, etc. (REP\_1). »*

Le discours de ces deux enseignants laisse croire qu'ils sont susceptibles de réfléchir continuellement sur leurs pratiques professionnelles et à adopter si nécessaire de nouvelles attitudes pouvant favoriser l'apprentissage.

*« Je me rends compte que ce n'était pas la meilleure attitude à avoir envers moi et envers eux (étudiants). Mais cela m'a donné l'occasion de revoir les règles du collège concernant le comportement des étudiants qui étaient claires et disponibles sur le site du collège (RÉP\_12). »*

*« J'ai réalisé qu'il est très important de clarifier certaines balises en classe par rapport à mes attentes du travail des étudiants, clarifier ce que les étudiants ont comme attentes, mettre cela au clair pour que dès le départ il soit possible de déconstruire les mauvaises perceptions et que tout le monde sache de quoi il sera question, ce qu'on va faire, à quoi ils doivent s'attendre (REP\_1). »*

### **Facteurs professionnels : Le changement dans les pratiques pédagogiques**

Deux enseignants de notre échantillon rapportent ajuster continuellement leurs approches pédagogiques, afin de rendre leurs étudiants autonomes. Ils n'hésitent pas à recourir aux services des conseillers pédagogiques en cas de besoin. Ils privilégient davantage l'approche centrée sur l'étudiant. Ces enseignants disent avoir effectué plusieurs changements positifs par rapport à leurs pratiques pédagogiques.

*« Dans mon enseignement, j'essaie maintenant d'obtenir davantage la participation des étudiants ; j'essaie d'agir de façon moins dirigiste, mais de les amener à faire de la réflexion ou de les mettre en action encore plus, pour essayer de ne pas seulement remplir leur boîte crânienne, mais de les faire réfléchir ; peut-être utiliser un peu la métacognition pour les amener à quelque chose et ensuite les faire progresser là-dedans (RÉP\_1). »*

*« J'ai pris une décision à l'automne de ne donner que le 101 toute l'année. Car je veux continuer à changer mon approche. Cette nouvelle approche s'inscrit en continu avec ce que je fais, mais je vais davantage faire travailler les étudiants en ateliers sur des cas concrets, faire du 'drill', faire travailler systématiquement la structure et ne pas m'attendre à ce qu'ils le fassent plutôt à la maison (RÉP\_12). »*

Nous n'avons recensé qu'un seul changement plus ou moins négatif à travers le discours de ces deux enseignants.

*« Nous sommes seuls au monde quand nous préparons nos cours et qu'il faut se débrouiller tout seul... j'ai fait beaucoup de recherches avant même de commencer, j'ai lu, je me suis organisé pour arriver prêt et j'ai pris de l'avance pour les examens... j'ai réalisé depuis mon entrée ici (collège) que c'était à moi de me débrouiller seul (RÉP\_1). »*

### **Facteurs professionnels: Les attitudes face aux résultats saillants des étudiants**

Ces enseignants rapportent entretenir de bonnes relations avec leurs étudiants et se disent satisfaits de leurs résultats. Ils sont aussi heureux et soucieux de la réussite de leurs étudiants prédisposés à participer aux formations formelles et/ou informelles dispensées au collège. Conscients que leurs rôles ont désormais changé, ces enseignants croient qu'un accent particulier doit être mis sur les intérêts des étudiants. Quelques extraits significatifs de leurs discours sont présentés dans les paragraphes ci-dessous.

*« Maintenant, je suis davantage en classe pour guider mes étudiants, au lieu d'occuper toute la place comme avant. Nous devons mettre l'emphase sur les intérêts des étudiants (REP\_12). »*

*« Je suis en constante mutation, parce que, pour moi, le défi est là. Puis, j'essaie toujours de m'améliorer, même si je suis satisfaite des résultats de ma nouvelle approche pédagogique, j'essaie toujours d'apporter un atout de plus. Je me dis toujours que, peut être, je pourrais découvrir quelque chose de meilleur que ce que j'avais avant, mais j'aime essayer de nouvelles façons dans un même cours pour essayer de voir ce que je pourrais aller chercher d'intéressant à intégrer de plus (REP\_1). »*

Nous comprenons ainsi que lorsque les enseignants arrivent en classe préparés et que les activités d'apprentissage ont été planifiées en fonction des intérêts des étudiants et des compétences à développer, cela peut constituer un excellent moyen d'aller chercher chaque étudiant.

*« La réaction des étudiants est très bonne. Ils comprennent mieux et sont plus motivés. Ils trouvent mon enseignement plus concret, et les résultats sont encourageants (REP\_12). »*

*«Avoir une vision commune de l'approche par compétences constitue pour moi une condition essentielle pour améliorer mes pratiques d'enseignement. Je me sens plus heureuse, j'ai l'impression de davantage contribuer à leur autonomie, et souvent, ils me disent. à la fin : 'Madame, ce n'était pas facile avec vous, mais j'ai beaucoup appris, et maintenant, je réfléchis.' » (REP\_1) »*

De plus, le fait d'être attentif aux difficultés que peuvent rencontrer les étudiants permettrait aux enseignants de mieux planifier leurs cours et d'obtenir les résultats escomptés, tout en favorisant l'autonomie des étudiants. Ainsi, s'engager entièrement dans la profession enseignante, être compétent, s'ouvrir au changement et partager l'amour du métier s'avèrent autant d'attitudes que ces enseignants ont adoptées pour favoriser le développement des compétences chez leurs étudiants.

*« C'est stimulant d'avoir de bonnes bases pédagogiques, d'apporter des ajustements nécessaires et savoir ce que tu veux exactement pour tes étudiants (REP\_12). »*

*« Dans mes classes, des réactions sont très positives en général pour la majorité des étudiants. Pour nous, c'est facile de raconter une tranche de vie, parce que c'est une profession qui est très réaliste sur le terrain, et nous privilégions cet aspect, parce que c'est une façon de faire référence à des situations concrètes (REP\_1). »*

### **Facteurs professionnels : les échanges collaboratifs avec les collègues**

Ces enseignants ont montré que les échanges avec leurs collègues de travail sont fréquents, bénéfiques et font partie de leurs préoccupations. Leurs échanges tournent autour des pratiques pédagogiques et d'appropriation de certaines applications en informatique. En effet, s'ils expriment beaucoup de satisfaction quant aux échanges avec leurs collègues, ils sont aussi en mesure d'identifier ce qui leur est utile, de présenter le contexte où les échanges ont habituellement lieu ainsi que leur fréquence. De plus, ils rapportent apprendre de leurs collègues, ils sont enclins à échanger avec différents acteurs du collège, tout en renforçant davantage leurs affinités.

*« Ce que j'ai trouvé très enrichissant et gratifiant, c'est d'échanger avec mes collègues pour connaître leurs façons de faire dans leurs cours (REP\_1). »*

*« J'ai des échanges tous les jours avec des enseignants, surtout avec ceux d'autres collèges, aussi de la famille, qui sont des professionnels d'autres champs d'activités. Les échanges collaboratifs se sont établis dans le contexte de formations volontaires données par les conseillers pédagogiques. (REP\_12) »*

*« Les échanges avec les autres enseignants vont arriver si on rencontre des personnes dans d'autres départements, des gens avec qui on a 'connecté', ou bien, cela se produit lors de petites conférences ou miniformations durant lesquelles on est plus mêlés (REP\_1). »*

*« Pas plus tard qu'hier, j'ai eu une rencontre téléphonique avec un API (aide pédagogique individuel) à propos d'une étudiante qui avait un taux d'absentéisme hallucinant. Je rencontre souvent les conseillers pédagogiques pour des étudiants particuliers, quand j'ai besoin de conseils précis pour agir auprès d'eux (REP\_12). »*

De plus, le soutien apporté par les conseillers pédagogiques semble apprécié de la part de ces enseignants, qu'ils disent rencontrer fréquemment selon leurs besoins.

*« À l'étage où nous sommes se trouvent des collègues de littérature française, ce qui me plaît. Nous nous rencontrons de façon informelle, et il y en a quelques-uns avec qui j'ai beaucoup de plaisir. Avec mes collègues de département, c'était un engagement pris au préalable, car nous sommes amenés à tenir des rencontres. Avec un groupe de collègues du département de français que je rencontre à l'autre pavillon où elles ont leur bureau, nous avons commencé à partager notre vision de l'enseignement et nous avons convenu de rencontrer régulièrement la conseillère pédagogique en cas de besoin (REP\_1).*

Ces enseignants se distinguent davantage comme des professionnels ayant une responsabilité et un rôle à jouer au sein de leurs départements respectifs, car disent-ils :

*« Collaborer ou discuter de nos pratiques pédagogiques par département et par niveau serait mieux. Le département peut mettre en place une structure commune qui sera respectée par chaque prof (REP\_12). »*

#### 4.2.1.2.4. Profil 4 : Perfectionnistes (Cas 3,4 et 6)

Les perfectionnistes ont un niveau de connaissances et de compétences élevé par rapport aux Conscient-Figés, Conscient-Mitigés et Conscients-Actifs. En effet, les perfectionnistes demeurent convaincus que les incidents critiques, même négatifs, sont enrichissants. Ils rapportent mener constamment des réflexions approfondies sur des incidents critiques vécus, afin d'être mieux préparé pour des situations semblables à l'avenir. Ce sont des enseignants actifs en recherche, qui sont constamment en quête de nouvelles pratiques pédagogiques pouvant les aider à améliorer les résultats des étudiants avec qui ils ont des relations positives. En générale, ils entretiennent d'échanges positifs et adoptent aussi des attitudes/comportements positifs avec les intervenants de leurs collègues et du réseau collégial. Le tableau ci-dessous permet d'identifier les répondants du profil 4, le niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques ainsi que les fréquences des codes de DP révélés.

Tableau 22. Identification des répondants du profil 4, niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques et fréquences des codes de DP révélés.

DP	P4 (Les perfectionnistes)			Total des codes	
	RÉP_3	RÉP_4	RÉP_6		
<b>Facteurs personnels</b>				<b>271 (51,72%)</b>	
• <i>Changement personnel (développement des connaissances et des compétences)</i>	(+)	61	39	15	245
	(-)	-	-	-	26
<b>Facteurs professionnels</b>				<b>253 (48,28%)</b>	
• <i>Changement dans les pratiques pédagogiques</i>	(+)	13	11	5	78
	(-)	-	-	-	11
• <i>Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants</i>	(+)	12	9	8	76
	(-)	-	-	1	13
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	(+)	10	8	6	55
	(-)	-	-	-	20
Niveau de changement rapporté dans les pratiques d'enseignement		9,5	9,5	9,5	

### **Facteurs personnels : Développement des connaissances et des compétences**

L'analyse du discours de ces enseignants a permis de faire ressortir cinq principales raisons qui les amènent à se développer personnellement. La première réfère à la recherche pédagogique ou disciplinaire, la deuxième renvoie à la variation des méthodes pédagogiques, la troisième fait référence à la collaboration, la quatrième à la participation aux formations et la cinquième se réfère à l'adoption d'une démarche de pratique réflexive. Nous présentons des extraits de discours de ces enseignants correspondant aux cinq différentes raisons évoquées. Soulignons ici que ces enseignants s'engagent dans des recherches ou lisent de nouveaux articles scientifiques en rapport avec leur discipline d'enseignement. Ainsi, à un moment donné de leur parcours, certains d'entre eux estiment que si les études et les recherches sont importantes, il serait toutefois primordial d'avoir travaillé dans un environnement professionnel avant d'enseigner au collégial.

*«... Avant, j'enseignais, et maintenant, j'accompagne les étudiants dans leur apprentissage. Le projet m'a permis de me questionner sur la pédagogie, sur la didactique des cours et non seulement sur le contenu de mes cours, mais surtout sur la manière dont les étudiants apprennent (RÉP\_4). »*

*« Avant, je donnais un cours avec PowerPoint, je présentais des diapositives aux étudiants, et certains d'entre eux se sont endormis ! Ce n'était pas la majorité, bien sûr, et je ne veux pas présumer des raisons de ce sommeil, mais je me suis dit : 'Je parle trois heures, et il y en a qui réussissent à dormir...' L'étudiant qui dormait a eu une bonne note : je me suis donc dit que si l'étudiant pouvait, pendant mon cours, dormir et avoir une bonne note, c'est que quelque chose dans mon cours n'est pas correct. J'étais très insatisfait, je parlais pendant trois heures, les étudiants n'écoutaient pas, quelque chose ne marchait pas. Je me suis mis à chercher comment je pouvais dynamiser ma classe, comment changer les choses. Cela a été le point de départ pour mener ma recherche (RÉP\_3). »*



*« Il faut que l'enseignant fasse beaucoup de recherches, des lectures d'articles scientifiques, pour être à jour dans ses connaissances, afin de ne pas rater le train, car dans notre milieu, c'est un processus dynamique, ce n'est pas statique ; il y a toujours des nouveautés, et j'ai remarqué que pas mal d'enseignantes présentent des informations qui datent de longtemps, je trouve cela triste (RÉP\_6). »*

Les Perfectionnistes ont tendance à appliquer les normes de l'APC dans leur mode habituel d'enseignement et ils n'hésitent pas à se documenter sur de nouvelles approches pédagogiques ou à trouver des stratégies qui les aideraient à mieux dynamiser leur classe, afin de mieux favoriser le développement des compétences chez leurs étudiants. De plus, ce qui les caractérise davantage, c'est la clarification des consignes, l'organisation de leurs cours et la contextualisation de leur enseignement.

*«... Avant, quand je donnais mes cours, je ne me souciais surtout pas de savoir si j'avais tout dit, si la matière avait été bien présentée. Un bon cours était celui où j'avais tout dit et où les étudiants avaient l'air d'avoir compris. Maintenant, un bon cours est celui où les étudiants ont bien travaillé, où je les ai suffisamment 'mêlés' pour qu'ils soient confrontés à leurs connaissances préalables ; j'essaie de les pousser, de les faire travailler. Un bon cours n'est pas nécessairement celui où le prof a sué, mais celui où les étudiants ont travaillé fort. Ce n'est pas ainsi que je le voyais auparavant, mais maintenant, j'ai beaucoup de ressources, grâce à mon DP, pour pouvoir aborder chaque heure de classe de cette façon (RÉP\_3). »*

*« L'organisation d'un cours est très importante, sa préparation et sa planification. Le fait d'avoir cru aux étudiants dans ce cours m'a permis de formuler beaucoup d'exemples puisés dans leur vie quotidienne, ce qui m'a amené à rattacher les nouvelles connaissances à leurs connaissances antérieures, en utilisant beaucoup d'anecdotes et d'histoires (RÉP\_4). »*

*« En fouillant les blogues, les témoignages de professeurs qui utilisent cette méthode (pédagogie inversée) ou encore en lisant des articles scientifiques et des journaux, je me suis grandement renseigné sur le sujet et j'ai pu développer davantage mes compétences, et mes étudiants sont très satisfaits de ma nouvelle approche (RÉP\_3). »*

Ces trois enseignants sont également conscients des déséquilibres et des conséquences que l'introduction d'un changement ou d'une nouvelle façon de faire peut occasionner chez un enseignant du collégial.

*« Il faut essayer de prévoir, mais de rester flexible face à l'imprévu, et de savoir s'adapter rapidement et trouver des issues, des sorties de secours. Pour régler les problèmes, le dialogue est toujours plus profitable, et en l'absence de communication, la frustration monte (RÉP\_3). »*

*« On peut encourager les profs qui veulent se développer et changer leurs pratiques de différentes façons, et souvent, cela porte fruit : d'autres profs le voient, sont encouragés, veulent démarrer leur propre projet, c'est un peu comme être un catalyseur (RÉP\_4). »*

*«...Ce que je trouve le plus dynamisant, c'est la possibilité d'échanger avec d'autres collègues, d'autres milieux, pour voir ce qui se fait ailleurs, voir les nouveautés, voir ce qui émerge, et le meilleur moyen de le faire, ce sont des colloques, des formations, des journées d'études, d'échanges collèges/universités, entre collèges, entre collègues de différents départements (RÉP\_6). »*

Selon les Perfectionnistes, les formations de nature formelle et informelle sont notamment des sources de développement personnel.

*« C'est en suivant un cours sur la gestion de classe que cela m'a donné un outil dont je me sers systématiquement dès le début de la session. Je demande aux étudiants d'énoncer les règles qui sont nécessaires dans une classe. Je le fais au premier cours. Ils s'organisent en groupes de deux ou trois, ils donnent environ trois règles, et à la fin, je leur donne une liste de règles qui est toujours la même : respect de soi et des autres, participation et engagement. C'est donc quelque chose qui m'est très utile (RÉP\_6). »*

*« Je crois que j'étais faite pour enseigner, mais j'ai suivi beaucoup de cours de pédagogie ; en ce moment, je suis des cours de Performa, j'ai fait le microprogramme de deuxième cycle en enseignement collégial de l'Université de Montréal et cela m'a beaucoup aidée, car j'ai pu réajuster plusieurs choses que je ne faisais pas toujours adéquatement. Plus j'avance, mieux cela va dans mes cours (RÉP\_4). »*

*« J'essaie de participer à toutes les formations offertes au collège. Quand nous avons des matinées ou des journées pédagogiques sur des thèmes variés, je me suis rendu compte que, parfois, même si le sujet ne me disait rien, il est possible de trouver dans ces formations des éléments nouveaux et pertinents. Même si cela semble peu relié à notre travail ou à notre expérience, il est rare que nous en sortions avec une expérience négative. J'essaie donc de m'inscrire à ces journées pour en retirer et « réseauter » au maximum (RÉP\_3). »*

Ainsi, pour ces enseignants, les critiques des collègues sont constructives et seraient même des moyens efficaces qui leur permettraient d'améliorer leur travail. Ils prennent des initiatives et mènent de profondes réflexions sur leur enseignement. Ils sont enthousiastes, curieux et motivés à réaliser des projets d'envergure. Ainsi, le développement de leurs connaissances et compétences s'opère aussi à travers des réflexions sur la pratique ou d'autres sources d'apprentissage comme l'abonnement au fils RSS, Twitter, la lecture de nouvelles publications, les échanges sur Skype, etc.

*« Je me suis dit que, dans la vie, le bien comme le pire peut nous arriver, mais il faut toujours tirer des leçons positives pour rebondir (RÉP\_6). »*

*« On essaie toujours de trouver le meilleur sans jamais l'obtenir ; il y a toujours quelque chose quelque part qui ne fonctionne pas pour quelqu'un... cela amène de la nuance dans un projet qui était positif, cela va me permettre de l'améliorer d'une façon ou d'une autre. Cela nous oblige à nous améliorer; on ne peut le voir autrement (RÉP\_4). »*

*« Il faut essayer de prévoir, mais de rester flexible face à l'imprévu et de savoir s'adapter rapidement et trouver des issues, des sorties de secours. Pour régler les problèmes, le dialogue est toujours plus profitable, et en l'absence de communication, la frustration monte (RÉP\_3). »*

### **Facteurs professionnels: Le changement dans les pratiques pédagogiques**

Les Perfectionnistes sont constamment en réflexion sur leurs pratiques d'enseignement. Ils agissent en mode proactif et sont à la recherche de méthodes pédagogiques efficaces pouvant favoriser la réussite de leurs étudiants.

Ils tiennent compte des caractéristiques des étudiants et leurs méthodes pédagogiques sont choisies en fonction des intérêts de ces derniers.

*« J'ai développé une série de capsules vidéo dernièrement, en complément de mon cours, des capsules vidéo qui présentent aux étudiants de la théorie ; je leur demande de les visionner avant de venir en classe. Cela m'a permis de dégager du temps de classe pour faire des travaux 'à valeur ajoutée' en classe, pour pousser encore plus loin. J'ai placé ces capsules en ligne, disponibles à tous, pour que mes étudiants puissent facilement y accéder sur différents appareils (RÉP\_3). »*

*« Je veux que mes étudiants travaillent plus, je veux leur donner plus de tâches. ...j'essaie aussi de 'garnir' un peu plus ma matière, maintenant que nous avons accès à la technologie : des vidéos, YouTube, des animations, j'en ai déjà pas mal, mais je veux en ajouter, parce que je pense qu'une image et une vidéo valent mille mots ; cela permet souvent de couper du texte dans les notes de cours. J'intègre tout cela dans mes cours, au bénéfice de mes étudiants (RÉP\_4). »*

*« J'établis mes stratégies d'enseignement en fonction des caractéristiques du groupe. J'aime toujours amener un thème nouveau, dont nous discutons ensemble ; je leur envoie également de l'info par courriel concernant ce thème, de l'info complémentaire qui va les aider dans leur pratique (RÉP\_6). »*

### **Facteurs professionnels: Les attitudes face aux résultats saillants des étudiants**

Les Perfectionnistes rapportent entretenir des relations positives avec leurs étudiants et se disent très satisfaits de leurs résultats scolaires. Ils sont soucieux de la réussite de leurs étudiants et prédisposés à mener des recherches, à intégrer les TIC à leur enseignement et à varier leurs approches pédagogiques, afin de mieux répondre aux besoins de ceux-ci. Ils pensent qu'il serait essentiel de rester curieux, de sentir qu'ils avancent et qu'ils s'améliorent. Conscients que leur rôle a désormais changé, ces enseignants rapportent qu'il faut désormais contextualiser l'enseignement. Dans une perspective selon laquelle les attitudes adoptées par les enseignants peuvent être déterminées en fonction de la nature des résultats obtenus par les étudiants, ils rappellent certains aspects relatifs à la tâche :

*« Il faut offrir aux étudiants des tâches complexes, stimulantes, authentiques et différenciées, et nous devons constamment varier nos stratégies d'enseignement pour favoriser la participation des étudiants et le développement des compétences... à la fin, je les voyais (les étudiants), ils étaient à l'aise comme des oiseaux qui volaient. ils m'ont dit : 'Madame, c'est la première fois qu'on vit un stage différemment,' et je leur ai dit : 'N'oubliez pas de jouer votre rôle, c'est très important'. Cela a été un événement très positif pour moi et pour eux. Pour moi, cela a été un sentiment de plaisir et de satisfaction ( (RÉP\_6). »*

*« Je suis assez structuré dans ma recherche en ce qui concerne l'enseignement, les technologies de l'information, ce qui se passe dans le réseau collégial en général. J'essaie de lire des articles scientifiques, connaître les nouvelles applications, les nouvelles techniques pour rendre la matière la plus actuelle possible. C'est parmi les choses les plus importantes. Et du côté pédagogique, c'est important de suivre des formations, pour aller chercher des acquis (RÉP\_4). »*

De plus, la curiosité de ces enseignants et leur volonté de vouloir découvrir de nouvelles méthodes et améliorer leurs pratiques pédagogiques est un atout. Cette attitude semble d'ailleurs avoir des effets positifs, non seulement sur l'enseignant, mais aussi sur le développement des compétences des étudiants.

« Oui, j'en vois directement les résultats de changement sur les notes des étudiants, cela va beaucoup mieux. Je vois aussi le résultat sur moi-même, on dirait que le travail est moins ardu, parce que les choses étant plus claires pour les étudiants, cela m'apporte que du bonheur et beaucoup de positif en général (RÉP\_6). »

« Les étudiants aiment ça, les mots entrecroisés, le côté ludique rendent cela moins 'sérieux, et ils apprennent le vocabulaire. L'essayer est plus bénéfique que seulement de se le faire suggérer, car on en voit soi-même les résultats. Cela m'a aidée à intégrer plus d'activités pédagogiques et d'apprentissage dans mon enseignement. De plus, je pense qu'ils étaient très bons et très motivés à participer. Ces changements ont finalement donné de bons résultats (RÉP\_4). »

« Ce changement de pratique a été très favorable, très positif pour moi, comme pour mes étudiants. Je suis à 95 % et plus satisfait des changements apportés, je ne vois que des choses positives, le déroulement des cours est différent ; je pense qu'il n'y a pas d'impact négatif fort sur les élèves, les cours sont agréables, et les résultats sont positifs. Je suis absolument satisfait des résultats. Je ne me vois plus enseigner sans être aussi 'connecté' aux autres enseignants (RÉP\_3). »

### **Facteurs professionnels: Les échanges collaboratifs avec les collègues**

Ces trois enseignants rapportent que le fait d'échanger fréquemment avec leurs collègues est bénéfique, dans la mesure où, durant ces échanges, ils parviennent à mener des réflexions sur leurs pratiques pédagogiques. D'ailleurs, ils rapportent que, même durant les moments de frustration, les bénéfices qu'ils tirent des différents échanges demeurent considérables.

« J'avais une collègue qui donnait un autre cours à ce groupe, et elle vivait la même chose que moi (la frustration) ; nous nous sommes donc beaucoup parlés pendant ces moments-là, et cela a été bénéfique pour nous et pour nos élèves. Travailler ensemble, ça fait du bien. Nous nous apportons du réconfort, car elle était aussi découragée ; nous essayions de trouver des stratégies. Nous essayions de trouver des manières d'améliorer la communication et le climat de la classe (RÉP\_4). »

« Les échanges sont bénéfiques de tous les côtés, car tout ce qu'on recueille nous aide à avancer. Je me suis retourné vers des gens qui avaient déjà fait des capsules vidéo, je leur ai demandé quelle technique ils utilisaient, les avantages et les inconvénients des différentes techniques (RÉP\_3). »

« Nous savions que la conseillère pédagogique était la personne la mieux placée pour nous aider. Nous avons décidé de mettre en place le code de vie et de l'appliquer dans nos deux groupes. Cette conseillère a joué un grand rôle. Ainsi, les étudiants sentaient qu'il y avait une unité : cela fonctionnait de la même façon, et c'était les mêmes règles. Comme nous donnions souvent ces cours aux mêmes groupes, nos étudiants suivaient les règles établies sans aucun problème (RÉP\_6). »

Dans l'ensemble, il semblerait que les échanges collaboratifs soient essentiels au processus de DP de ces enseignants. Ces échanges ont généralement lieu dans des endroits variés et ils ne les empêchent pas d'apprendre quelque chose de nouveau.

« Des fois, le fait d'être assis avec certaines personnes durant un atelier, il y a des échanges, des colloques dans le cadre de l'AQPC, c'est là qu'on va aller chercher des items intéressants et échanger avec les chercheurs (RÉP\_4). »

« J'échange habituellement avec d'autres enseignants du département et je me réfère constamment aux conseillers pédagogiques pour certains éléments. Des fois, c'est lors d'une conversation pendant un repas que les échanges ont lieu ou encore, des fois, dans le cadre d'une rencontre de début de session ou de fin de session (RÉP\_6). »

« Les échanges ont souvent lieu à l'occasion de la recherche d'informations concernant les projets. Parfois, c'est dans un contexte de réalisation et de diffusion des résultats de nos recherches : comme cela demande de nous renseigner, cela nous permet de 'réseauter'. 'Cela a amené un réseau de collaboration incroyable, des contacts que je n'aurais jamais faits avant, je suis allé à des colloques, j'ai rencontré des chercheurs, des étudiants ; j'ai eu énormément de nouvelles personnes qui ont gravité autour de mon projet, des personnes que je n'aurais jamais connues si je n'avais pas démarré ce projet (RÉP\_3). »

Enfin, l'analyse des profils des enseignants nous a permis d'identifier plusieurs raisons qui les ont poussés à introduire des changements dans leurs pratiques pédagogiques ou non. Lorsqu'ils ne le font pas, la plupart de ces raisons sont liées, notamment, au faible sentiment de compétence, au manque de confiance en soi, aux charges de travail et au manque de temps, au manque d'expérience pédagogique, à un grand nombre d'étudiants, au manque de stratégies en gestion de classe, à l'isolement de l'enseignant, à l'absence de soutien institutionnel, à l'apport d'un tiers, au manque de soutien des collègues, au souci de la réussite des étudiants et aux formations pédagogiques suivies. Le tableau ci-dessous fait ressortir quelques extraits saillants des propos de ces enseignants.

Tableau 23. Raisons invoquées pour expliquer l'expérimentation ou l'absence d'expérimentation d'une nouvelle pratique pédagogique

Raisons évoquées	Répondants (n=12)
<b>Faible sentiment de compétences au travail</b>	« Mes objectifs de départ, c'était d'être vraiment confortable à tous les niveaux de mon enseignement, autant que de bien bâtir les examens, que de bien répondre au plan-cadre, de bien saisir la nature des compétences, parce que nous, au cégep, on travaille beaucoup avec les compétences. Mais j'avais peu d'outils et je n'étais pas certain de bien gérer les choses... (RÉP_7). »
<b>Manque de confiance en soi</b>	« Alors, pour moi, j'étais pris à devoir enseigner des choses que je n'aurais jamais faites. Je trouve qu'on se doit d'avoir une sorte de coaching, puisque malheureusement, ce n'était pas le cas, j'essaie de me le procurer au mieux de ma connaissance, au mieux de ce que je peux dans mon département (RÉP_5). »
<b>Fort sentiment de compétence au travail</b>	« Cela a amené un réseau de collaboration incroyable, des contacts que je n'aurais jamais faits avant. Je suis allé à des colloques, j'ai rencontré des chercheurs, des étudiants ; j'ai eu énormément de nouvelles personnes qui ont gravité autour de mon projet, des personnes que je n'aurais jamais connues si je n'avais pas démarré ce projet, et cela m'aide à structurer mon cours (RÉP_3). »
<b>Formation pédagogique</b>	« C'est stimulant de suivre des formations en pédagogie, très stimulant, car elles nous gardent... elles laissent des petites étoiles dans les yeux, parce que c'est toujours un éternel défi de vouloir s'améliorer (RÉP_1). »  « Moi, je suis beaucoup de formations, puis je suis vraiment à différents niveaux, puis c'est comme ça que ça me permet de vérifier et d'écouter ce que les gens pensent. Puis, je pense que ça me fait progresser encore d'une façon ou d'une autre (RÉP_6). »
<b>Charge de travail et manque de temps</b>	«...si je veux aller à l'université, mes cours sont payés. Par contre, le temps manque, il y a la préparation des cours, des corrections des copies... En plus, j'ai une famille, j'ai une petite fille, ce n'est donc pas facile, je ne pourrais pas faire une maîtrise en pédagogie comme je souhaiterais le faire présentement (RÉP_11). »
<b>Conscience professionnelle</b>	« Pour moi, cela partait du 'feu sacré', celui de vouloir avoir un impact positif sur des gens, c'est passé par la conscience professionnelle et cela m'a amené à vouloir m'actualiser, à changer mes pratiques pédagogiques dans l'intérêt de mes étudiants, en réévaluant constamment les forces et les faiblesses de mes cours. J'avais identifié des faiblesses, donc, il fallait que je trouve des stratégies pour les résoudre (RÉP_8). »

<b>Manque d'expérience en pédagogie</b>	<i>« J'étais partie en congé d'études, parce que je trouvais que je n'avais pas de connaissances en pédagogie pour pouvoir bien enseigner ici... J'ai pris une année 'sans solde' pour pouvoir aller prendre de l'expérience en péri ped et à l'urgence, pour être en mesure de bien l'enseigner par la suite (RÉP_2). »</i>
<b>Grand nombre d'étudiants par classe</b>	<i>« Maintenant, nous avons un effectif énorme et de plus en plus d'élèves avec des besoins particuliers, des cas d'autisme ou d'asperger... (RÉP_11). »</i>
<b>Gestion de classe et maîtrise de soi</b>	<i>« Je me rends compte que ce n'était pas la meilleure attitude à adopter envers moi et envers eux (étudiants) durant ce cours-là, je me suis un peu laissé emporter, j'aurais pu procéder autrement (RÉP_9). »</i>
<b>Isolement de l'enseignant</b>	<i>« J'étais vraiment toute seule dans mon coin, et quand on vit du harcèlement psychologique, on pense être la plus nulle des nulles, on ne se sent pas capable de faire les choses... Donc, je ne suis pas allée jusqu'au bout et je ne parlais à personne (RÉP_2). »</i>
<b>Soucieux de la réussite des étudiants</b>	<i>« J'étais très insatisfait des résultats de mes étudiants, je parlais pendant trois heures. Les étudiants n'écoutaient pas, quelque chose ne marchait pas. Je me suis mis à chercher comment je pouvais dynamiser ma classe, comment changer les choses. Cela a été le point de départ (RÉP_3). »</i>
<b>Absence du soutien institutionnel</b>	<i>«... mais je pense qu'au-delà des faits et de la procédure à suivre, je n'ai pas senti une écoute ouverte de l'administration et je trouvais dommage que le département n'ait rien pour nous épauler (RÉP_8). »</i>
<b>Soutien d'un tiers</b>	<i>« Mon mari, qui est plus habitué à des situations antagonistes à son travail, m'a conseillé de tout prendre en note, pour documenter la situation (RÉP_11). »</i>
<b>Soutien des collègues</b>	<i>« J'ai appris que je pouvais, dans ce type de problème, avoir davantage de soutien de mes collègues que de l'administration, qui ont été là et ont fait ce qu'il fallait dans les circonstances pour m'aider (RÉP_10). »</i>
<b>Assistance pédagogique</b>	<i>« Puis, j'ai eu une rencontre avec cette conseillère pédagogique-là, avec un de ses assistants aussi, sur lequel ils m'ont apporté mes points positifs et négatifs, c'est-à-dire des choses que je dois améliorer, puis les choses que ça va bien. Par la suite, ça nous permet de découvrir qu'il y a beaucoup de formations et des opportunités qui sont offertes par le biais du collège. Puis, automatiquement, j'en ai profité au maximum pour améliorer mon enseignement (RÉP_12). »</i>

D'une manière générale, les discours des enseignants révèlent aussi une attitude tantôt d'isolement, tantôt de remise en question, de professionnalisme, d'ouverture au changement et de responsabilité face à la réussite des étudiants. À cet égard, ces enseignants se questionnent souvent sur une structure commune d'enseignement qui pourrait être mise en place au niveau des départements. Il semble donc que la collaboration et les échanges entre collègues sont essentiels à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à leur équilibre au collégial. Le tableau de la page suivante fait ressortir les différentes caractéristiques des enseignants selon leur profil de DP.

Tableau 24. Caractéristiques des différents profils des répondants selon leurs facteurs de DP

DP	Profils	Caractéristiques		
		Développement des connaissances et des compétences		
Facteurs personnels	<b>P1-Conscients-Figés</b>	<i>Ne suivent aucune forme de formation; faible sentiment de compétence ; manque de confiance en soi ; fatigués et estiment que la charge de travail est très élevée.</i>		
	<b>P2-Conscients-Mitigés</b>	<i>Difficile de concilier travail-famille ; manque de temps ; dénoncent le manque de soutien de la direction du collège ; consommateurs d'outils pédagogiques.</i>		
	<b>P3-Conscients-Actifs</b>	<i>Curieux ; réflexion sur les pratiques pédagogiques ; beaucoup d'intérêts envers les différentes formations ; se remettent facilement en question.</i>		
	<b>P4-Perfectionnistes</b>	<i>Curieux, organisés. Adoption d'une démarche de pratique réflexive ; mènent des projets d'envergure ; excellents sentiments de compétence ; adeptes de l'approche authentique.</i>		
<b>Changement dans les pratiques pédagogiques</b>				
Facteurs professionnels	<b>P1-Conscients-Figés</b>	<i>Réactifs par rapport au changement de pratiques. Intérêts de l'enseignant privilégiés ; intérêts des étudiants plutôt secondaires ; niveau de changement pas considérable.</i>		
	<b>P2-Conscients-Mitigés</b>	<i>Se sentent « insécures ». Ne respectent pas entièrement le contenu du programme enseigné ; niveau de changement assez important.</i>		
	<b>P3-Conscients-Actifs</b>	<i>Curieux ; motivés ; ouverts au changement. Sollicitent de l'aide au besoin ; intérêts des étudiants privilégiés ; niveau de changement considérable.</i>		
	<b>P4-Perfectionnistes</b>	<i>Curieux ; motivés ; ouverts au changement. Excellents innovateurs pédagogiques. Niveau de changement très considérable.</i>		
	<b>Attitudes concernant les résultats saillants des étudiants</b>			
	<b>P1-Conscients-Figés</b>	<i>Anxieux ; frustrés ; manquent d'estime de soi ; vulnérables ; « très insécures » ; démotivés. Vivent isolés ; manquent de motivation et résistance au changement.</i>		
	<b>P2-Conscients-Mitigés</b>	<i>Pas soucieux de leur perfectionnement (pour eux, ce n'est pas obligatoire) ; ne respectent pas les compétences visées par le cours ; difficultés à collaborer ; résistance au changement ; réactifs aux différents problèmes.</i>		
	<b>P3-Conscients-Actifs</b>	<i>Curiosité ; ouverture envers la recherche ; soucieux de leur perfectionnement et de la réussite des étudiants ; attitudes positives face aux résultats des étudiants ; sentiment de compétence élevé.</i>		
<b>P4-Perfectionnistes</b>	<i>Curiosité ; ouverture à la recherche ; accent sur la collaboration ; passionnés de leur métier ; responsables et soucieux de la réussite des étudiants ; très proactifs avec une ouverture d'esprit.</i>			
<b>Échanges collaboratifs avec les collègues</b>				
<b>P1-Conscients-Figés</b>	<i>Carence d'échanges entre les collègues ; vivent isolés des autres ; aucune remise en question ; rares échanges se terminant par des conflits.</i>			
<b>P2-Conscients-Mitigés</b>	<i>Échanges peu fréquents avec les collègues ; apprécient tous les temps d'échanges ; apprécient travailler de manière isolée ; confondent autonomie professionnelle et collaboration ; échanges uniquement de type informel ; « consommateurs d'outils ».</i>			
<b>P3-Conscients-Actifs</b>	<i>Échanges fréquents (formels et informels) ; échanges de nature professionnelle très bénéfiques ; prédisposés à collaborer avec les autres au collégial.</i>			
<b>P4-Perfectionnistes</b>	<i>Échanges très fréquents (formels et informels) ; échanges de nature professionnelle très bénéfiques ; prédisposé à collaborer avec tous les acteurs de l'éducation ; mènent de nombreuses réflexions durant les échanges. Chercheurs, « consommateurs et donateurs d'outils » pédagogiques.</i>			

Cette partie sur le DP nous a permis de faire ressortir les grandes lignes du discours des enseignants relatifs aux principaux facteurs du DP, d'identifier les profils qui se dégagent et de comprendre comment le DP peut être évalué. Nous avons également compris que les enseignants prédisposés à apporter des changements considérables sur le plan personnel et dans leurs pratiques pédagogiques,

et dont les attitudes sont positives ou très positives face aux résultats saillants de leurs étudiants, entretiennent des échanges collaboratifs avec leurs collègues et leurs supérieurs. Ils sont appelés Perfectionnistes (Cas, 3, 4 et 6), car ils sont parvenus à un niveau très élevé de DP et rapportent être continuellement en apprentissage. Par contre, ceux dont les changements sont plutôt faibles ou peu élevés sur le plan personnel ainsi que dans leurs pratiques pédagogiques, et dont les attitudes sont négatives ou mitigées face aux résultats saillants de leurs étudiants ont des échanges collaboratifs mitigés avec leurs collègues de travail. Ces enseignants sont résistants au changement et se préoccupent moins de leur DP. Dans la partie qui suit, nous présentons les méthodes d'évaluation du BEPT, afin d'établir des relations entre le DP et le BEPT.

#### 4.2.1.3. DP et facteurs de BEPT

Le graphique ci-dessous représente les fréquences moyennes des codes relatifs au BEPT par profil de DP. Il ne s'agit pas des résultats statistiques, mais bien des tendances observées.

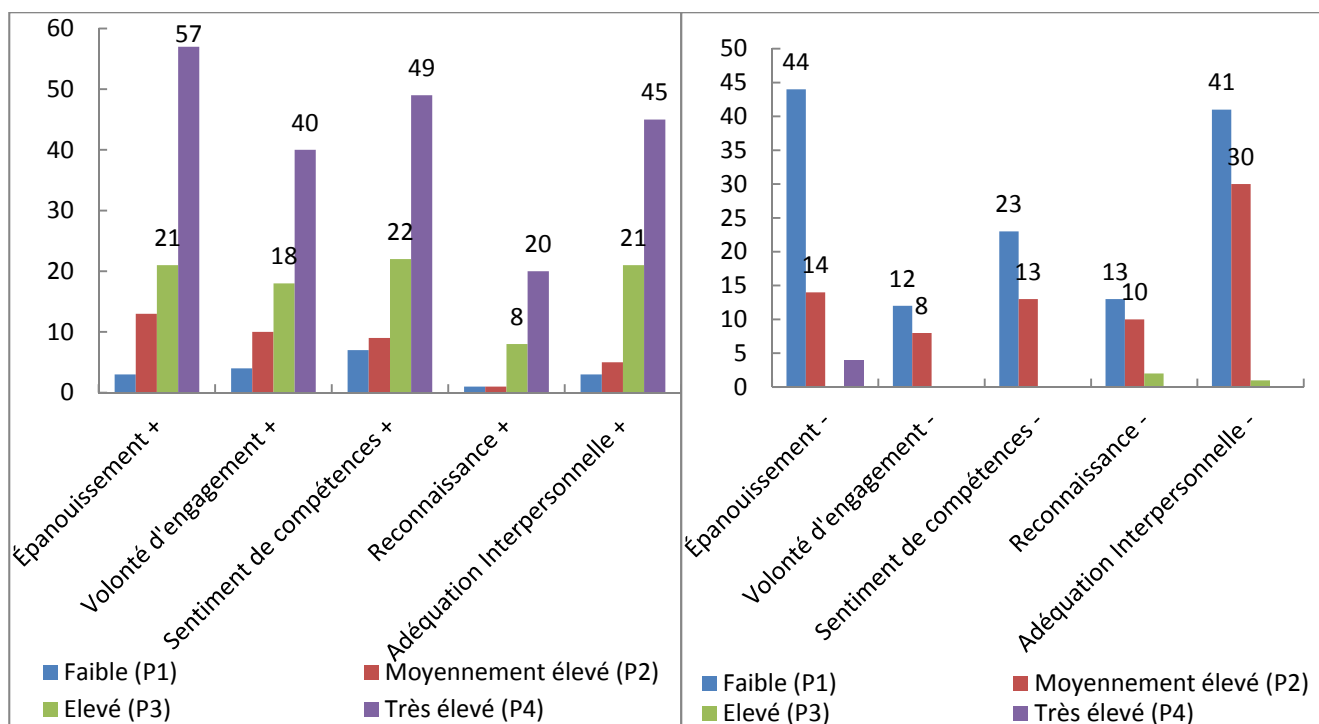


Figure 12. Fréquences moyennes des codes relatifs au BEPT par profil de DP

Dans l'ensemble, on remarque que certains facteurs de BEPT sont plus présents que d'autres dans les discours des enseignants (n=12). Le tableau d'effectif de l'ensemble des répondants par rapport à leur BEPT est détaillé en annexe 22. En effet, on constate qu'en termes d'occurrences, nos répondants ont parlé plus fréquemment de leur épanouissement (156), de leur adéquation



interpersonnelle (146) et de leur sentiment de compétences (123). Par contre, ils ont rapporté beaucoup moins leur volonté d'engagement (92) ainsi que leur reconnaissance au travail (55). On constate aussi que le nombre de codes positifs des différents facteurs de BEPT est très élevé et présent dans le discours des enseignants appartenant au profil (P4), nommés « les perfectionnistes » (n=3), soit l'épanouissement + (57), la volonté d'engagement + (40), le sentiment de compétence + (49), la reconnaissance + (20) et l'adéquation interpersonnelle + (45). Les codes négatifs sont presque absents chez les enseignants ayant un tel profil. Par contre, le nombre de codes positifs est beaucoup moins élevé chez les enseignants de profil P1 (n=4), qui totalisent le plus grand nombre de codes négatifs, soit l'épanouissement - (44), la volonté d'engagement - (12), le sentiment de compétence - (23), la reconnaissance - (13) et l'adéquation interpersonnelle - (41).

Il semble que les fréquences moyennes des différents facteurs de BEPT concordent avec les profils de DP des enseignants. Ainsi, il est intéressant d'analyser en profondeur cette relation, en étudiant un par un les facteurs de BEPT par profil de DP et en regardant en même temps le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons un tableau (annexe 23) qui permet de mieux comprendre les différents graphiques.

#### 4.2.1.3.1. Relation entre la DP et l'adéquation interpersonnelle

En considérant la figure ci-dessous, on peut observer les fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et l'adéquation interpersonnelle par profil de DP.

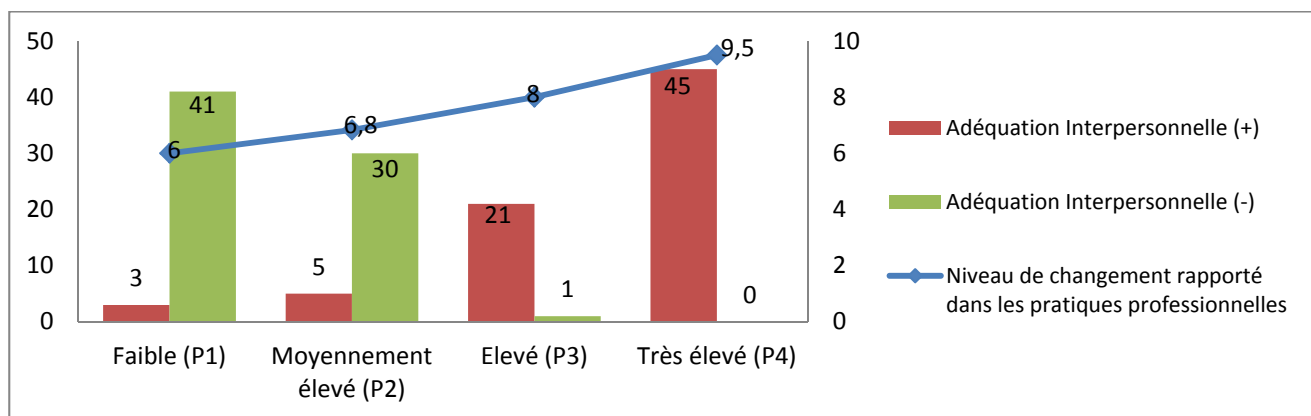


Figure 13. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et adéquation interpersonnelle par profil de DP

Le graphique ci-dessus montre que le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques varie proportionnellement d'après la fréquence et la nature (positive ou négative) de l'adéquation interpersonnelle au travail. Il augmente avec la fréquence moyenne d'adéquation

interpersonnelle positive au travail et inversement. On constate également que la fréquence moyenne d'adéquation interpersonnelle positive au travail est beaucoup plus élevée chez les enseignants appartenant au profil 4- les perfectionnistes (9,2 contre 6 pour le P1- Conscients-Figés). Ces enseignants n'ont rapporté aucune adéquation négative, alors que ceux de profil P1 totalisent 41 codes. En plus, ils possèdent le niveau le plus élevé d'adéquation positive, 45 codes d'adéquation positive contre seulement 3 pour P1. Pour les enseignants de profil P3- Conscients-Actifs, le nombre de codes positifs est relativement élevé (21 codes) ; ils n'ont rapporté qu'un seul code négatif, et ils ont déclaré avoir en moyenne un niveau de changement dans leurs pratiques égal à 8. En revanche, les enseignants de P2- Conscients-Mitigés ont rapporté 30 codes négatifs et seulement 5 codes positifs, et ils ont montré un niveau moyen de changement professionnel égal à 6.8.

On observe que les différents profils se distinguent en termes d'adéquation interpersonnelle au travail et de niveau de changement dans les pratiques pédagogiques, confirmant ainsi la relation existant entre le DP et l'adéquation interpersonnelle.

#### 4.2.1.3.2. Relation entre le DP et l'épanouissement

La figure ci-dessous présente les fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et l'épanouissement au travail par profil de DP.

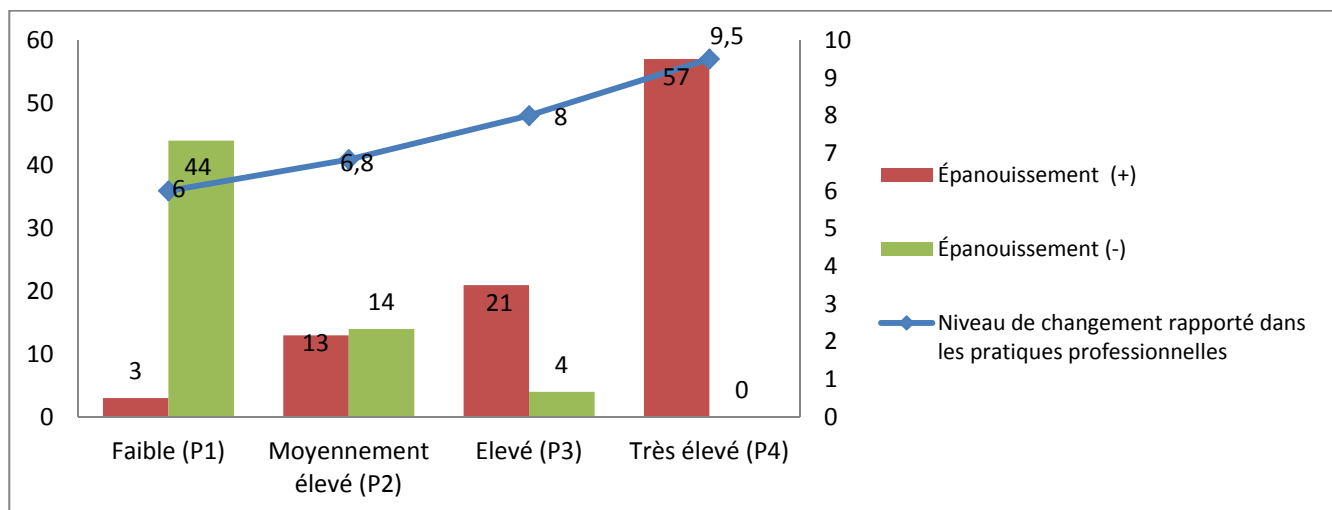


Figure 14. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et l'épanouissement au travail par profil de DP

La figure ci-dessus permet de constater que le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques varie proportionnellement selon la fréquence et la nature (positive ou négative) de l'épanouissement au travail. Il augmente avec la fréquence moyenne d'épanouissement positive au travail, et inversement, lorsque l'épanouissement est négatif. On remarque aussi que la fréquence moyenne d'épanouissement positive au travail est beaucoup plus élevée chez les enseignants

appartenant au profil P4 - les Perfectionnistes (9,2), contre 6 pour le P1- Les Conscients Figés. Les enseignants appartenant au P4 n'ont rapporté aucun épanouissement négatif, alors que ceux de profil P1 totalisent 44 codes. De plus, les P4 ont le niveau d'épanouissement positif le plus élevé (57), contre seulement 3 pour les P1.

Chez les enseignants de profil P3 - Conscients-Actifs, si le nombre de codes d'épanouissement positif est relativement élevé (21 codes), les enseignants ont tout de même rapporté 4 codes négatifs, et ils ont affirmé avoir en moyen un niveau de changement dans les pratiques égal à 8. Concernant les enseignants de P2 - Conscients-Mitigés, ils ont rapporté 14 codes négatifs, contre un total de 13 codes positifs, et ont un niveau moyen de changement professionnel égal à 6,8. On constate ainsi que le DP des enseignants augmente de manière linéaire avec l'épanouissement positif. Ces quatre différents profils se distinguent ainsi en termes d'épanouissement au travail et de niveau de changement dans les pratiques pédagogiques.

#### 4.2.1.3.3. Relation entre le DP et la volonté d'engagement au travail

En considérant la figure ci-dessous, on peut observer les fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la volonté d'engagement au travail par profil de DP.

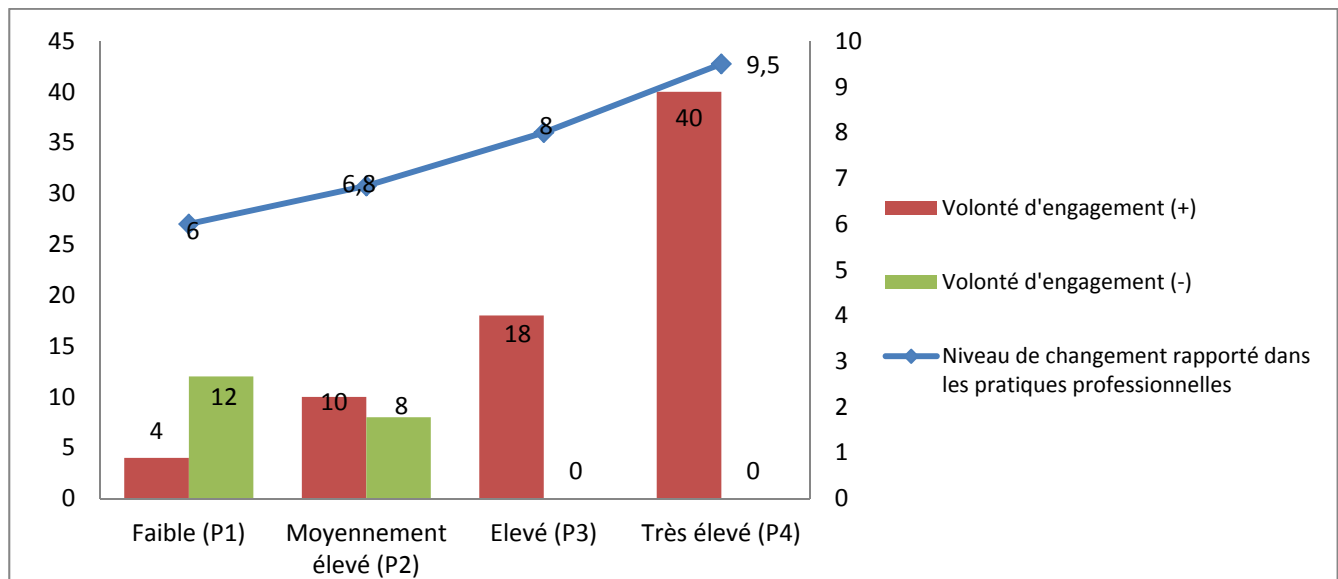


Figure 15. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la volonté d'engagement au travail par profil de DP

La figure ci-dessus montre que la volonté d'engagement (+) des enseignants est proportionnellement croissante par rapport au niveau de changement positif rapporté pour les pratiques pédagogiques.

En effet, ce niveau de changement augmente avec la fréquence moyenne de la volonté d'engagement positive au travail, et inversement, lorsque la volonté d'engagement est négative. On peut aussi remarquer que la fréquence moyenne de niveau de changement rapporté pour les pratiques pédagogiques chez les enseignants appartenant au profil P4 - les Perfectionnistes, est élevée (9,5), et relativement faible (6) pour le profil P1- les Conscients-Figés. De plus, les enseignants appartenant au profil P4 et P3 n'ont rapporté aucune volonté d'engagement négatif au travail, alors que ceux de profil P2 et P1 ont rapporté respectivement 8 et 12 codes négatifs. Les profil P4 ont ainsi enregistré le niveau de volonté d'engagement positif le plus élevé (40), suivi des P3 (18).

Le niveau de changement rapporté pour les pratiques pédagogiques augmente graduellement avec la volonté d'engagement au travail. Ces observations laissent voir déjà quelques ressemblances et différences en termes de volonté d'engagement au travail et de niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques entre les différents profils d'enseignants.

#### 4.2.1.3.4. Relation entre le DP et le sentiment de compétence

La figure ci-dessous présente les fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques ainsi que le sentiment de compétence au travail par profil de DP.

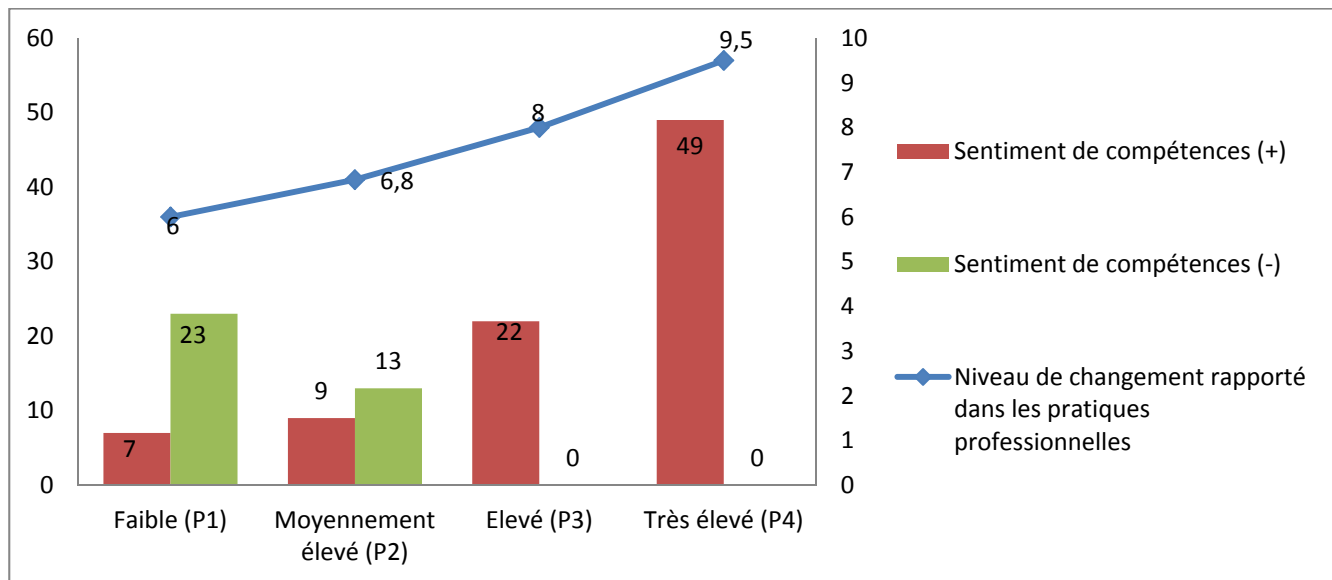


Figure 16. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et le sentiment de compétence au travail par profil de DP

Les données de la figure ci-dessus montrent que le niveau de changement rapporté pour les pratiques pédagogiques varie proportionnellement selon la fréquence et la nature (positive ou négative) du sentiment de compétence au travail.

On remarque également que le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques augmente avec la fréquence moyenne du sentiment de compétence positif au travail et diminue lorsque le sentiment de compétence est négatif. On constate aussi que la fréquence moyenne du sentiment positif de compétence au travail est beaucoup plus élevée chez les enseignants appartenant au profil P4 - les Perfectionnistes (9,2), contre 6 pour le profil P1- les Conscients-Figés. Les enseignants appartenant au profil P4 et P3 n'ont rapporté aucun sentiment de compétence négatif, alors que ceux des profils P2 et P1 ont rapporté respectivement 13 et 23 codes négatifs. Les enseignants appartenant aux profils P4 et P3 ont le niveau de sentiment de compétence positif très élevé (49) et relativement élevé (22).

Ces résultats indiquent que le DP des enseignants croît ou diminue de la même manière que leur sentiment de compétence au travail, c'est-à-dire selon que le sentiment de compétence est positif ou négatif. Autrement dit, le niveau de DP des enseignants croît ou décroît proportionnellement comme le sentiment de compétence.

#### 4.2.1.3.5. Relation entre le DP et la reconnaissance perçue au travail

En examinant la figure ci-dessous, on peut observer les fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la reconnaissance perçue au travail par profil de DP.

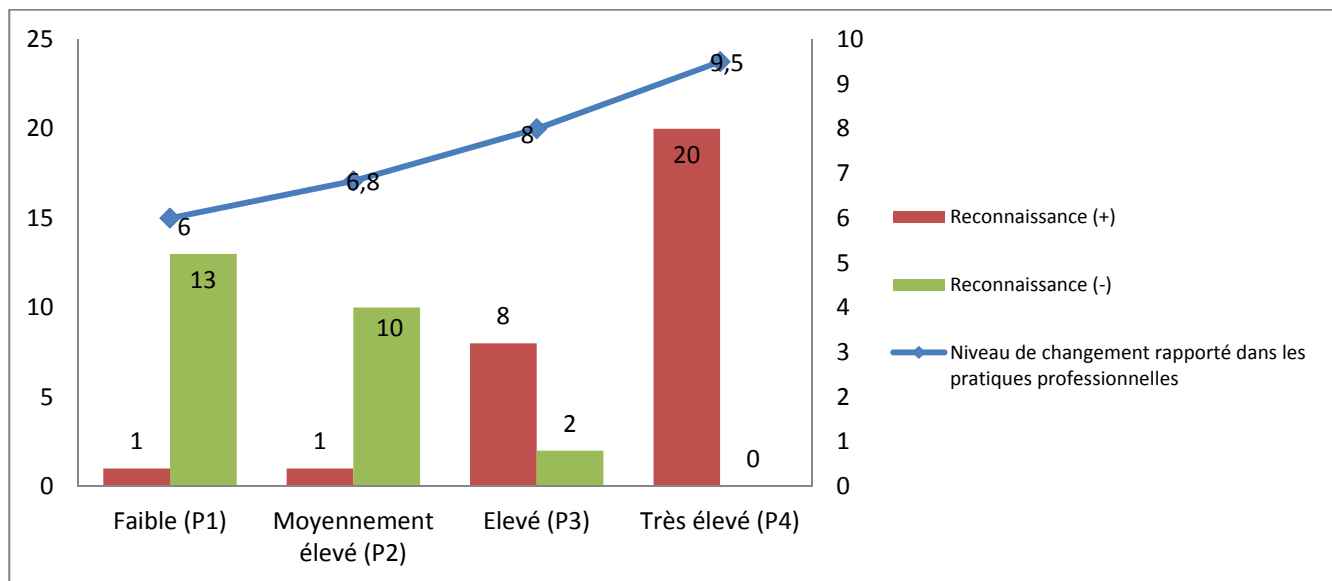


Figure 17. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et la reconnaissance perçue au travail par profil de DP

Le graphique ci-dessus montre que le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques varie proportionnellement selon la fréquence et la nature positive ou négative de la reconnaissance perçue au travail. Les codes relatifs à la reconnaissance (-) sont assez fréquents chez les enseignants appartenant aux profils P1 (13) et P2 (10), alors qu'ils sont très faibles chez les groupes P3(2) et quasiment nuls chez les P4(0). Quant aux codes de reconnaissance (+), ils sont très élevés chez les P4 (20), relativement élevé chez les P3 (8) et presque nuls pour les profils P2 (1) et P1 (1). Le niveau moyen de changement dans les pratiques pédagogiques suit également cette tendance, soit : profil P4 (9,5), profil P3 (8), profil P2 (6,8) et profil P1 (6). On constate que le niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques croît ou diminue comme la reconnaissance perçue au travail. Plus la reconnaissance perçue chez les enseignants est positive et élevée, plus leurs niveaux de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques sont considérables, et inversement.

#### 4.2.1.4. BEPT et les indicateurs du DP

Dans cette partie, nous présenterons d'abord les fréquences moyennes des codes relatifs au BEPT selon chacun des indicateurs de DP et par profil de DP identifié avant d'analyser les résultats obtenus. Pour le BEPT, nous avons calculé la somme des codes correspondant aux différents facteurs qui y sont liés. En ce qui concerne les indicateurs du DP, nous avons calculé la somme des codes correspondants. Plus précisément, les sommes sont calculées par profil, c'est-à-dire que nous additionnons pour chaque profil le nombre de codes correspondant aux répondants appartenant aux profils ayant pris part à l'entretien semi-dirigé (n=12). Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons, pour chaque situation, un tableau annexé pouvant favoriser la compréhension des graphiques.

##### 4.2.1.4.1. BEPT et le développement des connaissances et des compétences

La figure ci-dessous présente les fréquences moyennes du BEPT et du changement personnel des enseignants (développement des connaissances et des compétences) selon les profils. Le tableau de l'annexe 24 pourra favoriser davantage la compréhension du graphique.

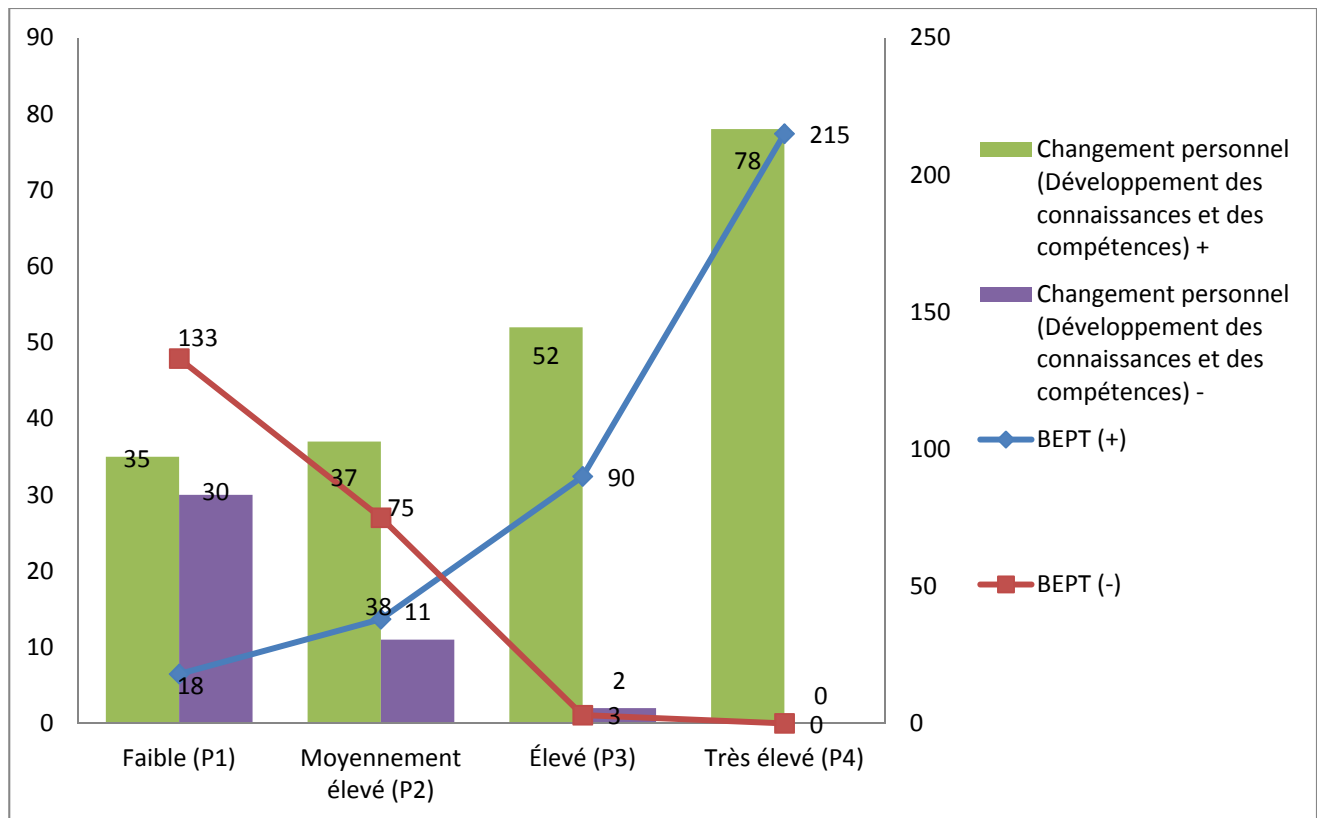


Figure 18. Fréquences moyennes du BEPT et changements personnels des enseignants par profil

En observant la figure ci-dessous, on constate que des quatre profils d'enseignants, seuls les Conscients-Figés (P1) et les Conscients-Mitigés (P2) rapportent une moyenne de codes du BEPT(-), respectivement de l'ordre de 133 et de 75. Alors que les fréquences moyennes des codes du BEPT (+) sont particulièrement élevées (215) chez les Perfectionnistes (P4) et élevées (90) chez les Conscients-Actifs (P3), elles demeurent relativement faibles (38) chez les Conscients-Mitigés et très faibles (18) chez les Conscients-Figés. Les Perfectionnistes (P4) sont encore les seuls à avoir rapporté uniquement des changements personnels positifs (78), alors que les Conscients-Figés (P1) soulignent avoir un grand changement personnel plutôt négatif (30). Même si les Conscients-Actifs (P3) ont rapporté un changement personnel positif élevé (52), il n'en demeure pas moins qu'ils ont déclaré deux codes de changement personnel plutôt négatifs. Concernant les Conscients-Mitigés (P2), ils ont révélé 49 codes, parmi lesquels 38 sont liés au changement personnel (+) et 11 au changement personnel (-).

Ces résultats montrent que le BEPT (+) évolue de façon linéaire avec le niveau de changement personnel (+) au travail, et inversement, et ils vont ainsi dans le même sens que ceux déjà obtenus au niveau quantitatif.

#### 4.2.1.4.2. BEPT et le changement dans les pratiques pédagogiques

Dans la figure ci-dessous, on peut observer les fréquences moyennes du BEPT et le niveau de changement dans les pratiques pédagogiques par profil. (voir le tableau de l'annexe 25 pour une meilleure compréhension du graphique)

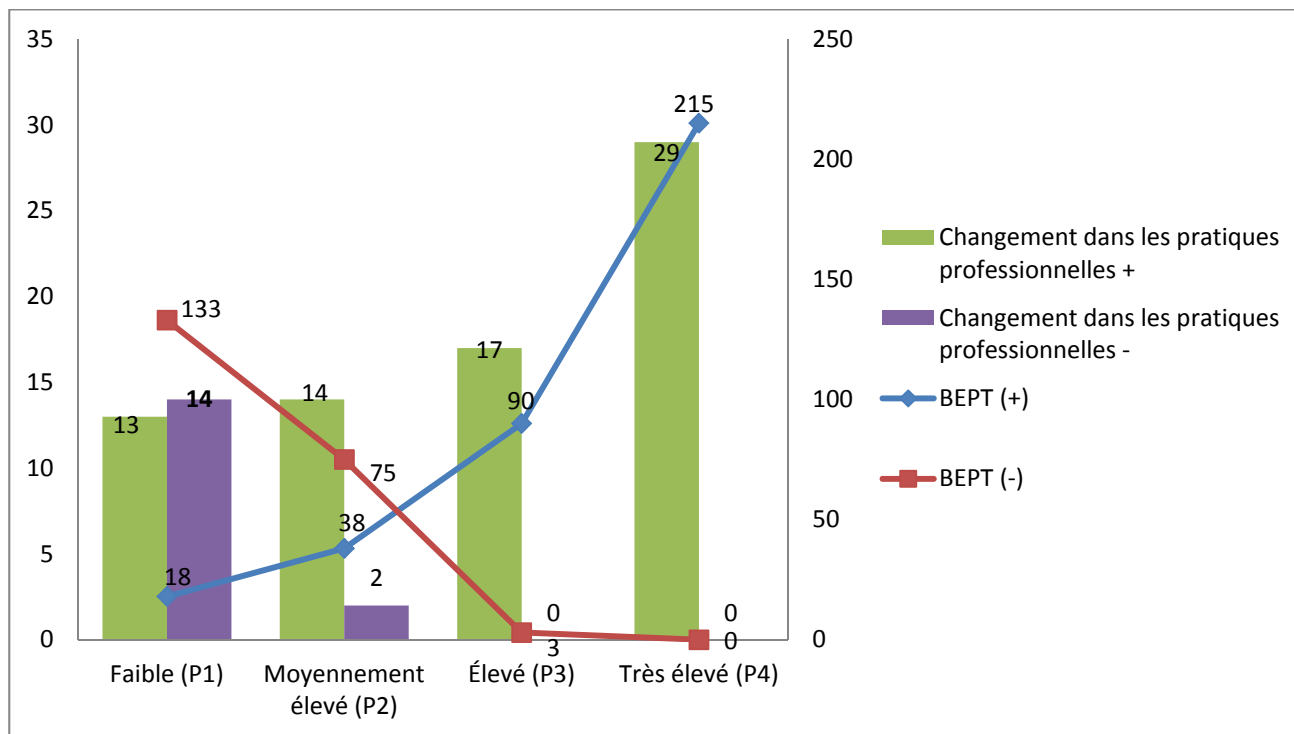


Figure 19. Fréquences moyennes du BEPT et changement dans les pratiques pédagogiques par profil

En examinant la figure ci-dessous, on constate que des quatre profils d'enseignants, seuls les Conscients-Figés (P1) et les Monscients-Mitigés (P2) rapportent une moyenne de codes de BEPT(-) respectivement de l'ordre de 133 et de 75. Alors que les fréquences moyennes des codes du BEPT (+) sont particulièrement élevées (215) chez les Perfectionnistes (P4) et élevées (90) chez les Conscients-Actifs (P3), elles demeurent relativement faibles (38) chez les Conscients-Mitigés et très faibles (18) chez les Conscients-Figés. Les Perfectionnistes (P4) et les Conscients-Actifs (P3) sont les seuls parmi les quatre profils à avoir rapporté uniquement des changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques. Ces codes positifs sont respectivement de 29 et de 17, alors qu'en même temps, les Conscients-Figés (P1) rapportent un changement négatif élevé dans leurs pratiques pédagogiques (14). En ce qui concerne les Conscients-Mitigés (P2), ils ont donné 16 codes, parmi lesquels 14 sont liés aux changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques et 2 aux changements négatifs.



Ces résultats indiquent que les enseignants qui effectuent des changements positifs dans leurs pratiques pédagogiques ont un niveau de sentiment de BEPT (+) élevé. Par contre, ceux dont les changements introduits dans les pratiques pédagogiques sont jugés négatifs ont, au contraire, un niveau de sentiment de BEPT (+) peu élevé ou faible. Autrement dit, le BEPT(+) évoluerait dans le même sens que le niveau de changement positif introduit dans les pratiques pédagogiques .

#### 4.2.1.4.3. BEPT et les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants

La figure ci-dessous présente les fréquences moyennes du BEPT et les attitudes face aux résultats saillants des étudiants par profil. (Voir tableau de l'annexe 26 pour une meilleure compréhension du graphique.).

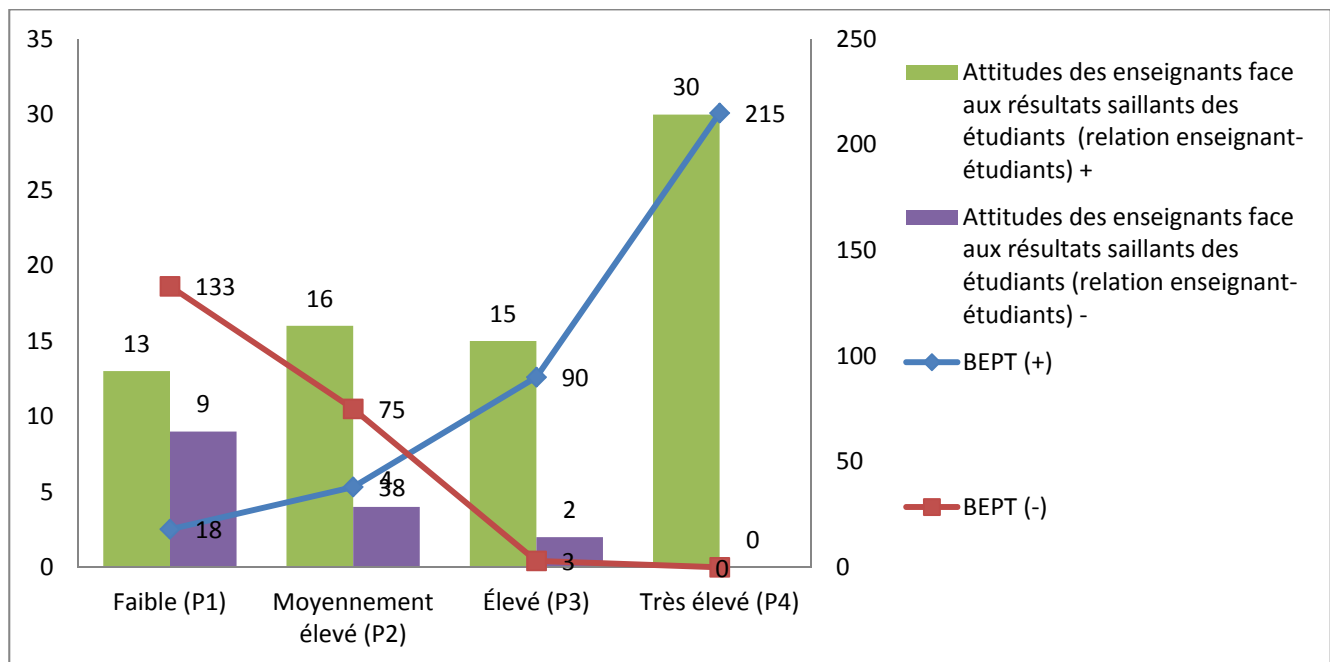


Figure 20. Fréquences moyennes du BEPT et de la relation enseignant-étudiants par profil

En observant la figure ci-dessus, on s'aperçoit que seuls les Perfectionnistes (P4) rapportent un sentiment de BEPT (+), contrairement aux Conscients-Actifs (P3), Conscients-mitigés (P2) et Conscients-figés, qui rapportent à la fois du BEPT (+) et du BEPT (-). S'agissant d'attitudes face aux résultats saillants des étudiants, les Perfectionnistes (P4) rapportent entretenir des relations toutes positives (30) avec leurs étudiants, alors que les Conscients-Figés (P1) disent entretenir à la fois quelques relations positives (13) et quelques négatives (9) avec leurs étudiants. Pour les Conscients-Actifs (P3), même s'ils entretiennent habituellement de bonnes relations (15) avec leurs étudiants, ils ont rapporté quelques relations négatives (2). De même, les Conscients-Mitigés (P2) ont décrit quelques relations positives (16) et certaines négatives (4) avec leurs étudiants.

Ces résultats montrent que dans l'ensemble des profils des enseignants, le sentiment de BEPT augmente positivement et proportionnellement selon la nature des relations enseignant-étudiants. Par contre, ce sentiment positif de BEPT diminue progressivement lorsque les enseignants n'entretiennent pas de bonnes relations avec leurs étudiants.

#### 4.2.1.4.4. BEPT et les échanges collaboratifs avec les collègues

En examinant la figure ci-dessous, on peut observer les fréquences moyennes de BEPT et les échanges collaboratifs avec les collègues par profil. Le tableau de l'annexe 27 permet de mieux comprendre le graphique.

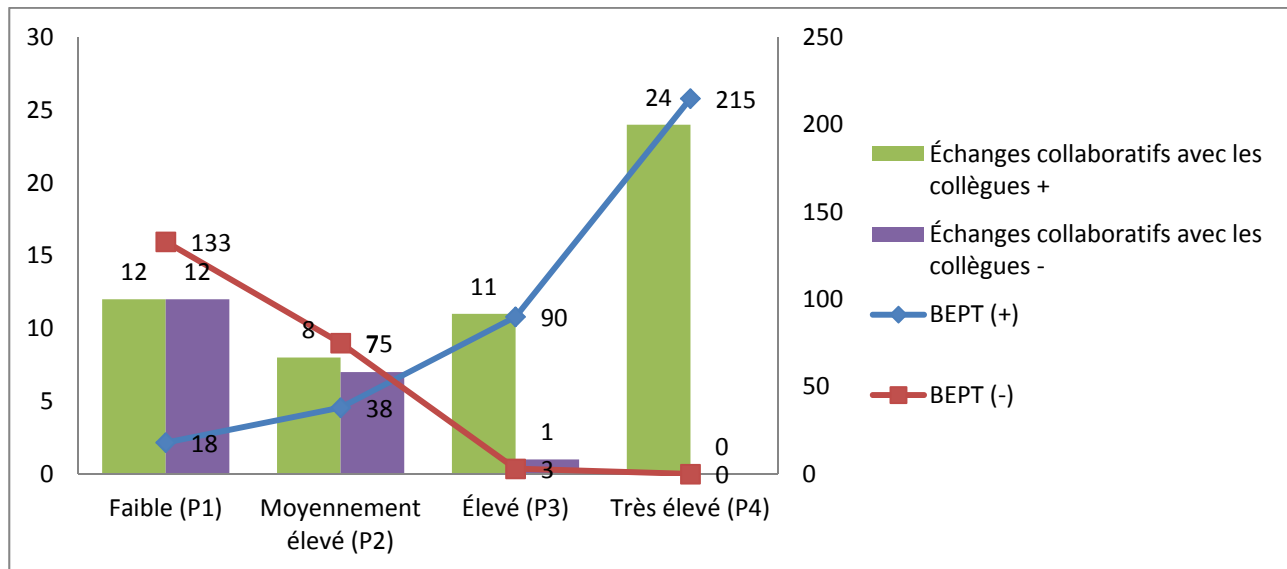


Figure 21. Fréquences moyennes de BEPT et des échanges collaboratifs avec les collègues par profil

De prime à bord, on remarque que les fréquences moyennes d'échanges collaboratifs avec les collègues de travail sont relativement faibles pour l'ensemble des quatre profils. De plus, on constate que les fréquences moyennes de BEPT(-) appartiennent aux Conscients-Figés (P1) et aux Conscients-Mitigés (P2), avec respectivement 133 et 75 codes négatifs. Toutefois, on peut constater que les échanges collaboratifs négatifs sont majoritairement présents chez les Conscients –Figés (P1) et les Conscients-Mitigés (P2), avec 12 et 7 codes négatifs respectivement. Les Perfectionnistes (P4) rapportent uniquement des échanges collaboratifs positifs (24) avec leurs collègues de travail et ils ont un sentiment de BEPT(+) très élevé (215). Si la moyenne des fréquences de BEPT (+) est relativement élevée (90) chez les Conscients-Actifs (P3), ceux-ci ont déclaré tout de même 3 codes de BEPT (-). Nous avons également observé, pour ce même profil, 11 codes en rapport avec les échanges collaboratifs, et seulement un code négatif. Enfin, on remarque que le sentiment de BEPT augmente progressivement et favorablement, ou qu'il diminue successivement de façon négative

selon la nature des échanges collaboratifs que les enseignants entretiennent avec leurs collègues de travail.

Cela montre que plus les échanges collaboratifs entre les enseignants sont favorables, plus leurs niveaux de sentiment de BEPT sont élevés, et inversement. Nous avons ainsi pu observer à travers ces quatre différents profils d'enseignants quelques spécificités et ressemblances relatives au DP des enseignants, en fonction de leurs niveaux de sentiment de BEPT. Il nous semble donc pertinent de vérifier si nos analyses quantitatives concordent avec les analyses qualitatives.

#### **4.2.2. Analyse mixte**

Dans le but de vérifier la relation entre le DP et le BEPT, nous avons créé une analyse mixte en utilisant en même temps nos données qualitatives et quantitatives. À travers cette analyse, nous voulons voir si nos résultats obtenus au niveau qualitatif et quantitatif concordent entre eux.

Au niveau qualitatif, nous avons calculé de nouveaux indicateurs mesurant le niveau de DP. Ainsi, pour chaque répondant interviewé, nous avons calculé le nombre total de codes positifs, moins le nombre total de codes négatifs. Pour ce faire, nous avons utilisé les codes relatifs aux facteurs personnels et professionnels de DP suivants:

Facteurs personnels

- *Changement personnel (développement des connaissances et des compétences*

Facteurs professionnels

- *Changement dans les pratiques pédagogiques ;*
- *Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ;*
- *Échanges collaboratifs avec les collègues.*

De plus, afin de calculer la moyenne relative au profil de DP selon le niveau de BEPT, nous avons utilisé les réponses aux questions posées lors de l'entretien semi-dirigé, dans lequel, au niveau du DP, nous avons demandé aux enseignants d'indiquer, sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « *Je n'ai effectué aucun changement significatif dans mes pratiques pédagogiques en classe* » et où 10 signifie « *J'ai effectué plusieurs changements significatifs dans mes pratiques pédagogiques en classe* », le niveau de changement dans leur pratique professionnelle. Concernant le BEPT, nous leur avons demandé, entre autres, d'indiquer, sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « *Je ressentais un faible sentiment du BEPT* » et où 10 signifie « *Je ressentais un fort sentiment du BEPT* », le niveau de leur BEPT après un incident critique (positif et non positif) de leur vie.

Au niveau quantitatif, signalons que pour chaque répondant ayant pris part à l'entretien semi-dirigé, nous avons extrait les valeurs de chacun des facteurs de BEPT calculé lors des analyses quantitatives. Ensuite, pour chaque répondant, nous avons calculé la moyenne des facteurs mesurant le BEPT. Nous avons aussi calculé cette moyenne pour chacun des profils de DP.

De plus, étant donné la petite taille de notre échantillon (n=12), nous avons calculé les corrélations de Spearman entre les facteurs de DP et de BEPT. Dans la figure qui suit, on peut observer la tendance du BEPT et les facteurs de DP selon nos répondants.

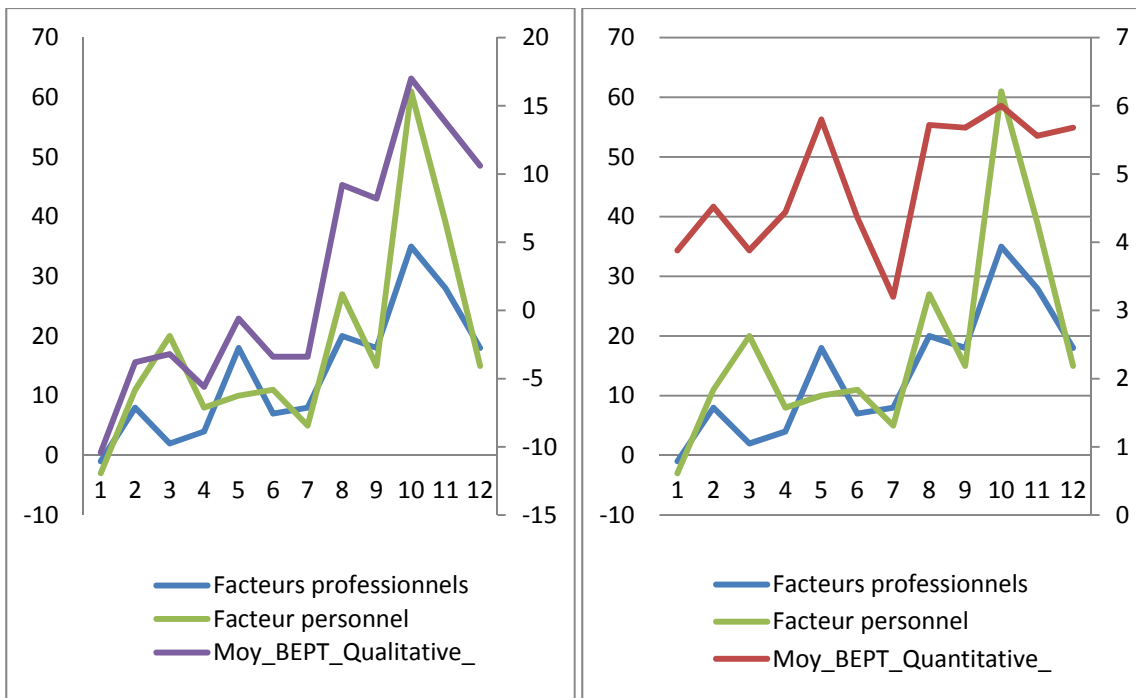


Figure 22. Tendance du BEPT et les facteurs de DP selon les individus (n=12)

Dans la figure ci-dessus, on peut constater que les courbes des facteurs personnels et des facteurs professionnels de DP suivent la même tendance que celles des moyennes de BEPT. Cette tendance se confirme, à la fois pour les données qualitatives et quantitatives. Autrement dit, les facteurs personnels et les facteurs professionnels de DP croissent ou diminuent en fonction de la moyenne du BEPT, révélant la relation entre le DP et le BEPT. Dans le graphique qui suit, on peut visualiser le comportement de quatre principaux profils de DP chez nos répondants, selon leur niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques, leur niveau de BEPT et la moyenne du BEPT concernant les données quantitatives et qualitatives.

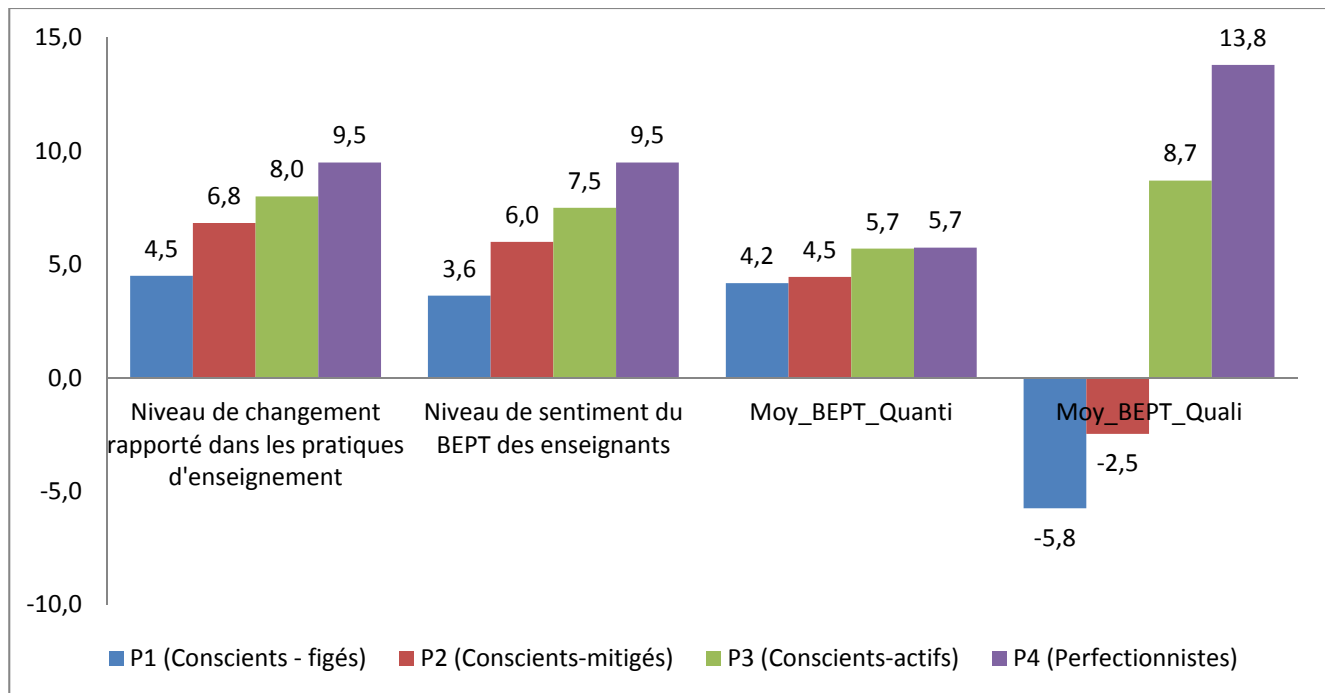


Figure 23. Comportement de quatre profils de DP selon les niveaux de changement rapportés dans les pratiques pédagogiques, les niveaux de BEPT déclarés et les moyennes du BEPT selon les données qualitatives et quantitatives

En examinant la figure ci-dessus, on s'aperçoit que les résultats relatifs aux quatre profils de DP semblent tout à fait conformes à ce que nous avons relevé précédemment pour l'échantillon total (n=12). Ainsi, qu'il s'agisse des profils P1-Conscients-Figés, P2-Conscients-Mitigés, P3-Conscients-Actifs ou P4 - Perfectionnistes, on constate que leur BEPT augmente graduellement, à la fois avec les niveaux de changements rapportés dans leurs pratiques pédagogiques, les niveaux de BEPT déclarés et la moyenne des données du BEPT calculée aux niveaux qualitatif et quantitatif. Ce constat vient une fois de plus illustrer la différence existant entre les quatre profils au point de vue du DP et du BEPT, et, par conséquent, il peut indiquer l'existence d'une relation entre le DP et le BEPT. Afin d'approfondir notre réflexion, nous analysons les corrélations de rang rho de Spearman entre les facteurs de DP et les facteurs du BEPT. Les résultats peuvent être visualisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25. Corrélations de Spearman entre les facteurs de DP et de BEPT

Facteurs de BEPT		Qualitatif		Quantitatif	
		Facteurs de DP		Facteurs de DP	
		Personnels	Professionnels	Personnels	Professionnels
Épanouissement au travail	Rho de Spearman	,783**	,943**	,618*	,843**
	Sig. (bilatérale)	0,003**	0,000***	0,032*	0,001**
Volonté d'engagement	Rho de Spearman	,819**	,911**	,454 (NS)	,708*
	Sig. (bilatérale)	0,001**	0,000***	,138	0,01*
Sentiment de compétence	Rho de Spearman	,743**	,959**	,764**	,878**
	Sig. (bilatérale)	0,006**	0,000***	0,004**	0,000***
Reconnaissance au travail	Rho de Spearman	,867**	,875**	,496 (NS)	,749**
	Sig. (bilatérale)	0,000***	0,000***	,101	0,005**
Adéquation interpersonnelle	Rho de Spearman	,937**	,832**	,628*	,800**
	Sig. (bilatérale)	0,000***	0,001**	0,03*	0,002**
<b>Total</b>	N	12	12	12	12

\*  $p < 0,05$  ; \*\* $p < 0,01$  ; \*\*\* $p < 0,001$

En se penchant sur le tableau ci-dessus, on constate que la corrélation entre l'épanouissement au travail et *les facteurs personnels* (développement des connaissances et des compétences) est positive et significative, à la fois au niveau qualitatif et quantitatif, avec un coefficient de corrélation de Spearman respectivement de  $\rho = 0,78$ , ( $p < 0,01$ ) et de  $\rho = 0,62$ , ( $p < 0,05$ ). La corrélation entre l'épanouissement au travail et *les facteurs professionnels* est également positive et significative, aussi bien au niveau qualitatif qu'au niveau quantitatif, avec un coefficient de corrélation de Spearman de  $\rho = 0,94$ , ( $p < 0,001$ ) et de  $\rho = 0,84$ , ( $p < 0,01$ ) respectivement. De même, la corrélation entre le sentiment de compétence au travail et *les facteurs personnels* est positive, et significative, aussi bien au niveau qualitatif que quantitatif, avec un coefficient de corrélation de Spearman respectivement de  $\rho = 0,74$ , ( $p < 0,01$ ) et de  $\rho = 0,76$ , ( $p < 0,01$ ). Cette corrélation est également positive et significative entre le sentiment de compétence et *les facteurs professionnels*, à la fois au niveau des analyses qualitatives et quantitatives. Leurs coefficients de corrélation de Spearman sont respectivement de  $\rho = 0,96$ , ( $p < 0,001$ ) et de  $\rho = 0,88$ , ( $p < 0,001$ ). La corrélation entre l'adéquation interpersonnelle au travail et *les facteurs personnels* est positive, et significative à la fois au niveau qualitatif et quantitatif, avec un coefficient de corrélation de Pearson respectivement de  $\rho = 0,94$ , ( $p < 0,001$ ) et de  $\rho = 0,63$ , ( $p < 0,05$ ). Cette corrélation est aussi positive et significative entre l'adéquation interpersonnelle

au travail et *les facteurs professionnels*, tant au niveau qualitatif que quantitatif, alors que leurs coefficients de corrélation de Spearman sont respectivement de  $\rho = 0,83$ , ( $p < 0,01$ ) et de  $\rho = 0,80$ , ( $p < 0,01$ ). La corrélation entre la volonté d'engagement au travail et *les facteurs professionnels de DP* est positive, et significative au niveau qualitatif, avec un coefficient de corrélation de ( $\rho = 0,91$ ,  $p < 0,001$ ), elle l'est aussi au niveau quantitatif, où les facteurs professionnels ont un coefficient de corrélation de  $\rho = 0,71$ , ( $p < 0,05$ ). En revanche, il apparaît que la corrélation entre la volonté d'engagement et les facteurs personnels (développement des connaissances et des compétences) n'est pas significative.

De même, la corrélation entre la reconnaissance perçue au travail et les facteurs de DP sur le plan personnel et professionnel est positive et significative au niveau qualitatif, où les coefficients de corrélation sont respectivement de  $\rho = 0,87$ , ( $p < 0,001$ ) et de  $\rho = 0,88$ , ( $p < 0,001$ ). Au niveau quantitatif et professionnel, cette corrélation entre la reconnaissance au travail est également positive et significative ( $\rho = 0,75$ ,  $p < 0,01$ ), mais elle n'est pas significative sur le plan personnel ( $\rho = 0,50$ ,  $p = 0,101$ ). Nous avons aussi calculé les corrélations de Spearman entre les facteurs de DP et ceux de BEPT sur le plan qualitatif et quantitatif, et ce, afin de nous assurer notamment de la concordance entre les différents résultats obtenus. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 26. Corrélations de Spearman entre les facteurs de DP de BEPT selon les résultats de l'analyse qualitative et quantitative

Facteurs de BEPT		Facteurs de DP							
		Personnels				Professionnels			
		Qualitatif	Quantitatif	Qualitatif	Quantitatif	Qualitatif	Quantitatif	Qualitatif	Quantitatif
		Dév. des connaissances et des compétences		Changement dans les pratiques pédagogiques	Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants	Échange collaboratif avec les collègues	Changement dans les pratiques pédagogiques	Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants	Échange collaboratif avec les collègues
Épanouissement	Rho de Spearman	,783**	,618	,908**	,909**	,871**	,795**	,821**	,858**
	Sig. (bilatéral)	0,003**	0,03*	0,000***	0,000***	0,000***	0,002**	0,001**	0,000***
Volonté d'engagement	Rho de Spearman	,819**	,454	,870**	,882**	,895**	,681*	,685*	,721**
	Sig. (bilatéral)	0,001**	,138	0,000***	0,000***	0,000***	0,01*	0,014*	0,008**
Sentiment de compétence	Rho de Spearman	,743**	,764**	,889**	,902**	,889**	,768**	,772**	,964**
	Sig. (bilatéral)	0,006**	0,004**	0,000***	0,000***	0,000***	0,004**	0,003**	0,000***
Reconnaissance	Rho de Spearman	,867**	,496	,751**	,760**	,975**	,810**	,834**	,739**
	Sig. (bilatéral)	0,000***	,101	0,005**	0,004**	0,000***	0,001**	0,001**	0,006**
Adéquation interpersonnelle	Rho de Spearman	,937**	,628*	,748**	,692*	,952**	,804**	,824**	,823**
	Sig. (bilatéral)	0,000***	0,029*	0,005**	0,013*	0,000***	0,002**	0,001**	0,001**
N		12	12	12	12	12	12	12	12

\* p<0,05 ; \*\*p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

Le tableau ci-dessus montre que les corrélations non significatives entre les facteurs de DP et les facteurs de BEPT sont très peu nombreuses, et que les coefficients des corrélations significatives demeurent positifs et élevés. Ces résultats signifient que presque la quasi-totalité des variables supposées pertinentes pour prédire la relation entre le DP et le BEPT sont statistiquement associées.

En effet, *au niveau de l'analyse qualitative*, on peut remarquer que tous les facteurs de DP sont fortement corrélés avec chacun des facteurs de BEPT. Plus précisément, l'épanouissement est corrélé positivement avec les facteurs personnels, soit le développement des connaissances et des compétences (rho = 0,78, p<0,01). L'épanouissement est également corrélé avec les facteurs professionnels, soit le changement dans les pratiques (rho = 0,90, p<0,001), l'attitude des enseignants face aux résultats saillants des étudiants (rho = 0,90, p<0,001) et les échanges collaboratifs avec les collègues (rho = 0,87, p<0,001).



Il en est de même pour la volonté d'engagement, qui est corrélée avec le développement des connaissances et des compétences ( $\rho = 0,82, p < 0,01$ ), avec le changement dans les pratiques ( $\rho = 0,87, p < 0,001$ ), avec l'attitude des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ( $\rho = 0,88, p < 0,001$ ) et avec les échanges collaboratifs avec les collègues ( $\rho = 0,90, p < 0,001$ ). Le sentiment de compétence est fortement corrélé avec le développement des connaissances et des compétences ( $\rho = 0,74, p < 0,01$ ), avec le changement dans les pratiques ( $\rho = 0,89, p < 0,001$ ), avec l'attitude des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ( $\rho = 0,90, p < 0,001$ ) et avec les échanges collaboratifs avec les collègues ( $\rho = 0,89, p < 0,001$ ). La reconnaissance est corrélée avec le développement des connaissances et des compétences ( $\rho = 0,87, p < 0,001$ ), avec le changement dans les pratiques ( $\rho = 0,75, p < 0,01$ ), avec l'attitude des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ( $\rho = 0,76, p < 0,01$ ) et avec les échanges collaboratifs avec les collègues ( $\rho = 0,98, p < 0,001$ ). Quant à l'adéquation interpersonnelle, elle est aussi fortement corrélée avec le développement des connaissances et des compétences ( $\rho = 0,94, p < 0,001$ ), avec le changement dans les pratiques ( $\rho = 0,75, p < 0,01$ ), avec l'attitude des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ( $\rho = 0,70, p < 0,05$ ) et finalement avec les échanges collaboratifs entre les collègues ( $\rho = 0,95, p < 0,001$ ).

Concernant *les analyses quantitatives*, on constate qu'en dehors de la volonté d'engagement, qui n'est pas significative, les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants ( $\rho = 0,685, p < 0,05$ ) et les quatre autres facteurs de BEPT, soit l'épanouissement, le sentiment de compétence, la reconnaissance et l'adéquation interpersonnelle au travail sont fortement corrélés avec les facteurs de DP. De plus, on constate, dans le tableau d'analyse de corrélation entre le DP et le BEPT ainsi que celui de corrélation entre le BEPT et le niveau de changement dans les pratiques pédagogiques (voir, tableau 28 ci-dessous), que les analyses de données qualitatives et quantitatives concordent, confirmant ainsi que l'existence d'une relation entre le DP et le BEPT n'est pas un fait du hasard.

À titre de rappel, nous avons procédé aux analyses descriptives transversales et répertorié quatre différents profils de DP établis selon nos critères. En effet, lors de l'entretien semi-dirigé, nous avons demandé à nos répondants ( $n=12$ ) d'indiquer sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « *Je n'ai effectué aucun changement significatif dans mes pratiques pédagogiques* » et où 10 signifie « *J'ai effectué plusieurs changements significatifs dans mes pratiques pédagogiques* », le niveau de

changement dans leurs pratiques pédagogiques<sup>9</sup>. Concernant le BEPT, nous leur avons demandé, entre autres, d'indiquer, sur une échelle de 0 à 10, dans laquelle 0 veut dire « *Je ressentais un faible sentiment du BEPT* » et où 10 signifie « *Je ressentais un fort sentiment du BEPT* », le niveau de leur BEPT après un incident critique (positif et non positif) dans leur vie. Les résultats de chacun des répondants à ces questions ainsi que la différence de fréquence des codes positifs et négatifs des facteurs de DP nous ont permis de comprendre qu'il existe quatre profils différents de DP, qui évoluent selon le niveau de BEPT déclaré (voir tableau, ci-dessous).

---

<sup>9</sup> C'est en forme d'intervalle que certains répondants ont indiqué le niveau de changement dans leurs pratiques professionnelles (exemple, 0-5 ou encore 9-10). Dans ce cas, nous avons calculé et considéré la moyenne entre les deux valeurs.

Tableau 27. Profils de DP des enseignants selon leurs niveaux de BEPT

	Différents types de profils	Niveau de BEPT	Changement dans les pratiques pédagogiques	Échanges collaboratifs entre les collègues	Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants	Changement personnel des enseignants
RÉPONDANTS AUX PROFILS DE DP IMPORTANTS	<i>n</i> = 3 <b>(P4)</b> Les Perfectionnistes	Très élevé 9-10	Très élevé 9-10	Très positifs	Très positives	Lecture; participation au colloque; formations formelles et informelles; intégration des TIC ; intégration de nouvelles pratiques d'enseignement ; réflexions sur les pratiques pédagogiques; enseignants très proactifs; excellents innovateurs pédagogiques; consommateurs et développeurs d'outils pédagogiques, etc.
	<i>n</i> = 2 <b>(P3)</b> Conscients-Actifs	Élevé 7-8	Élevé 7-8	Positifs	Positives	Lectures ; participation au colloque, formations formelles et informelles; intégration des TIC ; intégration de nouvelles pratiques d'enseignement; réflexion sur les pratiques pédagogiques ; se remettent facilement en question; consommateurs d'outils pédagogiques, etc.
RÉPONDANTS AUX PROFILS DE DP MOINS IMPORTANTS	<i>n</i> =3 <b>(P2)</b> Conscients-Mitigés	Peu élevé 5-6	Peu élevé 5-6	Assez positifs	Mitigées	Lectures ; difficulté à concilier « travail-famille » ; manque de temps ; rapporte n'avoir pas de soutien de la direction du collège; attitudes défensives envers les collègues, etc.
	<i>n</i> =4 <b>(P1)</b> Conscients-Figés	Faible 0-5	Faible 0-5	Mitigés ou absents	Négatives	Lectures ; aucun intérêt pour les différents types de formation ; faible sentiment de compétence ; manque de confiance en soi ; rapportent être fatigués ; être «brûlés », attitudes défensives envers les collègues Comportement de retrait et de repli sur soi. etc.

Dans le tableau ci-dessus, on peut constater que sur les 12 enseignants interviewés, plus de la moitié, soit sept ont un profil de DP moins marqué que les cinq autres dont le profil de DP est plus marqué. On remarque également que les niveaux de BEPT déclarés sont élevés, à l'image de l'importance que les répondants accordent à leurs activités de DP. Ainsi, il nous a semblé intéressant de calculer les corrélations, afin de déterminer s'il existe une relation entre les niveaux de BEPT et les facteurs de DP. Étant donné que nous avons des données qualitatives et quantitatives, nous avons cherché à vérifier la concordance de nos résultats en calculant la corrélation entre la moyenne de BEPT et les facteurs de DP, et ce, sur le plan qualitatif et quantitatif. Nous avons aussi vérifié la corrélation entre les niveaux de BEPT et les niveaux de changement déclarés dans les pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus sont observables dans le tableau qui suit.

Tableau 28. Analyse de corrélation de Spearman entre le DP et les niveaux de BEPT

BEPT		DP				
		Facteurs personnels		Facteurs professionnels		Niveau de changement déclaré dans les pratiques pédagogiques
		Développement des connaissances et des compétences	Changement dans les pratiques pédagogiques	Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants	Échanges collaboratifs entre les collègues	
Niveaux de sentiment de BEPT	Rho de Spearman	,682*	,839**	,876**	,834**	,989**
	Sig. (bilatéral)	0,015*	0,001**	0,000***	0,001**	0,000***
Moyenne de BEPT(Quantitatif)	Rho de Spearman	,581*	,772**	,810**	,843**	,702*
	Sig. (bilatéral)	0,048*	0,003**	0,001**	0,001**	0,011*
Moyenne de BEPT (Qualitatif)	Rho de Spearman	,859**	,836**	,848**	,908**	,940**
	Sig. (bilatéral)	0,000***	0,001**	0,000***	0,000***	0,000***
	N	12	12	12	12	12

\* p<0,05 ; \*\*p<0,01 ; \*\*\*p<0,001

Le tableau ci-dessus montre que les corrélations entre les niveaux de sentiment de BEPT et les facteurs de DP sont toutes significatives. Par exemple, la corrélation entre la moyenne de BEPT et les facteurs de DP est significative au niveau qualitatif et quantitatif. Plus précisément, il existe une corrélation positive significative entre les niveaux de sentiment de BEPT et les facteurs personnels de DP  $\rho = 0,682$ , ( $p < 0,05$ ). Cette corrélation est aussi significative entre les niveaux de sentiment de BEPT et les trois facteurs professionnels de DP. Plus précisément, le coefficient de corrélation entre ces niveaux de BEPT est de  $\rho = 0,840$ , ( $p < 0,01$ ) avec les changements dans les pratiques, de  $\rho = 0,875$ , ( $p < 0,001$ ) avec les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants et de  $\rho = 0,830$ , ( $p < 0,01$ ) avec les échanges collaboratifs entre les collègues. Notons aussi que la corrélation entre les niveaux de BEPT et les niveaux de changement déclarés dans les pratiques pédagogiques est positive et significative  $\rho = 0,990$ , ( $p < 0,001$ ).

On observe aussi que la corrélation entre la moyenne de BEPT et le DP est positive et significative. En effet, au niveau quantitatif et qualitatif, on remarque que les facteurs personnels de DP sont significativement corrélés avec la moyenne de BEPT respectivement de  $\rho = 0,580$ , ( $p < 0,05$ ) et  $\rho = 0,860$ , ( $p < 0,001$ ). Aussi, la corrélation entre la moyenne de BEPT obtenue au niveau quantitatif ou qualitatif et tous les facteurs professionnels de DP est significative. Ainsi, le coefficient de corrélation entre la moyenne de BEPT (quantitative) est respectivement de  $\rho = 0,770$ , ( $p < 0,01$ ) avec le changement dans les pratiques pédagogiques, de  $\rho = 0,810$ , ( $p < 0,01$ ) avec les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants et de  $\rho = 0,840$ , ( $p < 0,01$ ) avec les échanges collaboratifs entre les collègues. Cette relation est également corrélée entre la moyenne de BEPT (quantitatif) et les facteurs professionnels de DP, soit : de  $\rho = 0,835$ , ( $p < 0,01$ ) entre la moyenne de BEPT (quantitatif) et le changement dans les pratiques pédagogiques, de  $\rho = 0,850$ , ( $p < 0,001$ ) entre la moyenne de BEPT (quantitatif) et les attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants et finalement de  $\rho = 0,910$ , ( $p < 0,001$ ) entre la moyenne de BEPT (quantitatif) et les échanges collaboratifs entre les collègues.

Ces résultats laissent croire que l'existence de la corrélation entre les niveaux de sentiment de BEPT des enseignants et leur DP ne serait pas dûe au hasard. Cependant, afin d'approfondir notre analyse, il nous semble intéressant de retenir un cas d'enseignant dans chacun des profils de DP des enseignants selon leur niveau de BEPT et de procéder à une analyse verticale des deux cas.

L'analyse de ces cas nous aide à répondre au deuxième objectif de notre étude qui consiste à explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT et ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT.

#### **4.2.3. Analyses verticales des cas**

À la suite de nos analyses quantitatives et qualitatives transversales, dans le but de mieux comprendre et articuler la relation entre le DP et le BEPT, nous effectuons, dans cette dernière partie, l'analyse verticale de deux cas représentant les deux profils extrêmes : Nancy, au profil «Conscient-Figé» et Joe, au profil «Perfectionniste». Ces deux cas ont respectivement le plus faible et le plus haut niveau de DP et de BEPT calculé à partir de nos données quantitatives et qualitatives. D'abord, nous présentons chaque répondant selon sa perception du DP et son niveau de BEPT. Ensuite, nous poursuivons avec l'évaluation des facteurs de DP, avant de procéder à la comparaison des proportions des occurrences des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants, avec leur profil d'appartenance et avec l'ensemble des répondants. De même, nous procédons à une comparaison des proportions des occurrences des niveaux des facteurs de BEPT de chacun des deux cas les plus représentatifs, selon leurs différents profils d'appartenance et avec l'ensemble des répondants.

##### **4.2.3.1. Cas de Nancy (cas # 2)**

Parmi tous les répondants (n=12) ayant accepté notre sollicitation, Nancy faisait partie de ceux qui n'avaient pas été faciles à rencontrer pour un entretien semi-dirigé. En effet, après deux rendez-vous confirmés et non respectés, nous avons enfin eu l'occasion de la rencontrer en janvier 2013. Nancy est âgée entre 41 et 45 ans et a étudié et travaillé comme infirmière en Europe. Actuellement, elle enseigne à temps plein dans le programme de Technique de la santé au cégep # 1, et ce, depuis 13 ans. Elle occupe un poste permanent, et toutes ses études de premier cycle universitaire ont été effectuées en Europe, où elle a d'abord exercé comme infirmière pendant plusieurs années, avant d'immigrer au Québec<sup>10</sup> à titre de travailleuse qualifiée. Même si elle a terminé récemment une maîtrise dans sa discipline d'enseignement, elle considère que, pour elle, les éléments essentiels ou incontournables en termes de développement des connaissances et des compétences sont l'ouverture et la facilité à acquérir des informations afin de les transmettre aux étudiants.

---

<sup>10</sup> Par souci de préserver l'anonymat de nos répondants, nous leur avons attribué des pseudonymes et les noms des cégeps où ils enseignent ont été remplacés par Cégep # 1 et Cégep # 2.

Elle rapporte être débordée et elle n'a pas le temps de suivre des formations créditées ou non créditées en pédagogie. D'ailleurs, sa pratique d'enseignement n'a pas évolué de manière significative durant ses dernières années d'enseignement au collégial, et sa moyenne relative au niveau des sentiments de BEPT vécu lors des incidents critiques (positifs et négatifs) est près de zéro (2). Le tableau ci-dessous présente une comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Nancy, avec son profil d'appartenance et avec l'ensemble des autres répondants. Son DP est le moins important de l'échantillon, et son niveau de BEPT est très faible.

Tableau 29. Comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Nancy, avec son profil d'appartenance et avec l'ensemble des répondants

Profil de DP	Proportions			Échantillon (12)
	Répondants	Niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques		
Conscients-Figés (P1)	R2 <sup>11</sup>	2/80	2,50 %	20,00 %
	R5	5/80	6,25 %	
	R8	4/80	5,00 %	
	R11	5/80	6,25 %	
Conscients-Mitigés (P2)	R7	7/80	8,75 %	23,75 %
	R9	6/80	7,50 %	
	R10	6/80	7,50 %	
Conscients-Actifs (P3)	R1	8/80	10,00 %	20,00 %
	R12	8/80	10,00 %	
Les Perfectionnistes (P4)	R3	10/80	12,50 %	36,25 %
	R4	10/80	12,50 %	
	R6	9/80	11,25 %	
<b>Total</b>	12	80/80	100,00 %	

Dans le tableau ci-dessus, on constate que la proportion des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Nancy est inférieure (2,50 %) aux résultats moyens de son profil Conscients-Figés (P1) et de l'ensemble de l'échantillon. Cela suppose que Nancy parle très peu des changements qu'elle a réalisés dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ce résultat signifie, selon nos critères, que son DP est moins important pour elle. De plus, si l'on peut observer que la proportion du niveau de changement dans les pratiques pédagogiques chez Nancy est relativement faible (2,50 %) par rapport à ceux des autres répondants (6,25 % ; 5,00 % et 6,25 %) du même profil (P1), cette proportion est encore plus petite si on la compare à l'ensemble de l'échantillon.

<sup>11</sup> R2 représente l'enseignante Nancy, qui fait partie des enseignants dont le DP est moins important.

De plus, si on regarde les Conscients-Figés (P1), le profil d'appartenance de Nancy compte un même pourcentage de codes que les Conscients-Actifs (P3), soit 20 %. Il est à noter que ce dernier profil (P3) compte seulement deux répondants contre quatre pour le profil (P1).

L'entretien semi-dirigé nous a permis d'analyser en profondeur le comportement de Nancy quant aux facteurs personnels et professionnels de DP ainsi que son niveau de sentiment du BEPT. Nous analysons d'abord le discours de Nancy d'après ces deux facteurs de DP. Par la suite, nous poursuivrons l'analyse selon les différents facteurs de BEPT, avant de faire ressortir les propos significatifs de son discours qui font référence à la fois au DP et au BEPT.

#### *4.2.3.1.1. Évaluation des facteurs de DP chez Nancy*

Nancy vit de manière isolée, au collégial où les échanges collaboratifs avec ses collègues de travail sont plutôt rares. Lorsqu'ils ont lieu, ils sont mitigés. De plus, face aux résultats saillants de ses étudiants, Nancy adopte généralement des attitudes négatives et ne se remet pas en question. D'ailleurs, malgré un faible taux de réussite enregistré dans sa classe, elle rapporte ne pas vouloir revoir ses méthodes d'enseignement et continue plutôt à croire que tous les autres enseignants devaient enseigner conformément à son approche pédagogique. Pourtant, elle est consciente des avantages qu'elle pourrait tirer si elle suivait des formations pédagogiques. Sa principale source de DP demeure donc la lecture. On comprend donc pourquoi son niveau de changement dans les pratiques pédagogiques est loin d'être considérable (3/10).



Le tableau ci-dessous présente la comparaison des proportions des facteurs de DP chez Nancy, avec son profil d'appartenance et avec l'échantillon total (n=12).

Tableau 30. Comparaison des proportions des facteurs de DP chez Nancy avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble de l'échantillon

DP	Proportions			
	RÉP_2	P1 (Conscients - Figés)	Échantillon (n=12)	
<b>Facteurs personnels</b>				
• <i>Changement personnel (développement des connaissances et des compétences)</i>	(+)	16,67 %	44,04 %	50,53 %
	(-)	25 %	8,26 %	2,12 %
<b>Facteurs professionnels</b>				
• <i>Changements dans les pratiques pédagogiques</i>	(+)	13,89 %	11,93 %	15,87 %
	(-)	5,56 %	6,42 %	0,53 %
• <i>Attitudes face aux résultats saillants des étudiants</i>	(+)	8,33 %	9,17 %	16,67 %
	(-)	8,33 %	5,50%	0,79 %
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	(+)	5,56 %	9,17 %	11,38 %
	(-)	16,67 %	5,50 %	2,12 %
Total		<b>100,01 %</b>	<b>99,99 %</b>	<b>100,01 %</b>

Le tableau ci-dessus permet d'observer les facteurs personnels et professionnels relevés dans l'entretien avec Nancy et de comparer les résultats avec le profil P1 (Conscients-Figés) et avec l'échantillon total. Concernant *les facteurs personnels*, nous remarquons que Nancy parle négativement beaucoup plus (25 %) que les autres de son développement des connaissances et des compétences. Au niveau des facteurs professionnels, Nancy parle surtout de ses collègues, tout en faisant ressortir positivement des changements apportés dans ses pratiques pédagogiques. Par contre, elle parle majoritairement et de façon négative, par rapport à son profil P1 (Conscients-Figés) d'appartenance et de l'échantillon total de ses attitudes face aux résultats saillants de ses étudiants et des échanges collaboratifs avec ses collègues de travail.

Dans l'ensemble, nous avons constaté, par exemple, que Nancy parle surtout de son isolement, de son manque d'engagement et de son faible niveau de sociabilité. Elle a aussi évoqué son sentiment d'incompétence au travail dans une proportion largement supérieure à son profil P1 (Conscients-Figés) et de l'échantillon total. De plus, Nancy a principalement abordé la question des conflits avec ses collègues lors des réunions départementales ainsi que l'absence d'outils pédagogiques et le manque de soutien de la part de ses marraines. En effet, l'entretien semi dirigé réalisé avec Nancy nous a permis d'approfondir ses facteurs de DP.

Ainsi, au niveau *des facteurs personnels*, nous avons constaté que la principale source de *développement des connaissances et des compétences* de Nancy est la lecture. Or, si elle semble connaître l'importance d'assister au colloque ou de suivre des cours de pédagogie pour se développer professionnellement, elle explique être « fatiguée » et « brulée », ce qui lui laisse moins de temps. Pourtant, elle estime que chaque enseignant devrait suivre des cours de pédagogie de base avant son entrée au collégial. Elle trouve déplorable que c'est lorsque les enseignants sont confrontés aux multiples difficultés qu'ils arrivent à dire « ça suffit, c'est assez » et vont chercher les formations nécessaires. Elle rapporte pourtant être allée chercher une maîtrise dans son domaine d'enseignement et affirme que l'obtention de cette maîtrise a été, pour elle, quelque chose très important, le pivot, sans quoi, dit-elle, elle aurait quitté l'enseignement. Cependant, elle constate présentement qu'il lui manque d'outils pédagogiques, mais elle prétend n'avoir pas le temps de suivre des cours de pédagogie. De plus, si elle affirme avoir des possibilités de perfectionnement payés par le collège, elle soutient que ces formations pédagogiques sont difficiles à réaliser, dans la mesure où elles ne sont pas obligatoires et que personne ne peut lui imposer de les suivre.

*« Si je veux aller à l'université, mes cours sont payés par le collège. Par contre, le temps manque : j'ai une famille, j'ai une petite fille, ce n'est donc pas facile, je ne pourrais pas faire une maîtrise en pédagogie comme je souhaiterais le faire présentement (REP\_2). »*

Par ailleurs, la présence de l'étudiante stagiaire a été bénéfique pour Nancy. Les deux mois qu'elle a passés en compagnie de l'étudiante stagiaire sont maintenant gravés dans sa mémoire. Durant ces moments, Nancy a pu avoir des réflexions sur de sa pratique d'enseignement, comme en témoigne cet extrait :

*« Cette étudiante stagiaire venue du Microprogramme en pédagogie de l'Université de Montréal, m'a aidée à arrimer mon enseignement aux besoins réels des étudiants, et cela a été très positif. Cela m'a aidée à connaître qui je suis et ma manière d'enseigner, parce que j'avais tendance à monter les cours durant des années selon ma propre manière d'apprendre. Par exemple, dans un cours de 4 heures, je lisais des articles, je donnais beaucoup d'informations, et les étudiants me demandaient 'Est-ce qu'on doit savoir tout cela ?', et je leur disais 'Oui, c'est important'. Tandis que là, cette étudiante m'a appris que l'étudiant apprend mieux s'il saisit la finalité de l'apprentissage (RÉP\_2). »*

Au niveau *des facteurs professionnels*, Nancy adopte généralement des *attitudes négatives face aux résultats saillants de ses étudiants* et semble ne pas vouloir se remettre en question. En fait, malgré les résultats non satisfaisants de ses étudiants, elle ne compte pas revoir sa méthode d'enseignement. Elle précise aimer les moments où ses étudiants sont seulement assis en classe à l'écouter parler.

Même si, selon elle, les étudiants peuvent « partir dans leurs idées quand ils le veulent », elle estime que les étudiants ne sont pas obligés d'être actifs dans les cours, car cela leur demande beaucoup d'énergie. D'ailleurs, même si cette approche adoptée par Nancy est loin de donner les résultats attendus, au lieu de se remettre en question, elle trouve plutôt que « c'est aussi une façon différente d'enseigner, même si certains se plaignent ». Nancy va même plus loin et affirme que même si cette approche classique d'enseignement n'est pas appréciée par ses étudiants, elle lui demande plus d'énergie, et enseigner de cette manière devrait, selon elle, aider à l'accélération de l'acquisition des connaissances. Curieusement, cette enseignante croit que tout le monde devrait enseigner comme elle, et non toujours penser que les étudiants doivent travailler davantage dans les cours, commentaire qu'elle entend souvent.

Concernant *les échanges collaboratifs avec les collègues*, Nancy rapporte d'abord ne pas collaborer avec ses collègues de travail par manque de temps. Elle avoue ensuite n'avoir aucune collègue dans son collège avec qui elle peut collaborer et qu'elle se sent complètement anéantie suite au harcèlement psychologique qu'elle vit. C'est dans ce même sens qu'elle avoue que, même si cela fait 13 ans qu'elle enseigne dans le même collège, elle se sent encore incapable d'aller manger dans la salle des professeurs. Elle dit préférer manger auprès des étudiants à la cafétéria, où elle avoue se trouver « une petite place ». Enfin, elle admet avoir eu d'excellents échanges collaboratifs avec l'étudiante stagiaire, dans la mesure où, selon elle, la stagiaire lui a apporté du sang neuf et tout ce qui lui manquait. À ce sujet, elle affirme :

*« Cette collaboration me nourrit professionnellement et même individuellement, pour moi, cela a des répercussions sur ma satisfaction personnelle (REP\_2). »*

On constate finalement, au niveau des facteurs personnels, que Nancy a peu d'intérêts pour les formations en relation avec la pédagogie, et les principales raisons qu'elle évoque par sont notamment la fatigue, la charge de travail élevée et le manque de temps. Sa principale source de DP demeure la lecture. Au niveau des facteurs professionnels, nous avons remarqué que Nancy n'a aucune ouverture et qu'elle reste réticente face à l'introduction d'un changement dans ses pratiques pédagogiques. Elle reste figée dans sa position et estime même que ses collègues devaient enseigner d'après son approche (approche traditionnelle). Si son niveau de changement dans les pratiques pédagogiques est faible par rapport aux enseignants de même profil, il est très faible lorsqu'il est comparé à l'ensemble des autres profils. De plus, les échanges collaboratifs avec ses collègues de travail sont mitigés et peu fréquents. Nancy adopte des attitudes négatives face aux résultats saillants de ses étudiants.

Même s'il est déjà évident, à ce niveau, de constater que le DP est moins important pour Nancy, il semble pertinent de nous intéresser à son niveau de sentiment envers le BEPT.

#### 4.2.3.1.2. Évaluation du BEPT chez Nancy et comparaison des proportions des occurrences qui y sont liées, avec le profil d'appartenance et l'échantillon total

Lors de l'entretien semi-dirigé, nous avons demandé à Nancy de nous indiquer, sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « Je ressentais un faible sentiment de BEPT » et où 10 signifie « Je ressentais un fort sentiment de BEPT », son niveau de sentiment de BEPT durant les incidents critiques qu'elle a vécus dans le cadre de son travail. Le score moyen (2,5/10) relatif au niveau de sentiment de BEPT de Nancy est inférieur aux résultats moyens des enseignants de son profil et de l'échantillon total (n=12). Grâce à cet entretien, nous avons pu analyser en profondeur le niveau de BEPT de Nancy, tout en effectuant des comparaisons avec les résultats relatifs au profil P1 (Conscients-Figés) et avec l'ensemble des répondants, ce qu'on peut observer dans le tableau ci-dessous.

Tableau 31. Comparaison des proportions des occurrences des niveaux de dimensions du BEPT de Nancy avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble des répondants

<i>Niveau de sentiment du BEPT</i>	<i>Nature du BEPT</i>	<i>Nancy</i>	<i>P1 (Conscients-Figés)</i>	<i>Échantillon (n=12)</i>
<b>ÉPANOUISSEMENT DANS LE TRAVAIL</b>				
• Grand sentiment d'accomplissement au travail	+	-	-	8,55 %
	-	25,68 %	23,07 %	4,27 %
• Fier de son emploi	+	-	-	21,37 %
	-	10,53 %	10,26 %	2,56 %
• Trouve son travail excitant	+	-	-	13,68 %
	-	15,79 %	10,26 %	3,42 %
• Trouve un sens à son travail	+	-	-	17,09 %
	-	21,05 %	20,51 %	3,42 %
• Aime son travail	+	0,64 %	2,56 %	18,80 %
	-	26,31 %	33,33 %	6,84 %
<b>VOLONTÉ D'ENGAGEMENT AU TRAVAIL</b>				
• Se soucie du bon fonctionnement de son organisation	+	-	5,88 %	24,00 %
	-	16,67 %	17,65 %	2,67 %
• Désire contribuer à l'atteinte des objectifs de son organisation	+	-	5,88 %	17,33 %
	-	16,67 %	11,76 %	4,00 %
• Aime relever des défis dans son travail	+	-	-	14,67 %
	-	16,67 %	11,76 %	2,67 %
• Envie de s'engager dans son organisation	+	-	5,88 %	9,33 %
	-	16,67 %	11,76 %	-

• Envie de prendre des initiatives au travail	+	-	11,76 %	24,00 %
	-	33,33 %	17,65 %	1,33 %
<b>SENTIMENT DE COMPÉTENCE</b>				
• A confiance en lui-même au travail	+	-	6,67 %	18,28 %
	-	18,18 %	10 %	2,15 %
• Se sent efficace et compétent dans son travail	+	-	6,67 %	17,20 %
	-	27,27 %	20 %	2,15 %
• Connaît sa valeur comme travailleur	+	-	0	9,68 %
	-	9,09 %	10 %	2,15 %
• A le sentiment de savoir quoi faire dans son travail	+	-	6,67 %	18,28 %
	-	18,18 %	16,67 %	3,23 %
• Sait qu'il est capable de faire son travail	+	-	3,33 %	22,58 %
	-	27,27 %	20 %	4,30 %
<b>RECONNAISSANCE PERÇUE AU TRAVAIL</b>				
• A le sentiment que ses efforts au travail sont appréciés	+	-	7,14 %	26,83 %
	-	16,67 %	21,43 %	9,76 %
• Sait que les gens croient aux projets sur lesquels il travail	+	-	-	17,07 %
	-	16,67 %	21,43 %	44,88 %
• A l'impression que les gens avec qui il travaille reconnaissent sa compétence	+	-	-	7,32 %
	-	16,67 %	7,14 %	2,44 %
• A le sentiment qu'il est un membre à part entière de son organisation	+	-	-	7,32 %
	-	16,67 %	14,29 %	2,44 %
• A le sentiment que son travail est reconnu	+	-	-	12,20 %
	-	33,33 %	28,57 %	9,76 %
<b>ADÉQUATION INTERPERSONNELLE AU TRAVAIL</b>				
• Trouve agréable de travailler avec les gens de son travail	+	-	4,55 %	19,61 %
	-	21,05 %	18,18 %	6,86 %
• S'entends bien avec les gens de son travail	+	-	-	10,78 %
	-	26,32 %	25 %	7,84 %
• A une relation de confiance avec les gens de son travail	+	-	-	12,75 %
	-	21,05 %	15,91 %	2,94 %
• Se sent accepté tel qu'il est par les gens de son travail	+	-	-	6,86 %
	-	15,79 %	20,45 %	6,86 %
• Apprécie les gens avec qui il travaille	+	-	2,27 %	19,61 %
	-	15,79 %	13,64 %	5,88 %
<b>TOTAL</b>			<b>100,00 %</b>	<b>100,00 %</b>
				<b>99,99 %</b>

Lorsqu'on observe le tableau ci-dessus, on constate que la quasi-totalité de la proportion des occurrences des facteurs positifs de BEPT est absente du discours de Nancy. Par contre, tous les aspects négatifs de ces facteurs sont présents dans l'ensemble de son discours. Cette observation semble claire pour les enseignants du profil P1 (Conscients-Figés). En effet, quel que soit le répondant appartenant à ce profil, on remarque, à quelques exceptions près, que la proportion des occurrences de l'ensemble des facteurs de BEPT est plus élevée et négative par rapport à l'échantillon total.

Généralement, les résultats de Nancy suivent ceux de son profil d'appartenance, tout en s'éloignant plutôt de l'ensemble des autres profils. Ainsi, Nancy parle négativement beaucoup plus que les autres répondants sur l'ensemble des facteurs de BEPT, comme en témoignent les pourcentages de son discours sur ces facteurs.

Il s'agit de son épanouissement au travail (73,05 %), de sa volonté d'engagement (83,34 %), de son sentiment de compétence (90,90 %), de sa reconnaissance perçue (66,67 %) et de son adéquation interpersonnelle au travail (84,21 %). Plus généralement, presque tout l'ensemble du discours de Nancy sur les facteurs de BEPT est négatif. Par exemple, Nancy parle davantage que les autres de ses sentiments et de ses émotions négatives, comme la colère, l'angoisse, la fatigue et la tristesse. Elle a aussi rapporté un sentiment d'incompétence et l'envie de ne prendre aucune initiative au travail, à cause du harcèlement psychologique qu'elle rapporte avoir vécu. Nancy évoque aussi un manque de reconnaissance perçue au travail, mais dans une proportion tout à fait moindre que celle de son profil (P1), mais largement supérieure à l'échantillon total. Notons que ce facteur de BEPT demeure malgré tout très faible dans le discours de Nancy, tout comme pour le profil (P1) et l'ensemble de l'échantillon.

Enfin, lorsqu'on examine en profondeur le profil de Nancy, on peut constater qu'elle a un niveau de sentiment de BEPT très faible comparativement à la moyenne de tous les répondants réunis. L'écart entre la proportion des aspects négatifs des propos de Nancy relatifs au BEPT et l'échantillon total est très grand. À la suite à ce constat, nous pouvons confirmer que Nancy appartient bien au profil P1- Conscients-Figés dont le niveau de BEPT est faible, d'après les critères que nous avons définis précédemment, ce qui justifie l'évaluation du BEPT que nous avons réalisée. Dans les lignes qui suivent, nous procédons à l'approfondissement de notre analyse en rapportant le discours de Nancy en fonction de chacun des facteurs du BEPT.

#### *4.2.3.1.3. Analyse du discours de Nancy selon les différents facteurs du BEPT*

Dans les paragraphes qui suivent, nous analysons le discours de Nancy selon chacun des facteurs du BEPT. Rappelons que l'incident critique en lien avec le BEPT que Nancy rapporte avoir vécu a duré entre 4 et 5 ans. Elle rapporte encore ressentir de la colère, de la frustration et de la détresse, même après 13 années d'enseignement au collégial.

Plus précisément, au niveau de **l'épanouissement au travail**, Nancy rapporte avoir vécu pendant plusieurs années un problème de harcèlement psychologique au travail. À ce sujet, elle affirme :

*« Je tremblais, c'est une situation extrêmement pénible ; je suis encore, même si cela fait 13 ans que j'enseigne ici, je suis incapable d'aller manger dans la salle des professeurs ; je mange avec les étudiants à la cafétéria, où je trouve une petite place... après 13 ans (rires)... je ne suis pas capable de manger avec les autres... j'ai vécu des choses trop difficiles avec des collègues, alors, encore maintenant, je suis quelqu'un de méfiant, je n'ai pas d'amis parmi mes collègues, ici à mon travail. C'était une souffrance terrible, et cela a des répercussions négatives à la maison et sur mes élèves. C'est extrêmement pénible, même maintenant, quand j'y pense (RÉP\_2). »*

De même, elle avoue qu'il y avait des fêtes de Noël au collège auxquelles elle n'allait pas et qu'elle passait tout ce temps à pleurer dans son bureau.

*«J'étais habillée pour l'occasion de Noël, il était 10, 11 h le soir, j'entendais les gens qui avaient du plaisir, ils chantaient, ils dansaient, mais moi, je pleurais dans mon bureau. Les bureaux sont proches les uns des autres, et quand je marchais dans les corridors, je regardais par terre, je ne regardais pas les gens en face, on me disait que j'étais la victimisante, même des personnes qui sont déjà parties à la retraite ou qui travaillent désormais ailleurs (RÉP\_2). »*

Cependant, elle pense aussi que l'action positive a consisté à dire qu'il y avait un problème, de croire qu'elle pouvait se défendre et qu'elle devait aller voir le syndicat. Finalement, elle admet avoir contacté par téléphone le syndicat « d'une voix tremblante, en laissant un message sur un répondeur ». Après, elle avoue avoir expliqué au président du syndicat que le harcèlement psychologique qu'elle a vécu de la part de ses collègues n'était pas correct, avant qu'elle ne prenne la décision personnelle d'aller chercher des outils à l'extérieur du collège.

Pour ce qui est de **la volonté d'engagement au travail**, Nancy admet ne pas être déterminée à faire quoique ce soit dans le cadre de son travail. Ainsi, elle affirme que lorsqu'elle était en classe, elle voulait bien être avec les étudiants, mais d'un autre côté, elle avait le sentiment d'être complètement « nulle, stupide, incapable de rien faire ». Toutefois, Nancy considère que le harcèlement vécu a constitué pour elle une planche de salut, dans la mesure où elle a vendu tous ses biens pour aller faire des études de maîtrise à temps complet en compagnie de son conjoint à Toronto. Maintenant, elle continue à penser que sans cette prise de décision, elle aurait abandonné la pratique de l'enseignement. Cependant, malgré toutes ces années d'enseignement au collégial, Nancy semble encore désorientée, indécise et elle manque de temps pour s'investir dans son DP, alors qu'elle comprend bien les avantages d'un tel développement pour son enseignement au collégial.

C'est dans ce sens qu'elle affirme :

*« Quand les étudiantes voient que le professeur est content et heureux, cela fait toute une différence. Que ce soit en stage ou dans les cours théoriques, quand ils voient que nous aimons la matière, cela leur donne le goût de devenir de bonnes infirmières; cela a donc des répercussions très positives sur elles (REP\_2).»*

Au niveau du **sentiment de compétence au travail**, Nancy constate que certains de ses collègues enseignants, lors de leurs études universitaires ou au cégep, ont eu des cours d'informatique, alors qu'elle n'a aucune capacité ou connaissance en la matière. Elle ajoute avoir beaucoup de difficulté à monter des cours ou des examens et qu'elle parlait le flamand, alors qu'apprendre le français parlé et écrit, c'était pour elle comme du « chinois ». Elle a le sentiment que son travail est perçu négativement. Elle souligne que trois semaines avant la rentrée en classe, le département décide généralement des cours que chaque enseignant devra dispenser. Or, d'après elle, cette méthode fonctionne selon l'ancienneté : « c'est soi-disant démocratique, mais quand une personne a plus d'ancienneté, elle a une sorte de préséance, cela fait des conflits, cela fait des tensions, des énormes tensions ». Elle ajoute qu'à cause de son peu d'ancienneté, elle devait enseigner en troisième année, à l'urgence ou en péri pédiatrie, ce qui n'est pas du tout de son domaine de compétences. Elle souligne que dans sa tête, lorsqu'elle voulait enseigner, elle désirait seulement enseigner quelque chose qu'elle connaissait, car elle voulait être une experte du domaine. Nancy rapporte aussi qu'elle était vraiment toute seule dans son coin et qu'elle était la plus nulle des nulles et ne se sentait pas capable de faire quoi que ce soit.

On perçoit donc que, malgré sa formation disciplinaire sanctionnée par une maîtrise, Nancy manque de confiance en elle et a un faible sentiment de compétence au travail. Elle est physiquement et mentalement fatiguée et se dit « brûlée » comme mentionné précédemment. Toutefois, on constate que les seuls événements positifs soulignés par Nancy sont précisément la maîtrise obtenue dans sa discipline d'enseignement et l'arrivée de l'étudiante stagiaire qui l'a beaucoup aidée dans son enseignement. Concernant la stagiaire en question, Nancy affirme :

*« J'étais très ouverte et je buvais les paroles de mon étudiante. Elle m'a évaluée, elle est venue dans mes classes, j'étais très ouverte, elle m'a donné des commentaires sur la manière d'améliorer le contenu de mes cours ; elle m'a fourni des outils très spécifiques. Après cela, je me sentais compétente, parce que je voyais tout de suite les répercussions sur les étudiants et sur ma façon d'enseigner, la façon de monter mes cours, mes examens, je me sentais plus compétente, cela m'a donné un peu de confiance et je me sentais plus heureuse (REP\_2). »*



Nancy avoue être devenue meilleure enseignante durant les deux mois passés en compagnie de la stagiaire, car, dit-elle :

*« Cela fait 13 ans que je suis professeure, mais en deux mois, j'ai avancé énormément, beaucoup plus que je ne l'avais fait durant ces 13 ans. Cela me saute aux yeux. Je ne peux pas croire que dans un établissement d'enseignement on n'ait pas de cours obligatoire de pédagogie. J'étais tellement contente, c'était comme une bouffée d'air frais ; je me demandais si j'avais ma place dans l'enseignement, étant donné que je n'ai pas d'amis ici ; maintenant, avec les outils dont je dispose, je commence à sentir que j'ai ma place (RÉP\_2). »*

Cependant, même si elle mentionne que la stagiaire venue de l'extérieur a pu l'aider dans son enseignement pendant deux mois, elle estime tout de même que cela est maintenant terminé, or elle voudrait avoir encore plus de connaissances, et surtout, de soutien pédagogique de la part de son département et du collège, puisqu'elle pense qu'il lui manque encore beaucoup d'informations.

S'agissant de **la reconnaissance perçue au travail**, Nancy relate qu'au moment où elle s'est rendu compte que la situation de harcèlement avait des répercussions négatives aussi sur ses étudiants, elle est allée rencontrer la direction des études et a dit « je n'y arrive pas... et là, ça ne marche pas, et les étudiants en souffrent ». Cependant, elle affirme n'avoir malheureusement reçu aucune aide, et que la situation allait de mal en pis. Puis, elle dit être allée voir le syndicat des enseignants, où on lui a demandé de monter un dossier contre la personne qui la harcelait, mais comme elle ne sentait aucun soutien et aucune forme de reconnaissance de ses supérieurs, elle raconte être restée dans son coin et se sentait entièrement exclus de son collège. Aussi, Nancy rapporte être allée demander de l'aide aux ressources humaines. Mais elle considère que cette démarche et tous ses efforts ont été un fiasco complet, car elle ne se sentait pas du tout écoutée, et que personne aux ressources humaines ne prenait sa situation au sérieux. Enfin, elle rapporte avoir l'impression d'être impuissante et invisible aux yeux de tout le monde qui semble plutôt préoccupé par autre chose au lieu de la soutenir. Elle estime même que le harcèlement psychologique qu'elle a vécu aurait pu être évité si dès le départ, elle avait obtenu le soutien nécessaire de ses collègues, de son département ou du collège.

Pour **l'adéquation interpersonnelle**, Nancy déclare entretenir peu d'échanges collaboratifs avec ses collègues de travail et elle rapporte que les coordonnatrices de département, qui sont en poste depuis de nombreuses années, n'ont aucune gestion, qu'elles ne savent pas comment diriger une équipe vers quelque chose de positif ou de nouveau. Elle ajoute que, durant les réunions départementales, les personnes qui avaient un caractère fort ne faisaient que parler, et que c'étaient des caractères forts négatifs.

Elle précise donc être très découragée et rester toujours muette durant toute la durée des rencontres départementales. Elle prétend ne rien apprendre, car la réunion se résume seulement à du « chialage ». Selon Nancy, le fait d'avoir vécu des situations si difficiles (harcèlement) fait en sorte qu'elle est devenue maintenant quelqu'un de méfiant qui ne veut pas avoir affaire à ses collègues de travail. D'ailleurs, pour mieux expliquer ses propos, Nancy déclare que les « marraines » désignées par le département pour leur venir en aide en cas de besoin n'ont pas du tout joué leur rôle. D'après elle, les personnes sensées l'aider à l'instar des « marraines étaient tellement occupées à donner leurs propres cours que l'on se sentait mal à l'aise de quémander ».

#### 4.2.3.1.4. Classification du BEPT chez Nancy selon un modèle conceptuel

Comme on peut le visualiser dans le tableau ci-dessous, nous avons procédé à la classification du BEPT chez Nancy selon les différentes composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010).

Tableau 32. Classification du BEPT chez Nancy selon les composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010)

Directionnalité	Sphère de référence		
	Individuelle	Relationnelle	Organisationnelle
Projectif	<i>J'ai avancé énormément en deux mois (avec l'arrivée de la stagiaire), beaucoup plus que je ne l'avais fait durant ces 13 années.</i>	<i>Ma collaboration avec l'étudiante stagiaire me nourrit professionnellement et individuellement, pour moi, cela a des répercussions sur ma satisfaction personnelle.</i>	<i>Je me sens compétente avec l'arrivée de la stagiaire au département, parce que je vois les répercussions sur les étudiants et sur ma façon d'enseigner...</i>
Introjectif	<i>J'étais tellement contente (expérience avec la stagiaire), c'était comme une bouffée d'air frais... maintenant, avec les outils dont je dispose, je commence à sentir que j'ai ma place ici.</i>	<i>J'étais très ouverte et je buvais les paroles de mon étudiante. Elle m'a évaluée, elle est venue dans mes classes, j'étais très ouverte, elle m'a donné des commentaires sur la manière d'améliorer le contenu de mes cours; elle m'a fourni des outils très spécifiques....</i>	<i>Par chance, une stagiaire de l'Université de Montréal a fait un stage avec moi, un stage en pédagogie en soins infirmiers, elle m'a donné beaucoup de ressources...</i>

Dans le tableau ci-dessus, on constate que la « sphère de référence » est le premier axe qui décrit le BEPT chez Nancy. Cette sphère représente l'environnement du cégep dans lequel Nancy vit une expérience plutôt positive.

La sphère «*individuelle-projectif*» représentant l'énoncé «*J'ai avancé énormément en deux mois (avec l'arrivée de la stagiaire), beaucoup plus que je ne l'avais fait durant ces 13 années*» explique l'état positif de Nancy par rapport à elle-même. La sphère «*relationnelle-projectif*» qui décrit l'énoncé «*Ma collaboration avec l'étudiante stagiaire me nourrit professionnellement et individuellement, pour moi, cela a des répercussions sur ma satisfaction personnelle*» précise également l'état positif de Nancy relativement aux interactions qu'elle vit au sein même de son collègue. Enfin, la sphère «*organisationnelle-projectif*» illustrée par l'énoncé «*Je me sens compétente avec l'arrivée de la stagiaire au département, parce que je vois les répercussions sur les étudiants et sur ma façon d'enseigner...*» fait référence à l'interaction que Nancy entretient avec son collègue.

On constate aussi que la « directionnalité » indique le deuxième axe du BEPT qui décrit le processus de construction de l'expérience positive chez Nancy. Dans ce deuxième axe, on constate que le BEPT se construirait de deux manières, soit : le BEPT projectif qui explique le processus de construction de l'expérience positive que Nancy vit par extériorisation et le BEPT introjectif qui décrit que l'expérience positive chez cette dernière se construirait par intériorisation. Par exemple, la directionnalité de l'énoncé «*J'étais tellement contente (expérience avec la stagiaire), c'était comme une bouffée d'air frais... maintenant, avec les outils dont je dispose, je commence à sentir que j'ai ma place ici.*» est de nature «*introjectif-individuelle*», puisque Nancy fait référence à sa relation positive et bénéfique vécue avec la stagiaire. De même, la directionnalité de l'énoncé «*J'étais très ouverte et je buvais les paroles de mon étudiante (stagiaire). Elle m'a évaluée, elle est venue dans mes classes, j'étais très ouverte, elle m'a donné des commentaires sur la manière d'améliorer le contenu de mes cours; elle m'a fourni des outils très spécifiques....*» est de nature «*introjectif-relationnelle*», dans la mesure où Nancy incorpore le comportement de l'étudiante (stagiaire) dans l'expérience positive qu'elle a vécue.

#### 4.2.3.2. Cas de Joe (cas # 3)

Joe enseigne à temps plein dans le programme de sciences au Cégep # 1 depuis 5 ans. Âgé entre 31 et 35 ans, il est titulaire d'un doctorat en sciences. Parmi tous les répondants ayant accepté notre sollicitation, Joe est le seul qui a pris l'initiative de nous contacter rapidement pour un entretien semi-dirigé. Cet entretien s'est déroulé à son local, à la mi-décembre 2012. Il représente le profil Perfectionniste : son DP est important, et son niveau de BEPT est très élevé.

Selon Joe, les éléments essentiels ou incontournables, en termes de développement des connaissances et des compétences, sont, entre autres, la structuration de l'information en relation avec toutes les réalisations effectuées dans le réseau collégial via les fils RSS, qui lui permettent de recevoir des nouvelles en provenance de différentes sources comme des médias, des cégeps ou des enseignants qui ont des blogs. Joe rapporte aussi que le fait qu'il voit immédiatement sur ses appareils les nouvelles recherches en pédagogie lui permet de se développer très rapidement, tout en ayant d'autres idées de projets. De plus, il précise tisser des liens avec d'autres enseignants ou chercheurs en provenance d'autres collèges ou encore qu'il participe aux colloques, congrès ou aux journées de formation pédagogique. En outre, Joe ajoute que grâce à son compte Twitter, il a réalisé que beaucoup de professeurs publiaient des activités qu'ils effectuaient en classe ainsi que des expériences retenues dans son cours. Ainsi, il rapporte qu'en s'abonnant à ces personnes, il a connu plusieurs autres enseignants de sa discipline à travers le monde, avec qui ils partagent maintenant leurs bons et leurs mauvais coups. Joe rapporte aussi que sa pratique d'enseignement a évolué de manière significative, et sa moyenne relative au niveau de sentiment du BEPT vécu lors des incidents critiques (positifs et négatifs) se situe près de 10. Le tableau ci-dessous présente une comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques déclarées par Joe, avec son profil d'appartenance et avec l'ensemble des autres répondants.

Tableau 33. Comparaison des proportions des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques de Joe, avec son profil d'appartenance et pour l'ensemble des répondants.

Profil de DP	<i>Proportions</i>			Échantillon (12)
	Répondants	Niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques		
Conscients-Figés (P1)	R2	2/80	2,50 %	20,00 %
	R5	5/80	6,25 %	
	R8	4/80	5,00 %	
	R11	5/80	6,25 %	
Conscients-Mitigés (P2)	R7	7/80	8,75 %	23,75 %
	R9	6/80	7,50 %	
	R10	6/80	7,50 %	
Conscients-Actifs (P3)	R1	8/80	10,00 %	20,00 %
	R12	8/80	10,00 %	
<b>Perfectionnistes (P4)</b>	<b>R3<sup>12</sup></b>	<b>10/80</b>	12,50 %	36,25 %
	R4	10/80	12,50 %	
	R6	9/80	11,25 %	
<b>Total</b>	12	80/80		100,00 %

<sup>12</sup> R3 représente l'enseignant Joe, dont le profil de DP est très important selon son niveau de BEPT.

Dans ce tableau, on constate que la proportion des niveaux de changement dans les pratiques pédagogiques (12,50 %) chez Joe ressemble aux autres du profil Perfectionnistes. Toutefois, ce résultat est largement supérieur à l'ensemble de l'échantillon et signifie que Joe parle passablement plus que les autres des changements réalisés dans le cadre de sa pratique professionnelle. Ce résultat est également conforme à celui présenté antérieurement et il confirme, selon nos critères, que Joe a un parcours de DP important. Enfin, les Perfectionnistes (P4) ayant le profil d'appartenance de Joe, avec une proportion cumulative de 36,25 %, s'éloignent de l'ensemble des trois autres profils : Conscients-Figés (20 %), Conscients-Mitigés (23,75 %) et Conscients-Actifs (20 %). Comme dans le cas précédent, nous analysons d'abord le discours de Joe selon ces deux principaux facteurs de DP. Par la suite, nous poursuivrons l'analyse d'après les différents facteurs de BEPT, avant de ressortir, si possible, les propos significatifs de son discours qui font référence à la fois au DP et au BEPT.

#### 4.2.3.2.1. Évaluation des facteurs de DP chez Joe

Le tableau ci-dessous présente la comparaison des proportions des facteurs de DP chez Joe, avec son profil d'appartenance et avec l'échantillon total (n=12).

Tableau 34. Comparaison des proportions des facteurs de DP et des facteurs de BEPT de Joe, avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble de l'échantillon

DP	Proportions		
	RÉP_3	P4 (Perfectionnistes)	Échantillon (n=12)
<b>Facteurs personnels</b>			
• <i>Changement personnel (développement des connaissances et des compétences)</i>	+ 63,54 %	52,94 %	50,53 %
	— —	— —	2,12 %
<b>Facteurs professionnels</b>			
• <i>Changement dans les pratiques pédagogiques</i>	+ 13,54 %	15,69 %	15,87 %
	— —	— —	0,53 %
• <i>Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants (relation enseignant-étudiants)</i>	+ 12,50 %	16,67 %	16,67 %
	— —	0,98 %	0,79 %
• <i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	+ 10,42 %	13,73 %	11,38 %
	— —	— —	2,12 %
<b>Total</b>	<b>100,00 %</b>	<b>100,01 %</b>	<b>100,01 %</b>

Le tableau ci-dessus permet d'observer les facteurs personnels et professionnels relevés dans l'entretien avec Joe et de comparer les résultats avec le profil P4 (Perfectionnistes) et avec l'ensemble de l'échantillon. Au niveau des *facteurs personnels*, on peut constater que Joe parle majoritairement et seulement de manière plus positive (63,54 %) que les autres enseignants de son profil (P4) et de l'échantillon total. Dans l'ensemble de ses propos, on constate que Joe s'attarde plus sur les facteurs personnels de DP. S'agissant des *facteurs professionnels* (36,46 %), ils sont au nombre de trois. Ainsi, Joe parle positivement du changement dans ses pratiques pédagogiques (13,54 %), dit avoir adopté des attitudes ou des comportements positifs face aux résultats saillants de ses étudiants (12,50 %) et dit entretenir des échanges collaboratifs avec ses collègues de travail (10,42 %). De plus, si Joe s'exprime relativement moins que les deux autres répondants de son profil d'appartenance (P4), son discours demeure positif. Par exemple, nous remarquons qu'il parle davantage de la classe inversée, de sa forte présence sur Twitter, de son engagement dans les différents projets au cégep et à l'intérieur du réseau collégial, de sa courtoisie, de son intérêt pour la recherche, des formations formelles et informelles, des participations aux congrès/colloques, de sa motivation à intégrer les TIC dans son enseignement et de sa réflexion sur ses pratiques pédagogiques.

En effet, au **niveau des facteurs personnels**, lorsque nous avons demandé à Joe d'énumérer, selon lui, « les éléments essentiels ou incontournables en termes de développement des connaissances et des compétences », il nous a répondu être assez structuré dans sa recherche concernant l'enseignement, les TIC et tout ce qui se passe dans le réseau collégial. Joe rapporte se servir de plusieurs outils du Web et outils technologiques pour organiser sa veille automatique de ce qui se passe, afin de rester à l'affût des nouvelles tendances et des nouveaux outils qu'il pourra utiliser. Joe ajoute utiliser les fils RSS, qui lui permettent, avec les appareils électroniques, de recevoir des nouvelles de différentes sources, des médias, des cégeps, des personnes qui ont des blogues, sur l'éducation et sur les technologies de l'information. Il précise que les fils RSS lui permettent de colliger très rapidement de l'information, qu'il peut consulter, à la manière dont on consulte un journal quotidien, et que cela lui permet de trouver très rapidement certains sujets qui l'intéressent. Il nous indique donc que c'est en ouvrant son compte Twitter et en s'abonnant aux autres professionnels de l'éducation, qu'il a pu connaître d'autres enseignants de sciences à travers le monde, qui travaillent avec des étudiants du même âge et qui ont différentes activités. D'après lui, la prise de connaissance de ces activités lui permet de partager ses bons et ses mauvais coups.

Concernant **les facteurs professionnels**, Joe rapporte également qu'en étant au courant de ce qui se passe ailleurs, cela lui permet de rencontrer des gens qui sont dynamiques dans d'autres cégeps et qui travaillent aussi dans le même domaine que lui. Il affirme ainsi tisser des liens avec ses collègues du réseau collégial, ce qui lui permet ensuite de se développer professionnellement autrement que par l'inscription formelle à un colloque ou à une journée de formation pédagogique. Il précise également que c'est comme si maintenant, il avait accès au travail et à l'énergie de toutes les autres personnes qui travaillent et qui publient leurs découvertes ou leurs bons coups, sans avoir à les réaliser tout de suite. Joe admet aussi qu'il catégorise et mémorise certaines informations, ce qui lui permet, dit-il, s'il a besoin de contacter une personne-ressource dans un domaine de savoir au préalable, de connaître la nature du projet sur lequel la personne travaille.

Poursuivant, Joe affirme être entièrement satisfait de l'évolution du changement dans ses pratiques pédagogiques, qu'il résume en deux temps. Dans un premier temps, il explique qu'avant, quand il donnait ses cours, il se souciait surtout de savoir s'il avait tout dit et si la matière avait été bien présentée. À ce moment-là, pour lui, un bon cours était celui où il avait tout dit, et où les étudiants avaient l'air d'avoir compris. Dans un deuxième temps, Joe estime maintenant, que :

*« Un bon cours est celui où les étudiants ont bien travaillé, où je les ai suffisamment "mêlés" pour qu'ils soient confrontés à leurs connaissances préalables ; j'essaie de les pousser, de les faire travailler. Un bon cours n'est pas nécessairement celui où le prof a sué, mais celui où les étudiants ont travaillé fort. Ce n'est pas de la même manière que je le voyais auparavant, mais maintenant, j'ai beaucoup de ressources, grâce à mon DP. J'aborde maintenant chaque heure de classe avec confiance et enthousiasme (REP\_3). »*

De plus, même si Joe adopte des attitudes positives face aux résultats saillants de ses étudiants, il ne cesse de se remettre en question. Il explique sa satisfaction vis-à-vis de la pédagogie inversée, qu'il a maintenant introduite dans son enseignement. Ensuite, Joe rapporte avoir réalisé qu'à la suite de l'introduction de cette approche pédagogique, ses étudiants travaillent davantage en préparation qu'en réaction aux cours. Il précise que, pour l'ensemble de ses étudiants, c'est un changement considérable, car ce n'est pas leur façon habituelle d'aborder les cours. Cependant, il admet avoir déjà un sentiment positif, en se disant qu'à l'Université, c'est par eux-mêmes qu'ils vont devoir travailler. Il rajoute que ses cours sont plus dynamiques, et que les étudiants trouvent cela très agréable, car ils « bougent, se lèvent, travaillent, font des activités, et c'est moins théorique, moins lourd et moins fatigant ».

Joe souligne que, même aux cours qu'il dispense en fin de journée, ses étudiants sont toujours présents et participent beaucoup.

Pour terminer, même si Joe rappelle que ses étudiants sont toujours enthousiastes de participer aux activités, et que lui-même était très enthousiaste à la suite de son changement de pratique, il rapporte être incertain au début, parce qu'il ne savait pas quelle serait la réception des étudiants, leur perception, leur appréciation et leur niveau d'engagement lors des activités. Mais il mentionne qu'il était engagé, qu'il croyait beaucoup à son projet et restait déterminé à relever le défi, malgré toutes les répercussions qui pouvaient survenir. Ainsi, sur le plan personnel, Joe affirme :

*« Je suis entièrement satisfait des changements apportés, je ne vois que des choses positives, le déroulement des cours est différent ; je pense qu'il n'y a pas d'impact négatif fort sur les étudiants, ce qui est déjà positif, et comme les cours sont agréables, le tout est positif (RÉP\_3). »*

D'un autre côté, malgré l'importance que Joe accorde à cette nouvelle méthode d'enseignement, il tient à souligner qu'il y a une enseignante qui lui a dit que ses capsules vidéo, étant accessibles aux étudiants de tous les groupes, causaient les problèmes dans ses cours et compliquaient par la même occasion sa gestion de la classe. Joe poursuit en expliquant que cette enseignante lui a également souligné que la moitié de ses étudiants s'absentent maintenant de son cours et regardent les vidéos, au lieu de se présenter en classe. Il ajoute que sa collègue croit que plusieurs de ses étudiants vont échouer aux examens, car elle dit en constatant les résultats et se demande comment procéder. À la suite de cette rencontre avec sa collègue, Joe rapporte s'être retrouvé dans une situation où il s'est d'abord questionné sur la manière dont son projet avait été organisé. Même s'il est conscient que n'importe quelle action posée amènera toujours des répercussions négatives sur certains collègues de travail, il affirme que :

*« En face de chaque problème ou situation, mon réflexe est d'abord de chercher une solution. Immédiatement. J'ai proposé à cette enseignante plusieurs solutions envisageables, que j'étais prêt à mettre en place et qui allaient avec une certaine gradation, de la plus facile à réaliser jusqu'à la plus lourde, soit le retrait des vidéos. Il y avait plusieurs solutions possibles ; nous devons nous asseoir ensemble bientôt pour tenter de trouver un compromis. Dans ce type de situation, je cherche toujours la solution qui convient le mieux à mes collègues (RÉP\_3). »*

De plus, Joe privilégie *les échanges collaboratifs avec ses collègues de travail*. Il affirme tenter de participer à toutes les formations offertes au collège et essayer de s'inscrire aux journées pédagogiques et aux colloques pour « réseauter » au maximum. D'ailleurs, il affirme s'être rendu compte que parfois, même si le sujet ne lui dit rien au départ, il parvient toujours à trouver dans des ateliers de formation des éléments nouveaux et pertinents pour son cours.



De ce fait, Joe déclare ne plus se voir enseigner sans être aussi « connecté » aux autres enseignants, car, selon lui :

« (...) la profession d'enseignant est particulièrement insécurisante quand on essaie des choses nouvelles. Or, l'expérience d'autres personnes qui ont essayé quelque chose avant nous, qui nous disent les bons et les mauvais coups, nous permet d'éviter des écueils (RÉP\_3). »

#### 4.2.3.2.2. Évaluation du BEPT chez Joe et comparaison des proportions des occurrences qui y sont liées avec le profil d'appartenance et l'échantillon total

Dans le cadre de son travail, Joe évalue le niveau de son BEPT au score maximum (10/10). Ce score, bien qu'élevé, suit la tendance de son profil P4 (Perfectionnistes) d'appartenance, mais s'éloigne des résultats moyens de l'échantillon total. Nous avons pu analyser en profondeur le niveau de BEPT de Joe, tout en réalisant des comparaisons avec les résultats relatifs au profil P4 (Perfectionnistes) et avec l'ensemble des répondants. Les résultats sont observables dans le tableau ci-dessous.

Tableau 35. Comparaison des proportions des occurrences des niveaux des facteurs de BEPT de Joe, avec son groupe d'appartenance et avec l'ensemble des répondants

<b>Niveau de sentiment du BEPT</b>	<b>Nature du BEPT</b>	<b>Joe</b>	<b>Perfectionnistes (P4)</b>	<b>Échantillon (n=12)</b>
<b>ÉPANOUISSEMENT DANS LE TRAVAIL</b>				
Grand sentiment d'accomplissement au travail	+	14,29 %	10,91 %	8,55 %
	—	—	—	4,27 %
Fier de son emploi	+	23,81 %	25,45 %	21,37 %
	—	—	—	2,56 %
Trouve son travail excitant	+	19,05 %	18,18 %	13,68 %
	—	—	—	3,42 %
Trouve un sens à son travail	+	23,81 %	23,64 %	17,09 %
	—	—	—	3,42 %
Aime son travail	+	19,05 %	21,82 %	18,80 %
	—	—	—	6,84 %
<b>VOLONTÉ D'ENGAGEMENT AU TRAVAIL</b>				
Se soucie du bon fonctionnement de son organisation	+	21,43 %	25,71 %	24,00 %
	—	—	—	2,67 %
Désire contribuer à l'atteinte des objectifs de son organisation	+	21,43 %	20,00 %	17,33 %
	—	—	—	4,00 %
Aime relever des défis dans son travail	+	21,43 %	17,14 %	14,67 %
	—	—	—	2,67 %
Envie de s'engager dans son organisation	+	7,14 %	8,57 %	9,33 %
	—	—	—	—
Envie de prendre des initiatives au travail	+	28,57 %	28,57 %	24,00 %
	—	—	—	1,33 %
<b>SENTIMENT DE COMPÉTENCE</b>				

A confiance en soi au travail	+	17,65 %	20,00 %	18,28 %
	—	—	—	2,15 %
Se sent efficace et compétent dans son travail	+	23,53 %	20,00 %	17,20 %
	—	—	—	2,15 %
Connaît sa valeur comme travailleur	+	17,65 %	13,33 %	9,68 %
	—	—	—	2,15 %
A le sentiment de savoir quoi faire dans son travail	+	17,65 %	20,00 %	18,28 %
	—	—	—	3,23 %
Sait qu'il est capable de faire son travail	+	23,53 %	26,67 %	22,58 %
	—	—	—	4,30 %
<b>RECONNAISSANCE PERÇUE AU TRAVAIL</b>				
A le sentiment que ses efforts au travail sont appréciés	+	25,00 %	33,33 %	26,83 %
	—	—	—	9,76 %
Sait que les gens croient aux projets sur lesquels il travaille	+	25,00 %	22,22 %	17,07 %
	—	—	—	44,88 %
A l'impression que les gens avec qui il travaille reconnaissent sa compétence	+	12,50 %	11,11 %	7,32 %
	—	—	—	2,44 %
A le sentiment qu'il est un membre à part entière de son organisation	+	12,50 %	11,11 %	7,32 %
	—	—	—	2,44 %
A le sentiment que son travail est reconnu	+	25,00 %	22,22 %	12,20 %
	—	—	—	9,76 %
<b>ADÉQUATION INTERPERSONNELLE AU TRAVAIL</b>				
Trouve agréable de travailler avec les gens de son travail	+	25 %	26,83 %	19,61 %
	—	—	—	6,86 %
S'entend bien avec les gens de son travail	+	18,75 %	17,07 %	10,78 %
	—	—	—	7,84 %
A une relation de confiance avec les gens de son travail	+	18,75 %	21,95 %	12,75 %
	—	—	—	2,94 %
Se sent accepté tel qu'il est par les gens de son travail	+	12,5 %	9,76 %	6,86 %
	—	—	—	6,86 %
Apprécie les gens avec qui il travaille	+	25 %	24,39 %	19,61 %
	—	—	—	5,88 %
<b>TOTAL</b>		<b>100,00 %</b>	<b>100,00 %</b>	<b>100,00 %</b>

Les données du tableau ci-dessus montrent que la quasi totalité de la proportion des occurrences des facteurs de BEPT répertoriée chez Joe sont de nature positive. À quelques exceptions près, ce constat semble claire, en particulier pour le profil P4 (Perfectionnistes), dont le DP est important. En effet, quel que soit le répondant appartenant à ce profil, on remarque que la proportion des occurrences de l'ensemble des facteurs de BEPT est plus élevée et positive par rapport à l'échantillon total. De plus, comme on peut le constater, Joe parle couramment et plus que les autres répondants de son BEPT, et ce, sur l'ensemble des facteurs qui y sont reliés, comme en témoignent les pourcentages de son discours sur ces facteurs.

Même si, dans l'ensemble, Joe est heureux, il accorde plus d'importance à la reconnaissance perçue au travail (75 %), à la volonté d'engagement (71,43 %), à l'épanouissement au travail (57,15 %), à l'adéquation interpersonnelle au travail (56,25 %) et au sentiment de compétence (41,18 %).

En fait, en examinant en profondeur le profil de Joe, on s'aperçoit finalement qu'il a un niveau de sentiment de BEPT plus élevé que la moyenne de tous les répondants réunis. Cela peut s'expliquer par le fait que pour lui, les leçons habituellement tirées des incidents critiques (positifs ou négatifs) sont semblables. Par exemple, à la suite des incidents critiques vécus, Joe rapporte vivre du bonheur, être heureux, excité et se sentir fier d'avoir trouvé des solutions pouvant convenir à ses collègues de travail. Ce constat signifie que Joe appartient au profil P4 (Perfectionnistes), dont le niveau de BEPT est élevé, selon les critères définis précédemment. Dans le point qui suit, nous analysons en profondeur le discours de Joe en fonction de chacun des facteurs de BEPT.

#### *4.2.3.2.3. Analyse du discours de Joe selon les différents facteurs de BEPT*

L'entretien semi-dirigé a été d'une importance capitale, car il nous a permis d'approfondir toutes les dimensions du BEPT et de comprendre, notamment, que Joe est très épanoui au travail, qu'il a une grande volonté d'engagement, un fort sentiment de compétence, une grande reconnaissance au travail et une perception très positive de lui-même, et dans ses interactions avec ses collègues de travail. De plus, il semble humble et attribue la réussite de ses projets à la plupart de ses collègues.

Au niveau de **l'épanouissement au travail**, Joe précise avoir ressenti beaucoup de bonheur et beaucoup de fierté : « quand on fait un projet et qu'il est reconnu, on est fier de ce qu'on a fait ». Il poursuit en disant que lorsque « plusieurs personnes approuvent et soutiennent ton projet, cela lui donne de la légitimité, et tu pars avec beaucoup de support. Cela permet d'aborder le sujet avec beaucoup de confiance ». Au sujet de l'incident critique négatif vécu au travail, Joe avoue, premièrement, être « un peu déçu » que certains étudiants de la classe de sa collègue n'aient pas compris et qu'ils aient cru qu'ils pouvaient juste regarder des vidéos et ne pas aller aux cours. Deuxièmement, il dit s'être senti « un peu frustré » d'avoir compliqué la tâche de sa collègue en occasionnant des absences.

Par ailleurs, il affirme que lors des situations problématiques, son réflexe est d'abord de chercher une solution, et qu'il en tire uniquement des avantages et ne voit que du positif dans toutes les situations (positives ou négatives). Enfin, lorsque nous avons demandé à Joe de nous indiquer l'émotion la plus liée à son BEPT durant les incidents critiques qu'il avait vécus, il nous a répondu :

*« Je peux dire que l'émotion la plus reliée à mon BEPT était l'excitation, parce qu'à chaque fois que j'avais une nouvelle idée, je cherchais la manière de la concrétiser. Puis, dès que je savais comment faire, je voulais m'asseoir pour la réaliser ; je voulais mettre tout le reste de côté pour voir si cela fonctionnerait. Quand on essaie quelque chose de nouveau avec l'étudiant, c'est sûr qu'il y a un peu d'angoisse, on a peur que cela ne fonctionne pas, mais quand on voit les étudiants se mettre au travail, s'activer, cela procure de la joie, de la fierté... cela bat tous les autres sentiments que j'ai pu vivre (RÉP\_3). »*

Il avoue alors que la portion cruciale de cette situation par rapport à son BEPT a duré plus de dix-huit mois.

Au niveau de **la volonté d'engagement au travail**, Joe poursuit en disant que le fait d'être allé chercher l'information disponible auprès des personnes désignées l'a beaucoup aidé. Il pense même qu'il ne connaissait pas 95 % de ce qu'il sait aujourd'hui dans différents domaines, autant en informatique qu'en pédagogie. Mais il estime que le fait d'avoir eu l'idée et le courage d'aller chercher de l'information auprès des conseillers pédagogiques, des conseillers en informatique, des enseignants qui utilisaient certaines méthodes d'enseignement, « d'avoir eu le courage de les déranger (rires) dans leur routine, de les questionner, de lire des articles scientifiques a été la clé de sa réussite ». Il ajoute se sentir plus à même de démarrer un autre projet, parce qu'il sait que s'il dérange quelquefois, cela mène à des choses qui sont particulièrement positives.

Concernant **le sentiment de compétence**, Joe affirme qu'avant, il donnait son cours avec le support PowerPoint et présentait des diapositives aux étudiants, et que certains d'entre eux s'endormaient. Par la suite, il ajoute qu'après réflexions, il est parvenu à se dire que, durant ses cours, il parlait trois heures de temps, et qu'il y en avait qui réussissaient à dormir, et que « certains étudiants qui dormaient ont eu une bonne note ». Il ajoute alors s'être dit que si l'étudiant pouvait, pendant son cours, dormir et avoir une bonne note, c'est que quelque chose dans son cours n'était pas correct. Il souligne ensuite qu'il s'est mis à chercher comment il pouvait dynamiser sa classe et comment il pouvait changer les choses et aider davantage ses étudiants. De plus, il rapporte que le matériel pédagogique qu'il a créé particulièrement pour ses étudiants a eu une portée beaucoup plus grande que tout ce qu'il aurait pu penser. Joe conclut en précisant que la bonne communication entre les collègues évite des conflits, et que ses capsules vidéo sont accessibles à tous ses collègues.

Il précise lui-même qu'avant, il enseignait, et que maintenant, il accompagne les étudiants dans leur apprentissage, que le projet lui a permis de se questionner davantage sur sa pédagogie, sur sa didactique des cours, et non seulement sur le contenu, mais surtout sur la manière dont ses étudiants apprennent. Il admet :

*« Je me suis posé une foule de questions sur tout cela et, à partir d'aujourd'hui, je ne pourrai plus voir mon enseignement comme avant, alors mon niveau de sentiment du BEPT a même dépassé le maximum, car au-delà du stress vécu au début de mon projet, je suis heureux et je me sens bien ainsi (RÉP\_3). »*

Il rapporte qu'en enseignement, même si l'on essaie de tout prévoir, y compris l'imprévu, il y aura toujours quelque chose qui finira par frapper l'enseignant. Ainsi, il préconise qu'il faille essayer de prévoir, mais de rester flexible face à l'imprévu et de savoir s'adapter rapidement et trouver des issues, des sorties de secours. Il poursuit en expliquant que pour régler les problèmes, « le dialogue est toujours plus profitable à l'absence de communication où la frustration monte ». Il termine finalement en disant que sa collègue est venue le voir directement dès qu'elle a senti le malaise au sujet des capsules vidéo. Chose qu'il n'avait pas pensé, mais il dit avoir pu immédiatement rassurer sa collègue, en lui disant tout simplement qu'il fera quelque chose pour remédier à la situation.

Au niveau de **la reconnaissance perçue au travail**, Joe ne manque pas d'éloges envers les personnes qui l'ont aidé et il croit même que si ces personnes n'avaient pas été là au début, il n'aurait probablement pas pu réaliser « un produit si beau et développer quelque chose d'aussi utile pour les étudiants et ses collègues ». Il a aussi le sentiment d'être apprécié par ses collègues de travail ou d'autres personnes du réseau collégial. À ce sujet, il ajoute qu'il ne se passe pas une semaine sans qu'il reçoive « des remerciements par courriel » en provenance d'enseignants du réseau collégial ou d'étudiants des collèges qui regardent ses capsules vidéo sur Internet. Joe ajoute que la démarche qu'il avait amorcée (pédagogie inversée) a été grandement acceptée par ses étudiants, et que l'un « des corollaires » de cette approche, est que les capsules vidéos sont disponibles pour tous. De plus, il précise que les étudiants d'autres groupes qui le croisent dans le corridor du collège lui disent souvent :

*« Merci beaucoup, Monsieur Joe, vos explications étaient suffisamment claires pour que nous puissions comprendre ce que nous n'avons pas compris dans notre cours ; c'était comme un deuxième cours pour nous, présenté différemment. Cela nous a grandement aidés à réussir ou à comprendre mieux une certaine partie de la matière (RÉP\_3). »*

D'autres étudiants du collège disent simplement « Monsieur, je vous connais, j'écoute vos vidéos et cela m'aide beaucoup ».

Joe rapporte aussi que ses collègues l'ont encouragé au tout début du projet en lui disant que « si les circonstances s'y étaient prêtées, ils seraient également "embarqués" dans le projet ». Il poursuit en affirmant que des personnes de confiance, dans un milieu de travail, qui vous disent « vas-y, nous te supportons et t'encourageons », même si ce n'est que moral, « cela donne souvent le coup de pouce qu'il faut pour aller de l'avant dans un projet incertain ». Joe avoue que toutes ces reconnaissances de la part de ses collègues ou d'étudiants lui apportent beaucoup de satisfaction. À ce propos, il ajoute :

*« Cela nous donne des ailes, c'est-à-dire que cela nous montre que quand on met les efforts aux bons endroits et qu'on travaille avec acharnement, il est possible que, dans notre parcours futur, nous en récoltions les fruits. On ne sait pas tout le temps, rien n'est jamais garanti, mais d'avoir des encouragements à continuer ou se faire dire que nos idées sont bonnes, c'est toujours encourageant. Cela donne envie de développer d'autres projets, de collaborer avec d'autres profs, de pousser plus loin l'expérience, de visiter d'autres cégeps pour voir les bons coups là-bas et si on peut les appliquer ici (RÉP\_3). »*

Selon Joe, la reconnaissance qu'il a reçue à travers son projet est très utile et même porteuse d'un message de développement institutionnel, surtout lorsqu'il dit :

*« Il est possible d'encourager les profs qui veulent se développer au collège et les amener à changer leur pratique de différentes façons, et d'autres profs qui verront ces réalisations seront à leur tour encouragés et voudront démarrer leur propre projet (RÉP\_3). »*

Au niveau de **l'adéquation interpersonnelle**, même si Joe rapporte se sentir plutôt bien avec ses collègues de travail, il n'en demeure pas moins qu'une de ses collègues de travail lui reproche le fait que ses capsules vidéos favorisent l'absence de ses étudiants. À ce sujet, Joe affirme avoir immédiatement proposé à sa collègue enseignante plusieurs solutions envisageables et qu'il était prêt à mettre en place graduellement, si nécessaire, jusqu'au « retrait des vidéos ». De plus, d'après lui, les leçons tirées de cet incident critique (négatif) sont encore très positives, car il précise que le fait de vivre une telle situation l'oblige à raffiner et à améliorer son comportement face à ses collègues de travail. Il dit aussi être conscient que chaque projet a son lot de difficultés et qu'il y aura toujours quelque chose quelque part qui ne fonctionnera pas pour quelqu'un. D'un autre côté, il mentionne que ce genre de situation lui permettra de s'améliorer d'une façon ou d'une autre, et après coup, il estime qu'il y aura plus de gens encore qui seront satisfaits de son projet, autant des collègues que des étudiants.

De plus, le processus d'introduction de la pédagogie inversée mis en place par Joe montre qu'il semble apprécié ou qu'il fait confiance aux gens avec qui il travaille, comme peut en témoigner l'extrait ci-dessous :

*« Comme dans n'importe quelle situation, quand nous modifions nos façons de faire, cela peut déranger l'équilibre en place. Comme au collège, d'autres profs donnent les mêmes cours que moi, je savais que si je changeais ma façon d'enseigner, il fallait que je consulte mes collègues pour connaître leur opinion par rapport à cela : cela les dérangeait-il, avais-je leur appui ou étaient-ils complètement contre l'idée ? J'ai consulté le département, ils (les membres) étaient d'accord que j'essaie cela sans qu'ils aient à présenter mes vidéos. J'ai consulté aussi la direction des études, qui m'a octroyé du dégrèvement pour développer des ressources (RÉP\_3). »*

#### 4.2.3.2.4. Classification du BEPT chez Joe selon un modèle conceptuel

Le tableau ci-dessous présente une classification du BEPT chez Joe selon les différentes composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010). Cette classification montre que le BEPT chez Joe se construit selon une perception positive qu'il a de lui-même par rapport à son enseignement.

Tableau 36. Classification du BEPT chez Joe selon les composantes du modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010)

Directionnalité	Sphère de référence		
	Individuelle	Relationnelle	Organisationnelle
Projectif	<i>Je suis enthousiaste et très engagé à poursuivre, car j'ai réussi à développer quelque chose d'aussi utile pour mes étudiants (capsules vidéo, classe inversée).</i>	<i>Je m'entends bien avec mes collègues de travail, et comme nous sommes au même étage avec les conseillers pédagogiques, je n'hésite pas à les consulter...</i>	<i>J'ai consulté le département, ensuite la direction des études et tous étaient d'accord à ce que je développe mon projet. Ça m'a permis ensuite d'obtenir du dégrèvement pour des ressources... Cela donne une certaine légitimité au projet, quand plusieurs personnes te permettent de faire une étude ou d'essayer quelque chose de nouveau, tu pars avec plus de supports, étant confiant.</i>
Introjectif	<i>J'ai éprouvé beaucoup de plaisir et de satisfaction dans la réalisation de mon projet</i>	<i>J'ai beaucoup de reconnaissance pour toutes ces personnes qui m'ont aidé et j'ai le sentiment d'avoir le soutien de mes collègues qui m'ont aidé à aller jusqu'au bout.</i>	<i>Il y a certaines choses que je pourrais changer pour accommoder d'autres professeurs. Lorsque les professeurs voient ce que j'ai réalisé, ils sont encouragés, et certains veulent démarrer leurs propres projets... donc je suis un peu comme un catalyseur.</i>

Dans le tableau ci-dessus, on remarque que la « sphère de référence » est le premier axe qui décrit le BEPT chez Joe. Cette sphère fait référence à l'environnement du cégep dans lequel Joe vit positivement son expérience de travail.

Par exemple, la sphère «individuelle-projectif» représentant l'énoncé *«Je suis enthousiaste et très engagé à poursuivre, car j'ai réussi à développer quelque chose d'aussi utile pour mes étudiants (capsules vidéo, classe inversée)»* explique l'état positif de Joe par rapport à lui-même. Quant à la sphère «relationnelle-introjectif» qui décrit l'énoncé *«J'ai beaucoup de reconnaissance pour toutes ces personnes qui m'ont aidé et j'ai le sentiment d'avoir le soutien de mes collègues qui m'ont aidé à aller jusqu'au bout»* elle montre l'acceptation sociale de Joe et l'état positif de ses relations avec ses collègues dans le cadre de son travail. La sphère «organisationnelle-projectif» représentée par l'énoncé *«J'ai consulté le département, ensuite la direction des études et tous étaient d'accord à ce que je développe mon projet. Ça m'a permis ensuite d'obtenir du dégrèvement pour des ressources... Cela donne une certaine légitimité au projet, quand plusieurs personnes te permettent de faire une étude ou d'essayer quelque chose de nouveau, tu pars avec plus de supports, étant confiant..»* fait référence à la contribution sociale de Joe au sein du collège.

On remarque aussi que la « direction» décrit le deuxième axe du BEPT qui explique le processus de construction de l'expérience positive chez Joe. Dans ce deuxième axe, comme il y a deux manières possibles de construire le BEPT l'énoncé *«J'ai éprouvé beaucoup de plaisir et de satisfaction dans la réalisation de mon projet»* est de nature *«introjectif-individuelle»*, dans la mesure où Joe fait référence au plaisir à la satisfaction ou au bonheur qu'il éprouve dans le processus de construction de son expérience positive. De même, l'énoncé *«J'ai beaucoup de reconnaissance pour toutes ces personnes qui m'ont aidé et j'ai le sentiment d'avoir le soutien de mes collègues qui m'ont aidé à aller jusqu'au bout»* est de nature *«introjectif-relationnelle»* dans la mesure où, Joe se sent accepté par les autres collègues dans son environnement de travail.

À la suite d'une description approfondie des deux cas extrêmes, nous constatons qu'il y a une différence accentuée en termes de DP et de BEPT entre Nancy et Joe. Autrement dit, le DP évoluerait chez les enseignants de la même manière que leur niveau de BEPT. Dans le chapitre qui suit, nous discutons nos principaux résultats à la lumière de nos trois objectifs de recherche, en faisant référence à la documentation sur le sujet et à nos deux modèles théoriques de base.



## **CHAPITRE 5: DISCUSSION**

## 5. DISCUSSION

Le but de la présente recherche est d'étudier la relation entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT au travail. Notre approche se base sur deux modèles théoriques, soit : le modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) et le modèle conceptuel de BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010). Le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) considère que les attitudes adoptées par les enseignants sont davantage influencées par deux principaux facteurs de DP, soit : (1) les facteurs personnels, qui font référence au développement des connaissances et des compétences et (2) les facteurs professionnels, qui regroupent le changement dans les pratiques pédagogiques, la collaboration avec les collègues et les attitudes face aux résultats saillants des étudiants. Notons que Clarke et Hollingsworth (2002) considèrent la croissance professionnelle des enseignants comme un processus inéluctable d'apprentissage continu, rejoignant ainsi Uwamariya et Mukamurera (2005), qui définissent le DP comme « *un processus de changement et de transformation par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique* » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p.148).

Le modèle conceptuel de BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010) postule que le BEPT se construit selon l'axe de référence de l'expérience et l'axe de la directionnalité. L'axe de référence renvoie au monde du travail, dans lequel l'expérience positive est vécue par un travailleur. Dans cet axe, l'auteure a identifié trois sphères, soit : (1) la sphère individuelle, qui renvoie à l'état positif d'un travailleur par rapport à sa propre perception ; (2) la sphère relationnelle, faisant référence à l'état positif d'une personne qui interagit socialement avec les autres employés de son milieu de travail ; (3) la sphère organisationnelle qui réfère à l'interaction du travailleur avec l'organisation. La directionnalité, qui constitue le deuxième axe, décrit le processus par lequel un travailleur construit positivement son expérience au travail. Ainsi, d'après Dagenais-Desmarais, il y aurait deux manières de construire le BEPT, soit : (1) le BEPT projectif, perçu comme la construction de l'expérience d'une personne par extériorisation; (2) le BEPT introjectif, qui fait référence à la construction de l'expérience positive d'un individu par intériorisation.

Dans les paragraphes qui suivent et à la lumière de nos trois objectifs de recherche, nous discutons les principaux résultats, en faisant référence à la documentation sur le sujet et à nos deux modèles théoriques de base. D'abord, nous discutons les résultats liés au DP, avant d'aborder ceux concernant la relation entre le DP et le BEPT.

## **5.1. Attitudes qui favorisent le DP des enseignants au collégial**

Le premier objectif de la recherche est de décrire les comportements ou les attitudes rapportés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP. L'analyse nous a permis de confirmer la valeur du modèle de DP de Clarke et Hollingsworth (2002), qui précise, entre autres, que les enseignants qui adoptent des attitudes positives envers leur enseignement seraient enclins à se développer professionnellement. Notons que dans la présente étude, les attitudes positives des enseignants envers leur enseignement regroupent, notamment, l'autonomie professionnelle, l'ouverture au changement socioprofessionnel, la prédisposition à suivre des formations créditées ou non créditées, la collaboration avec leurs collègues de travail, l'engagement et la responsabilité envers les étudiants, la vocation pour l'enseignement et l'ouverture d'esprit. De plus, certains enseignants de notre étude ayant adopté des attitudes/comportements positifs essayaient de trouver des aspects positifs dans les diverses situations qu'ils vivaient dans le cadre de leur travail. Ils se retournaient généralement vers la recherche des solutions et démontraient qu'ils étaient capables de rebondir après avoir traversé ou vécu des situations difficiles. En général, ces derniers ont affiché un comportement social équilibré à la fois orienté vers eux-mêmes et vers leurs collègues de travail, et ce, dans l'intention de chercher des solutions à la fois convenables et satisfaisantes pour tout le monde. À l'inverse, les attitudes négatives envers l'enseignement sont représentées par la fatigue, le manque de soutien pédagogique, l'attribution de la responsabilité de l'échec aux collègues et à l'administration du collège, la résistance aux changements de pratiques pédagogiques, le refus de demander de l'aide, le sentiment d'insécurité au travail et les attitudes égocentriques face aux étudiants. Ajoutons aussi que ces enseignants ayant des attitudes/comportement négatifs passent du temps à critiquer leurs collègues de travail de façon négative.

Dans les lignes qui suivent, nous discutons les résultats relatifs à la relation entre les attitudes des enseignants envers leur enseignement et : (1) le développement des compétences; (2) les pratiques pédagogiques ; (3) la collaboration avec les collègues ; (4) les résultats saillants des étudiants.

### **5.1.1. Attitudes des enseignants et développement des compétences**

Le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002) définit une relation bien claire entre les attitudes des enseignants envers leur enseignement et leurs compétences. D'après ce modèle, les enseignants se développent sur un cycle régulier à travers un processus de « réflexions » et « d'actions » suivant les facteurs personnels et professionnels de DP, ce qui peut mener à un

changement dans le développement des compétences, des croyances ou des attitudes. En effet, les enseignants qui adoptent des attitudes positives envers leur enseignement se développeraient professionnellement, et ce, peu importe le niveau d'enseignement. Plus précisément, cette relation entre les attitudes des enseignants envers l'enseignement et les compétences développées dans leur pratique d'enseignement a déjà été abordée par plusieurs auteurs, qui ont étudié le cas au niveau primaire (Al Harthy, Jamaluddin et Abedalaziz, 2013; Awan, 2015), secondaire (Chakraborty et Mondal, 2014; Nadeem *et al.*, 2011) et postsecondaire (Sharbain et Tan, 2012). Nos résultats qualitatifs concordent avec cette perspective théorique. D'une manière générale, nos analyses ont montré que les enseignants ayant un niveau de compétence élevé rapportent adopter des attitudes positives envers leurs collègues de travail et leurs étudiants. Ces répondants ont montré également une volonté d'engagement au travail, une très grande satisfaction et ils ont continué à persévérer lors des situations critiques ou problématiques. De plus, ils sont exigeants et soucieux des résultats de leurs étudiants. Ils reçoivent favorablement ou prennent comme compléments d'information les critiques de leurs collègues. Ils se questionnent constamment sur leurs pratiques pédagogiques ainsi que sur les modalités pouvant susciter l'engagement et la motivation des étudiants durant le développement de leurs compétences. D'ailleurs, Hoy et Spero (2005) ont mis en évidence le fait que les enseignants ayant un niveau de compétence élevé apprennent et utilisent de nouvelles approches d'enseignement, emploient des stratégies de gestion de classe pouvant favoriser leur autonomie, soutiennent les étudiants en difficulté et les amènent à développer une bonne perception de leurs habiletés scolaires ou à persévérer lorsqu'ils se trouvent en situation d'échec.

Par exemple, dans notre étude, Joe adopte des attitudes positives sur la collaboration avec les collègues de travail, les conseillers pédagogiques et il n'hésite pas à offrir son soutien à tous les autres enseignants de son département ou du collège, tout en restant disponible et ouvert aux échanges. Il rapporte être convaincu que tous les étudiants sont capables d'atteindre les objectifs visés. De plus, il dit avoir réalisé que le fait de connaître individuellement ses collègues et de développer des relations interpersonnelles avec eux lui a permis d'améliorer ses pratiques d'enseignement, de favoriser davantage la réussite de ses étudiants et de réaliser des projets d'envergure qu'il n'aurait pas été capable de faire tout seul.

Si l'on considère nos résultats, on peut affirmer que l'enseignement est une profession de relations. Cette constatation nous renvoie aux travaux de Chassé (2006) et Meyers (2009) au postsecondaire. En effet, le premier insiste sur le fait que « *la relation éducative demeure au cœur même de l'identité professionnelle enseignante et elle joue un rôle déterminant dans la représentation que l'enseignant a de lui-même dans sa profession* » (Chassé, 2006, p. 25). Et le second (Meyers, 2009) souligne l'importance des attitudes positives en milieu éducatif. Elles permettraient, par exemple, d'entretenir des échanges collaboratifs avec les autres, et cette façon de procéder serait bénéfique et donnerait de meilleurs résultats. En effet, d'après cet auteur, le développement d'une attitude positive envers l'enseignement en milieu collégial, tout en tenant compte du partage ou des échanges avec les autres, nécessite d'être inclus dans les tâches du personnel enseignant (Meyers, 2009). Ainsi, toujours selon Meyers (2009), il faut que tous les enseignants soient conscients de l'importance d'entretenir des attitudes positives envers leur enseignement, avec un accent particulier sur l'échange avec les autres. Par ailleurs, l'analyse approfondie des cas de Joe et de Nancy a montré qu'il y a une constellation de relations entre les compétences des enseignants et leurs attitudes envers l'enseignement, de sorte que Joe, qui adopte des attitudes positives envers son enseignement, présente un niveau de compétence élevé, contrairement à Nancy. En effet, la relation entre les attitudes des enseignants envers l'enseignement et le développement de compétences se confirme, de sorte que l'attitude positive des enseignants envers n'importe quelle activité pédagogique renforcerait leur niveau de compétence (Zaidi, 2015), quel que soit le pays et le niveau d'enseignement (Al Harthy *et al.*, 2013; Chakraborty et Mondal, 2014; Klassen et Chiu, 2010; Nadeem *et al.*, 2011; Sharbain et Tan, 2012).

Pour leur part, Al Harthy, Jamaluddin et Abedalaziz (2013) ont examiné, en employant une analyse mixte, la relation entre les attitudes des enseignants envers l'enseignement et leurs compétences. Il a remarqué que la plupart des enseignants qui adoptent des attitudes positives envers l'enseignement ont des compétences élevées. Dans le même sens, en observant un échantillon de 41 futurs enseignants et enseignantes d'anglais de quatre universités dans la bande de Gaza, avant et après une formation de trois mois dans un programme élaboré par compétence pendant 82 séances d'enseignement, Sharbain et Tan (2012) ont montré que les niveaux de compétence des enseignants sont fortement corrélés avec leurs attitudes envers l'enseignement. Un tel résultat a amené ces deux chercheurs à souligner l'importance de promouvoir les programmes de formation des enseignants en tenant compte à la fois des compétences à développer et des attitudes positives envers l'enseignement.

Par ailleurs, d'autres chercheurs ont montré que les enseignants autonomes et compétents sont plus confiants et plus susceptibles de faire avancer leur carrière professionnelle (Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015). Certains ont montré que la satisfaction au travail joue un rôle important dans l'engagement au travail (Liu et Ramsey, 2008) et qu'elle détermine la persévérance, l'enthousiasme et les attitudes adoptées en classe (Tschannen-Moran et Johnson, 2011). L'amélioration du niveau de compétence affecterait positivement les attitudes des enseignants envers l'enseignement (Sharbain et Tan, 2012) et, par conséquent, renforcerait leur DP (Clarke et Hollingsworth, 2002). Dans le même sens, Awan (2015) a souligné, entre autres, l'importance de la formation, mais il a insisté, en revanche, sur le fait que l'efficacité et la réussite des professeurs dépendent de leurs attitudes envers leur enseignement, ce qui corrobore les études de Hoy et Spero (2005). Par ailleurs, cette récente étude quantitative, réalisée auprès de 800 futurs enseignants de niveau primaire dans une école du Pakistan, montre que les attitudes des enseignants envers l'enseignement diffèrent d'une école à l'autre, alors que la formation suivie affecte positivement les attitudes des enseignants envers l'enseignement. Les auteurs estiment aussi que les enseignants qui ont les habiletés et les compétences nécessaires pour effectuer leur travail de manière efficace et efficiente sont des professionnels, et que leur réussite dépend de leurs attitudes envers leur enseignement. En effet, certains enseignants prêtent une attention particulière à la connaissance, tout en négligeant le développement des compétences et des attitudes (Scocco, 2006), ce qui aurait un effet négatif sur leur processus de DP.

En fait, d'autres chercheurs ont montré qu'il existe d'autres facteurs qui peuvent influencer les attitudes des enseignants envers leur enseignement ou leurs compétences (Clarke et Hollingsworth, 2002; Nadeem *et al.*, 2011; Sharbain et Tan, 2012). Dans une étude quantitative menée au secondaire auprès de 204 enseignants et 1020 étudiants visant à identifier et à analyser les facteurs pouvant affecter la compétence des enseignantes en milieu urbain et rural au Pakistan, Nadeem *et al.*, (2011) ont montré que les compétences, les motivations et la prestation des enseignantes dépendent de leur environnement professionnel et de leur statut socioéconomique et psychologique (le revenu, la charge de travail, les conditions de l'établissement, le matériel pédagogique, le stress, etc.). Enfin, s'engager entièrement dans la profession enseignante, devenir compétent, s'ouvrir au changement et partager l'amour du métier d'enseignant semblent autant d'attitudes que les enseignants devraient adopter pour favoriser le développement de leurs compétences et, par conséquent, optimiser la réussite de

leurs étudiants (Alkharusi, Aldhafri, Alnabhani et Alkalbani, 2012). À l'inverse, selon ces auteurs, les enseignants mécontents et insatisfaits de leur emploi ne seront pas engagés dans leur enseignement, et leurs étudiants pourront plus facilement avoir de mauvais résultats scolaires. Même si ces auteurs estiment que les attitudes négatives de certains enseignants ne pourront être facilement modifiées, plusieurs facteurs, tels que l'engagement organisationnel, la participation au processus de DP et le soutien psychologique et professionnel des enseignants sont nécessaires. C'est dans ce contexte que Rastegar Haghighi Shirazi et al., (2015), soutiennent que les enseignants autonomes et compétents sont plus confiants et plus susceptibles de faire avancer leur carrière professionnelle.

### **5.1.2. Attitudes des enseignants et pratiques pédagogiques**

D'après Clarke et Hollingsworth (2002), le domaine de pratique implique tous les types d'expérimentations que l'enseignant conçoit et réalise en classe en vue d'une possible amélioration. Ainsi, selon ces auteurs, les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants auraient une influence sur leurs attitudes envers l'enseignement. Ce modèle envisage le DP comme un moyen précieux pouvant favoriser le développement des connaissances et des compétences des enseignants, tout en les amenant à apporter des changements considérables à leurs pratiques pédagogiques. Cela suppose que chaque prise de décision pédagogique peut avoir un effet significatif sur les attitudes des enseignants envers leur enseignement et les résultats saillants de leurs étudiants, par conséquent sur leur DP. Une telle relation a été confirmée par plusieurs chercheurs qui ont réalisé des études au niveau primaire (Xie, 2014), secondaire (Archambault, 2009) et postsecondaire (Barbeau, 2007a; Victor et Srinivasan, 2015) ainsi que par notre étude.

Dans notre étude, nous avons observé que les enseignants du collégial qui ont rapporté des attitudes positives envers leur enseignement s'intéressent généralement aux pratiques pédagogiques qui placent l'étudiant plus au centre de son apprentissage. La majorité de ces enseignants sont, entre autres, prédisposés à fournir beaucoup d'attention à l'accompagnement de leurs étudiants, afin de les amener à se responsabiliser et à devenir autonomes. Par exemple, dans le cadre de leur enseignement, ils s'assurent de la clarté des consignes et du respect des règles, établies de façon démocratique. Ils sont également désireux de s'inspirer des meilleures pratiques des autres spécialistes et sont généralement de bonne humeur en classe. Ils n'hésitent pas à échanger leurs idées avec leurs collègues ou des spécialistes sur la pertinence de leurs choix pédagogiques.

Ils sont d'excellents innovateurs pédagogiques disponibles à partager leurs meilleures pratiques pédagogiques et enclins à mener des projets d'ordre pédagogiques, afin de résoudre les problèmes liés à leur pratique d'enseignement.

*« J'ai développé une série de capsules vidéo dernièrement, en complément de mon cours, des capsules vidéo qui présentent aux étudiants de la théorie ; je leur demande de les visionner avant de venir en classe. Cela m'a permis de dégager du temps de classe pour faire des travaux 'à valeur ajoutée' en classe, pour pousser encore plus loin. J'ai placé ces capsules en ligne, disponibles à tous, pour que mes étudiants puissent facilement y accéder sur différents appareils (RÉP\_3-F). »*

Par contre, tout comme Nancy, la majorité des enseignants qui adoptent des attitudes négatives envers leur enseignement ont rapporté un faible niveau de changement dans leurs pratiques pédagogiques. Ils se situent au centre de leur apprentissage, et leurs intérêts passent avant ceux des étudiants. Ils ne sont pas très engagés dans leur travail, ils sont figés et ne fournissent pas d'effort pour changer ou actualiser leurs techniques pédagogiques. Au contraire, ils sont isolés et refusent de participer aux activités pouvant leur permettre de changer ou d'améliorer leurs pratiques d'enseignement (participation à des journées pédagogiques, conférences/congrès, formations créditées, etc.).

Par exemple, dans une étude quantitative réalisée auprès de 728 futurs enseignants de sciences au niveau primaire en Chine, Xie (2014) a examiné, entre autres, les attitudes et les croyances des enseignants envers les pratiques pédagogiques et la relation entre les connaissances de l'enseignant. Les résultats obtenus montrent l'existence d'une relation significative entre les connaissances des enseignants, leurs croyances envers les pratiques pédagogiques et leurs attitudes envers l'enseignement. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude réalisée par Archambault (2009) auprès d'enseignants et d'élèves de niveau secondaire aux États-Unis et au Québec visant à étudier l'influence des attitudes et de pratiques pédagogiques des enseignants de français et de mathématiques sur la motivation et la réussite des élèves. Dans cette étude quantitative, les élèves ont été invités à évaluer d'abord l'environnement de leur classe de mathématiques, avant de rapporter à quel niveau ils pouvaient percevoir l'enseignant comme orienté vers le développement de leur autonomie et de leur réussite. Les résultats ont montré que les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet important sur la motivation des élèves et sur les attitudes des enseignants envers l'enseignement (Archambault, 2009), et, par conséquent sur leur DP (Clarke et Hollingsworth, 2002). À la suite de ce résultat, Archambault (2009) propose d'intervenir et de sensibiliser les enseignants aux effets que les pratiques pédagogiques pourraient avoir sur leurs attitudes envers leur enseignement et sur la motivation des élèves, par conséquent sur leur DP (Clarke et



Hollingsworth, 2002). Dans ce même sens, d'autres chercheurs (Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*, 2015) ont montré que pour se développer professionnellement, les enseignants hautement compétents essaient de varier leurs pratiques pédagogiques, leurs méthodes et leurs stratégies d'enseignement.

Dans une récente étude quantitative réalisée auprès de 150 enseignants préuniversitaires en Inde, Victor et Srinivasan (2015) ont créé une échelle normalisée, afin d'évaluer l'effet des pratiques pédagogiques des enseignements sur l'apprentissage. Les résultats ont montré que les attitudes adoptées par les enseignants ainsi que les types d'activités effectuées par les étudiants affectaient leur apprentissage.

Ces résultats semblent également intéressants dans la mesure où on constate des ressemblances avec la méta-analyse réalisée au collégial par Barbeau (2007). En effet, sur la base de 96 études et recherches en rapport avec l'aide à la réussite, cette chercheuse a d'abord procédé à la description de deux grandes catégories d'interventions en classe, soit : les actions périphériques à l'enseignement et les actions relatives aux pratiques pédagogiques des enseignants. Barbeau a constaté que même les étudiants à risques réussiraient mieux si la relation enseignant-étudiant était positive. Cependant, pour conclure son étude, Barbeau critique les pratiques pédagogiques traditionnelles et propose un meilleur équilibre entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Elle souligne l'importance de varier les pratiques pédagogiques, de développer une attitude de collaboration entre les enseignants, les professionnels et les gestionnaires de l'éducation et les étudiants.

C'est dans ce même sens que certains auteurs, dont Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*, (2015) ont montré récemment que pour se développer professionnellement, les enseignants hautement compétents doivent essayer de : (1) varier leurs pratiques pédagogiques ; (2) chercher les meilleures stratégies d'enseignement ; (3) expérimenter selon différentes méthodes d'enseignement. Cette façon de procéder conviendrait donc à une pratique pédagogique active centrée sur l'étudiant et expliquerait sans doute pourquoi les adeptes d'une telle approche seraient professionnellement plus développés. Dans la présente étude, Joe adopte, entre autres, des attitudes positives qui correspondent à ce que Noddings (2010) et Chassé (2006) sollicitaient de la part du personnel enseignant. Noddings a insisté sur le fait qu'enseigner serait avant tout une relation d'aide et qu'il était de la responsabilité des enseignants de répondre aux besoins des étudiants, et ce, même s'il fallait contourner temporairement les exigences du programme d'études.

C'est justement dans ce sens que Chassé (2006) croit que :

*« L'enseignant a la responsabilité d'entretenir un rapport sain avec lui-même en s'efforçant d'être le plus disponible et serein possible, en accord avec ses valeurs et ses aspirations profondes, conscient du fait que ses interventions au quotidien peuvent, dans une certaine mesure, avoir une portée plus large et, parfois même, contribuer au développement et aux changements collectifs. »  
(p. 29)*

Cependant, même si certaines pratiques pédagogiques spécifiques ont été identifiées comme augmentant les compétences émotionnelles et sociales des élèves propres à acquérir les compétences jugées nécessaires pour la préparation des études supérieures ou de leur future carrière (Yoder, 2014), les croyances ou les attitudes qu'ont les enseignants envers leur enseignement, mais qui ne peuvent pas favoriser la relation éducative, pourraient facilement nuire aux pratiques pédagogiques de l'enseignant (Chassé, 2006).

### **5.1.3. Attitudes des enseignants envers l'enseignement et résultats saillants**

Selon le modèle de Clarke et Hollingsworth (2002), l'enseignant examine les résultats saillants de ses étudiants en fonction de ses attentes, de leur niveau de développement des connaissances et des compétences, de leurs attitudes et de leurs croyances. Cela l'amène à développer ses connaissances et ses compétences et même à modifier ses attitudes ou ses croyances.

Plusieurs études réalisées au primaire, au secondaire et au postsecondaire ont montré l'importance des attitudes adoptées par les enseignants face aux résultats saillants de leurs élèves et étudiants (Anderman et Kaplan, 2008; Cox, 2009; Deil-Amen, 2011; Musa et Bichi, 2015; Roy, 1991; Roy, Bouchard et Turcotte, 2012; Suldo, McMahan, Chappel et Bateman, 2014; Zaidi, 2015). Les résultats de notre analyse qualitative vont dans le même sens que ces études. Nos résultats ont montré plus précisément que les enseignants qui ont manifesté un sentiment de responsabilité envers leurs étudiants, de l'amour de la profession, de l'ouverture d'esprit et qui sont enclins à améliorer leurs pratiques pédagogiques ont adopté des attitudes positives envers l'enseignement et face aux résultats de leurs étudiants. La majorité de ces enseignants sont proactifs, et leurs stratégies pédagogiques sont choisies en fonction des caractéristiques de leurs étudiants. Ils sont d'excellents professionnels, exigeants, équitables envers les étudiants et ils privilégient une approche pédagogique centrée sur l'étudiant. Parmi ces enseignants, même si certains estiment que le taux de réussite demeure élevé chez leurs étudiants, certains ont rapporté échanger davantage avec leurs collègues de travail et du réseau collégial, en ce qui a trait notamment aux méthodes pédagogiques.

Par contre, les enseignants qui ont rapporté avoir peu d'ouverture au changement dans leurs pratiques pédagogiques, un manque de soutien pédagogique, un sentiment d'insécurité au travail ou de la fatigue ont généralement des attitudes négatives face aux résultats de leurs étudiants. En effet, bien qu'ils soient conscients que leur mode de fonctionnement ne favorise pas nécessairement la réussite de leurs étudiants, ils prétendent ne pas être prêts à changer quoi que ce soit dans leur manière d'enseigner. Tous ces résultats confirment l'existence d'une relation entre l'attitude des enseignants et les résultats académiques des étudiants, de sorte que les enseignants qui rapportent que leurs étudiants ont des résultats académiques positifs adoptent des attitudes positives et inversement. Ils rejoignent donc les études qui ont mis l'accent sur cette relation entre les attitudes de l'enseignant envers l'enseignement et les résultats de leurs étudiants. Nos résultats font voir également que les enseignants du collégial qui se sentent les plus compétents adoptent des attitudes positives face aux résultats de leurs étudiants.

En outre, parmi les multiples études mentionnées précédemment, on peut faire ressortir celle réalisée par Suldo, McMahan, Chappel et Bateman (2014), qui ont dirigé une étude quantitative visant à explorer, entre autres, la relation enseignant-étudiant et les résultats saillants des étudiants. L'échantillon était constitué de 500 étudiants et de 84 enseignants de deux écoles secondaires aux États-Unis. Un questionnaire portant sur les mesures d'autoévaluation comprenant des informations démographiques ont été soumis aux étudiants. Les résultats ont montré que la qualité de la relation enseignant-étudiant est un facteur clé de l'environnement scolaire qui détermine les résultats saillants des élèves. Plus précisément, les étudiants dont les enseignants se sont dits satisfaits de leur relation ont déclaré avoir de bons résultats académiques, plus de soutien de leurs enseignants, et inversement. Ces résultats rejoignent ceux d'une méta-analyse menée aux États-Unis, en Europe, en Asie, en Afrique et au Canada, dans laquelle certains auteurs (Roorda, Koomen, Spilt et Oort, 2011) ont étudié les associations entre les qualités affectives des relations enseignants-étudiants, l'engagement scolaire et les résultats saillants des étudiants. L'analyse était basée sur 99 études, comprenant des élèves de la maternelle, du primaire et du secondaire. Les résultats ont montré, entre autres, que les relations positives entre l'enseignant et l'étudiant amènent l'étudiant à s'engager davantage et à fournir plus d'efforts en classe, et que les attitudes des enseignants et les résultats saillants des étudiants sont plus corrélés au secondaire qu'au primaire, et qu'ils le sont davantage au niveau postsecondaire (Cox, 2009; Roy *et al.*, 2012)

D'autres études ont montré qu'entretenir des relations harmonieuses avec les étudiants du postsecondaire pouvait favoriser leur réussite scolaire. C'est dans ce sens que vont les travaux de Cox (2009), qui a suivi pendant quatre mois des étudiants de niveau postsecondaire dans un cours d'anglais, et leurs professeurs, afin d'analyser le risque d'échec chez les étudiants et de comprendre comment la crainte de l'échec pouvait affecter leur comportement. Il a utilisé plusieurs sources et types des données (entretiens, documents administratifs, rapports de recherche, etc.). Cox (2009) a conclu son étude en admettant d'abord que les étudiants qui craignent l'échec ont tendance à sous-estimer la qualité des travaux qui leurs sont demandés durant le cours. Cependant, il a remarqué que les enseignants qui s'intéressent aux besoins de leurs étudiants, qui comprennent leur peur et qui trouvent des techniques ou des stratégies pour les tranquilliser, les rassurer et les aider à persévérer, entretiennent habituellement de bons rapports avec leurs étudiants. Ces résultats montrent qu'entretenir des relations harmonieuses avec les étudiants du postsecondaire peut également favoriser leur réussite scolaire.

En réalité, dans notre étude, contrairement à Nancy, Joe a des attentes élevées face à ses étudiants, il dit donner des travaux difficiles et rendre ses étudiants responsables. Durant les travaux, il rapporte leur fournir des consignes claires et suffisamment détaillées, afin qu'ils travaillent de manière sécuritaire, et il est disponible et entretient des relations harmonieuses avec ses étudiants. Ces résultats laissent croire que le fait d'entretenir des relations positives avec ses étudiants, de s'intéresser à leurs résultats académiques, tout en plaçant leurs intérêts au premier plan, serait très bénéfique pour le cheminement des étudiants du postsecondaire et, par conséquent, favoriserait le DP des enseignants. Par ailleurs, dans le but de trouver des moyens pouvant éliminer les obstacles communs à la progression des travailleurs dans le domaine de la production aux États-Unis, Amabile et Kramer (2011) ont constaté que le respect; l'encouragement; le soutien affectif et l'affiliation élevaient le niveau des travailleurs. De même, ces auteurs estiment que le fait de fixer des objectifs clairs et de rendre les employés autonomes augmenterait le rendement des travailleurs.

Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Deil-Amen (2011), qui a réalisé une étude qualitative dans 14 collèges communautaires (niveau postsecondaire) auprès d'un groupe de 238 participants comprenant des étudiants, des membres du personnel et des enseignants. L'objectif de cette étude était de mesurer ce que chacun des participants pouvait ressentir au sujet de l'intégration sociale et scolaire.

Les résultats obtenus indiquent que les attitudes adoptées par les enseignants et la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs étudiants sont déterminantes pour la réussite de la plupart d'entre eux. Pour conclure, cette auteure affirme que l'enseignant qui prend du temps pour communiquer individuellement avec ses étudiants, tout en confirmant leur habileté, ne stimule pas seulement leur performance académique, mais il valide aussi leur estime d'eux-mêmes, leur sentiment de compétence et indique qu'il croit en leur capacité de réussir (Deil-Amen, 2011). De même, pour évaluer les attitudes des professeurs envers la profession enseignante, Musa et Bichi (2015) ont réalisé une étude quantitative auprès de 220 futurs professeurs, sélectionnés de façon aléatoire dans un échantillon de 630 futurs professeurs de l'Université de Kano, au Nigéria. Une échelle d'attitudes professionnelles construite et validée par les chercheurs a servi pour collecter des données auprès des futurs professeurs. Les résultats montrent que les futurs professeurs de l'Université de Kano sont motivés envers leur profession et qu'ils participent aux activités scolaires avec beaucoup d'enthousiasme.

Cependant, même si les résultats ont révélé plus précisément que les futurs enseignants de cette Université adoptent des attitudes positives envers leur profession d'enseignant, les auteurs ont constaté que les attitudes des futurs professeurs envers leur enseignement déterminent la participation des étudiants aux leçons et à leur réussite scolaire. De plus, dans sa revue de la littérature sur le sujet, Zaidi a exploré entre autres, les accords et les contradictions qui existent dans les résultats de la recherche concernant les attitudes des enseignants envers leur enseignement (Zaidi, 2015). Les travaux qui ont été sélectionnés apportaient, notamment, une compréhension générale des attitudes des enseignants envers leur enseignement. Les résultats indiquent qu'il existe une corrélation significative entre les attitudes des enseignants envers l'enseignement et la profession enseignante, de sorte qu'un enseignant qui adopte des attitudes positives envers l'enseignement et qui considère que sa profession pourrait entraîner un effet productif sur ses étudiants. Cette étude a également révélé que l'ajustement, la satisfaction au travail, le contrôle de soi, la pensée créative, l'efficacité, la réussite scolaire, la compétence et le comportement adopté en enseignement sont corrélés avec l'attitude des enseignants envers l'enseignement.

Dans une recherche PAREA menée au collégial en 1991, Roy (1991) avait déjà relevé une corrélation entre les attitudes des enseignants et la réussite des étudiants. Pour conclure son étude, Roy précise qu'il existe des connaissances, des habiletés et des attitudes qu'un enseignant du collégial doit maîtriser pour intervenir efficacement en classe, et que ces connaissances, habiletés et attitudes constitueraient les éléments mêmes de la profession

enseignante. De même, dans une étude mixte dont le volet quantitatif portait sur une enquête par questionnaire administré à un échantillon de 611 collégiens répartis dans 27 collèges et visant à déterminer la réussite scolaire selon le sexe a plus récemment été menée au Québec. Quant au volet qualitatif, des entretiens de groupe ont été réalisés auprès de 64 étudiants du collégial. Pour conclure, Roy, Bouchard et Turcotte (2012) recommandent fortement que le lien « attitude des enseignants envers l'enseignement » et le « rendement des étudiants » ou encore que la relation enseignant-étudiants soit placée au cœur de toutes les démarches visant à favoriser la réussite des étudiants. Cela implique que l'enseignant doit être bienveillant, attentif envers les intérêts et les besoins de ses étudiants, tout en les aidant à prendre soin d'eux-mêmes (Noddings, 2012). De fait, la structure de l'enseignement collégial semble tout à fait semblable à celle décrite par Noddings, dans la mesure où il existe une sorte de relation non égalitaire entre les enseignants du collégial et les étudiants. D'ailleurs, il semblerait que c'est pour cette raison que les enseignants du postsecondaire qui offrent leur soutien, qui sont disponibles, proactifs et attentifs aux intérêts et aux besoins de leurs étudiants ont une influence directe sur les résultats saillants des étudiants (Barbeau, 2007, 2009; Cox, 2009; Deil-Amen, 2011; Noddings, 2012).

Comme un tel lien est observable dans des études régulièrement menées au primaire, au secondaire et au postsecondaire, nous sommes enclin de croire qu'il serait très bénéfique pour les enseignants du collégial d'en tenir compte, afin d'optimiser la réussite de leurs étudiants et de se développer professionnellement. D'ailleurs, dans tout système éducatif, la qualité de la prestation de l'enseignant est l'un des facteurs importants pouvant déterminer l'efficacité de l'école et les résultats scolaires (Nadeem *et al.*, 2011) et, par conséquent, le DP des enseignants (Clarke et Hollingsworth, 2002).

#### **5.1.4. Attitude des enseignants et échanges collaboratifs**

Le domaine externe représente les influences extérieures du monde professionnel de l'enseignant (Clarke et Hollingsworth, 2002). Par exemple, d'après ces auteurs, l'enseignant réfléchit à une nouvelle information qu'il a reçue, et cette réflexion mènerait à un changement dans ses connaissances, ses croyances et ses attitudes. Cela suppose plus précisément que lors des échanges collaboratifs avec ses collègues, l'enseignant chercherait activement à développer ses compétences, ce qui serait donc le résultat du changement de ses croyances ou de ses attitudes envers l'enseignement. Notre analyse qualitative indique que les enseignants qui adoptent des attitudes positives dans le cadre de leur travail rapportent avoir entretenu des échanges collaboratifs positifs avec leurs collègues, et inversement. Ces résultats vont ainsi

dans le même sens que les conclusions d'autres études portant sur les effets de la collaboration sur les attitudes et les comportements des enseignants dans leur milieu de travail (Beauchamp *et al.*, 2014; Doppenberg, den Brok et Bakx, 2012; Hoekstra, Brekelmans, Beijaard et Korthagen, 2009; Musanti et Pence, 2010; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015; Rigelman et Ruben, 2012).

Dans la présente étude, les contenus des échanges collaboratifs positifs entre les enseignants ayant des attitudes positives envers l'enseignement étaient généralement liés aux contenus des pratiques pédagogiques et professionnelles. Ces enseignants peuvent être considérés à la fois comme des « consommateurs et donneurs d'outils » pédagogiques, puisqu'ils sont régulièrement prédisposés à partager, notamment, leurs expertises, leurs outils pédagogiques, leurs nouvelles découvertes et des projets sur lesquels ils travaillent avec d'autres collègues. Ils n'hésitent pas également à tirer profit des découvertes ou des réflexions menées par leurs collègues ou des chercheurs. Ainsi, pour ces enseignants, il est clair que la collaboration et les échanges entre collègues sont essentiels à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à l'équilibre des enseignants du collégial. Par contre, les contenus des échanges négatifs entre les enseignants ayant des attitudes négatives envers l'enseignement sont généralement de nature personnelle. Ces enseignants sont conscients qu'il existe d'importantes ressources disponibles au collège pouvant leur venir en aide pour l'amélioration de leurs pratiques pédagogiques, en cas de besoin. Cependant, ils sont isolés et expriment clairement qu'ils n'ont pas le temps de rencontrer souvent des conseillers pédagogiques ou d'échanger avec leurs collègues de travail. Les échanges sont loin d'être fréquents et ils se soldent très souvent par des conflits. Par exemple, Joe, qui a rapporté que la collaboration se situait au centre de son apprentissage, adopte des attitudes positives et entretient des échanges collaboratifs avec ses collègues de travail. Il rapporte avoir appris par ses collègues de département et du réseau collégial et par des personnes rencontrées lors des colloques ou des séances de formations informelles auxquelles il a participé. Par exemple, il rapporte que son projet sur la pédagogie/classe inversée n'aurait jamais pu réussir sans l'aide des conseillers pédagogiques et de ses propres collègues. Ainsi, il nous apparaît clairement que le DP tel que conçu par Clarke et Hollingsworth (2012) fournit aux enseignants des possibilités d'apprentissage inestimables.

En effet, Rigelman et Ruben (2012) ont mené une étude visant à examiner, entre autres, l'impact des niveaux de collaboration professionnelle des enseignants du niveau primaire dans un programme de formation, les moyens par lesquels l'apprentissage à partir de la collaboration professionnelle peut influencer la perception des enseignants dans leur apprentissage et servir de soutien à leur conception du développement. Les résultats montrent que si les enseignants qui collaborent avec leurs collègues de travail ont développé des compétences et leur volonté d'engagement à procéder de telle sorte que chaque élève puisse comprendre, la matière a augmenté significativement. Ces deux chercheurs ont finalement remarqué que collaborer avec les autres en milieu scolaire donnerait à l'enseignant des possibilités de mieux comprendre la réflexion personnelle des élèves et de diversifier régulièrement leurs pratiques pédagogiques. De même, à l'échelle internationale, Darling-Hammond (2010) a montré que lorsque les enseignants collaborent à des problèmes relatifs à leurs pratiques pédagogiques, ils répondent mieux aux besoins de leurs élèves. Ainsi, la collaboration professionnelle des enseignants apporte un soutien aux enseignants, comme la gestion des défis et la complexité de l'enseignement (Darling-Hammond, 2010; Walker, 2012).

Dans un même sens, d'autres auteurs (Musanti et Pence, 2010) estiment que le DP doit être conçu comme une entreprise collaborative, dans laquelle un espace d'apprentissage d'échange mutuel, de dialogue et un défi permanent devraient être créés entre les enseignants. C'est également dans cette logique que d'autres auteurs mettent l'accent sur l'importance de la collaboration dans le DP (Clarke et Hollingsworth, 2002; Dionne, 2003; Parsons et Beauchamp, 2011; Poellhuber *et al.*, 2010), dans le rendement des étudiants (Goddard, Goddard et Tschannen-Moran, 2007) ainsi que dans l'augmentation de la motivation, de l'estime de soi, de la compétence des enseignants et des attitudes positives envers l'enseignement (Tschannen-Moran, 2001).

Dans une même optique, d'autres chercheurs (Doppenberg *et al.*, 2012) ont réalisé une étude, auprès de 411 enseignants de 49 écoles primaires aux Pays-Bas. Cette étude se penchait sur les échanges collaboratifs entre les enseignants liés à la mise en place de nouveaux matériaux pédagogiques, au développement d'une nouvelle approche pédagogique et didactique ou à l'enseignement à un groupe d'élèves particulier. Cette étude a mis en évidence la relation entre le contexte scolaire et la collaboration des enseignants.

En effet, les résultats ont montré que le niveau de collaboration des enseignants ainsi que le type d'activités échangées dépendent du type d'école dans laquelle les enseignants travaillent,



ce qui laisse croire que la nature des attitudes que les enseignants adoptent serait lié aux principaux échanges qu'ils entretiennent lors des activités de DP. Ces résultats constituent un élément d'explication de la variance, en termes de la nature de la collaboration ou des échanges collaboratifs et même des attitudes observées dans les trois cégeps où nous avons mené notre étude. D'ailleurs, c'est dans cette logique que certains chercheurs (Hoekstra *et al.*, 2009) ont rapporté que la collaboration entre les enseignants serait susceptible d'être influencée par les ressources organisationnelles et la structure même de la collaboration développée dans chaque institution. De même, si Perrenoud (2005) affirme qu'il serait nécessaire que les enseignants puissent développer une identité collective au sein de leurs établissements, c'est dans ce même sens que Théorêt et Leroux (2014) estiment qu'« *une culture de collaboration professionnelle dans l'école permet plus facilement d'engendrer des échanges professionnels qui offrent une fenêtre d'observation sur les pratiques des uns et des autres et permet de les enrichir* » (p.122). Pourtant, un établissement scolaire est constitué de plusieurs catégories professionnelles, à savoir les enseignants, les professionnels de l'éducation, le personnel de soutien et la direction (Maranda *et al.*, 2014). Cela implique que les enseignants du collégial devraient comprendre le rôle de ces différents professionnels au sein même du collège, afin de les solliciter au besoin, en cas de problèmes.

Par ailleurs, Hoekstra *et al.*, (2009) ont réalisé une étude dans un environnement d'apprentissage informel visant à comprendre, entre autres, comment le changement de conception des activités d'enseignement et les attitudes adoptées par les enseignants envers l'enseignement pouvaient être liés. Ainsi, 32 enseignants expérimentés ont été sélectionnés volontairement dans 21 différentes écoles des Pays-Bas. Ces enseignants dispensent des cours au niveau secondaire et postsecondaire et ils ont un minimum de cinq années d'expérience en enseignement. Afin de mesurer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage dans le contexte de la réforme, un questionnaire comprenant trois facteurs correspondant à trois thèmes sous-jacents de l'apprentissage a été construit. Il s'agit de : (1) la régulation de l'étudiant ; (2) la construction de l'apprentissage ; (3) la collaboration. Les résultats montrent que les enseignants qui collaborent constamment avec leurs collègues de travail réussissent mieux dans la mise en œuvre des changements réalisés dans leur propre pratique d'enseignement.

De même, dans cette étude, les enseignants ont rapporté que les activités d'apprentissages sont celles qui leurs ont permis d'apprendre avec les autres et qui ont contribué au changement de la conception de leurs attitudes. Enfin, les échanges collaboratifs ont été placés au centre du

DP, car ils donnent de nouvelles occasions aux enseignants de créer des réseaux de relations à travers lesquels ils peuvent réfléchir à leur pratique, revoir leurs croyances sur l'enseignement et l'apprentissage, et co-construire des savoirs (Clarke et Hollingsworth, 2002; Wang et al., 2014).

Ainsi, grâce à la collaboration, un enseignant pourrait apprendre avec ses collègues en accédant, par exemple, à leurs pratiques d'enseignement et à la manière dont ils s'y prennent pour élaborer les activités d'apprentissage (Deschênes, 2014). Notre premier objectif, soit celui qui consistait à décrire les comportements ou les attitudes rapportés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP semble ainsi avoir été atteint. Les résultats ont montré que les attitudes positives des enseignants envers la profession enseignante pourraient favoriser leur DP. De ce fait, les attitudes des enseignants envers l'enseignement, le développement de leurs compétences ou leurs croyances (domaine personnel) ont pu entraîner des changements dans d'autres domaines, suivant ainsi la structure décrite par Clarke et Hollingsworth (2002). D'ailleurs,

*« Such change may be fleeting, a single instance of experimentation, quickly relinquished. In our analysis, the term “growth” is reserved for more lasting change. This does not preclude a changed practice or belief from being further adapted or refined. Indeed, the adoption of a growth perspective conceives of change as on-going. » (Clarke et Hollingsworth, 2002, p. 958)*

## **5.2. Expérience au travail et différents facteurs de BEPT**

La présente recherche veut se pencher sur les relations entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT. Le deuxième objectif de notre étude consiste à *explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT par rapport à ceux des enseignants qui éprouvent un faible sentiment de BEPT*. Ainsi, pour mieux explorer ces relations, il nous semble intéressant de considérer le BEPT comme le produit d'une corrélation entre les vécus ou expériences des enseignants et les différents facteurs de BEPT. Notre approche théorique se base sur le modèle conceptuel du BEPT de Dagenais-Desmarais (2010). D'après cette auteure, ce modèle permet aussi *« d'intégrer en un tout cohérent l'ensemble des dimensions du BEPT actuellement proposées dans la documentation scientifique »* (p. 78). De plus, selon elle, ce modèle permet de décrire la construction du BEPT chez les travailleurs selon l'axe de la directionnalité et l'axe de la sphère de référence de l'expérience.

Comme mentionné précédemment, Dagenais-Desmarais (2010) assimile l'axe de référence au monde du travail dans lequel l'expérience positive est vécue par l'enseignant, alors que l'axe de

la directionnalité est perçue comme deux manières possibles de construire le BEPT, soit le BEPT projectif, ou par extériorisation, et le BEPT introjectif, ou par intériorisation.

Plusieurs travaux ont illustré l'importance de l'expérience au travail dans la détermination du BEPT des travailleurs (Andrews, 2011; Bricheno et al., 2009; Day et Gu, 2007; Gabriele et Joram, 2007; Gavish et Friedman, 2010; Hiler et Hatalsky, 2014; Klassen et Chiu, 2010; O'Reilly, 2014c; Tschannen-Moran et McMaster, 2009). Nos résultats quantitatifs montrent l'existence d'une corrélation négative entre l'expérience au travail des enseignants du collégial et le BEPT. Nos résultats corroborent ceux de plusieurs autres chercheurs ayant attribué cette relation négative à plusieurs facteurs, tels que l'engagement organisationnel et la satisfaction au travail (Collie, 2014; Lent et al., 2011), le changement contextuel et l'expérience personnelle (Collie, 2014), qui peuvent être, dans certains cas, des sources de stress (Collie, Shapka et Perry, 2012; Klassen et Chiu, 2010), et l'épuisement professionnel (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006). En revanche, certains auteurs ont montré, contrairement à nos résultats, que la satisfaction au travail augmenterait avec les années d'expérience au travail (Liu et Ramsey, 2008). Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons une discussion de l'expérience au travail pour chacun des facteurs de BEPT.

### **5.2.1. Expérience et épanouissement des enseignants au travail**

D'après le modèle conceptuel de Dagenais-Desmarais (2010), les travailleurs intégreraient les attitudes individuelles, relationnelles et organisationnelles à la construction de leur propre expérience positive. C'est ce qu'on observe clairement à travers nos analyses qualitatives. En effet, nos répondants (expérimentés ou non) ont mentionné la sphère de référence (individuelle, relationnelle et organisationnelle) de l'expérience ainsi que l'axe de la directionnalité de la construction du BEPT (projectif et introjectif) proposés par Dagenais-Desmarais (2010). Plus précisément, dans notre étude, les enseignants ont rapporté avoir un travail passionnant, se sentir privilégiés, prendre plaisir au travail et croire que les tâches effectuées leur procurent uniquement du bonheur. Pour eux, ce sont des expériences qui se construisent d'après les deux axes du modèle conceptuel de BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010). Nos résultats quantitatifs ont montré qu'il existe une corrélation négative entre l'épanouissement des enseignants au collégial et leurs expériences.

En effet, en comparant les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience avec ceux ayant 6-15 ans et 16 ans et plus d'expérience, il ressort que, plus les années d'expérience augmentent, plus le niveau d'épanouissement des enseignants diminue. Cette tendance générale de baisse

de l'épanouissement au travail en fonction de l'expérience est également appuyée par d'autres études (Bricheno *et al.*, 2009; Klassen et Chiu, 2010 ; St-Pierre et Lison, 2012). Ce lien peut s'expliquer par le fait que les enseignants qui œuvrent dans un milieu collégial depuis plusieurs années, milieu dans lequel leur participation aux différents projets sont peu encouragée et appréciée, auraient une certaine réticence à participer aux activités formels ou informels de DP, disant n'avoir plus rien à prouver. Par conséquent, ces enseignants s'engageront beaucoup moins dans leurs relations avec leurs collègues de travail ou mettront moins en place de nouvelles approches pédagogiques intéressantes pouvant répondre adéquatement aux attentes des étudiants.

Dans une étude mixte visant à expliquer la relation existant entre l'épanouissement des enseignants au travail et leur maintien dans la profession enseignante, O'Reilly (2014) a étudié 133 enseignants de six différentes écoles d'ordres primaires et secondaires, en ciblant principalement cinq facteurs pouvant avoir une influence sur l'expérience des enseignants au travail sur une base régulière ou quotidienne. Il s'agit : (1) du climat de l'école ; (2) du soutien en milieu de travail ; (3) du DP des enseignants ; (4) de la perception de la profession enseignante telle que vécue par les enseignants ; (5) des facteurs ayant contribué à l'entrée dans la profession au premier endroit. Les résultats ont montré qu'il existe une relation positive significative entre l'épanouissement au travail et la rétention des enseignants, ce qui signifie que les enseignants les plus satisfaits sont ceux qui aiment l'enseignement en tant que profession. L'impact de l'expérience de travail est très variable. Il n'est pas significatif pour ceux qui ont une courte expérience (moins de 6 ans) et ceux ayant une longue expérience (plus de 20 ans), alors que pour les autres (de 6 à 20 ans), il existe une relation positive et statistiquement significative. De même, dans une revue de la documentation, certains auteurs (Bricheno *et al.*, 2009) ont analysé les résultats disponibles sur le bien-être du personnel enseignant. Ils ont réalisé une analyse des sources documentaires et effectué des entretiens avec 31 intervenants ou experts de niveau secondaire, afin d'explorer, entre autres, l'importance de l'expérience, les concepts et les arguments en rapport avec le bien-être des enseignants. Les auteurs ont constaté que les enseignants qui sont en début ou à la moitié de leur carrière étaient plus susceptibles d'être résilients et de s'épanouir au travail, par rapport à ceux qui sont en emploi depuis 24 ans et plus.

D'après ces résultats, nous sommes portés à croire que lorsque les enseignants sont épanouis dans leur vie professionnelle, cela paraît aussi sur les étudiants qui seraient susceptibles d'avoir

confiance en eux et d'apprendre davantage. De même, il est probable qu'un enseignant épanoui au travail sera enclin à dispenser un enseignement de qualité supérieure. De plus, bien que les nouvelles idées apportées par les jeunes enseignants puissent être importantes pour améliorer leurs habiletés en matière d'enseignement, l'expérience s'avère indispensable. D'ailleurs, les enseignants améliorent leurs compétences et leur efficacité principalement au cours des sept premières années de leur carrière, mais plusieurs continuent à gagner en compétence et à s'améliorer, même après une expérience de travail relativement longue (de plus de 11 ans, par exemple) (Carroll et Foster, 2010).

### **5.2.2. Expérience et sentiment de compétence**

Nos résultats quantitatifs et qualitatifs montrent qu'il existe une relation entre l'expérience de travail et le sentiment de compétence. En effet, les enseignants qui ont déclaré avoir plus d'années d'expérience (6-15 ans et 16 ans et plus d'années d'expérience) ont rapporté avoir un niveau de sentiment de compétence élevé, contrairement à ceux dont les expériences d'enseignement se situent entre 1 et 5 ans. Cela peut être dû au fait que la plupart des enseignants ayant moins d'années (1-5 ans) d'enseignement entrent au collégial sans nécessairement avoir une formation pédagogique, alors que les plus anciens ont déjà eu l'occasion de suivre des formations créditées/non créditées, de participer aux congrès/colloques, de s'engager dans des recherches, ce qui a sans doute augmenté leur sentiment de compétence au travail, leur confiance, leur estime de soi et, par conséquent, les a rendus plus créatifs et persévérants dans leur processus de DP (Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*, 2015).

Bien que le modèle conceptuel du BEPT de Dagenais-Desmarais (2010) parle de l'expérience des travailleurs en général, il ne fait pas référence au nombre d'années d'expérience acquises. Toutefois, nos résultats suivent les conclusions rapportées dans d'autres études, qui ont montré que le sentiment de compétence des enseignants est influencé de façon non linéaire par les années d'enseignement (Klassen et Chiu, 2010, 2011). Ces auteurs estiment que la baisse des compétences des enseignants après une carrière de 24 ans serait due, non seulement aux changements biologiques et psychologiques liés à l'âge, mais aussi aux facteurs externes comme la perception des étudiants et des pairs, souvent influencée par les croyances stéréotypées sur l'âge de l'enseignant. De même, Ladd (2008) a montré que les enseignants du secondaire ayant cumulé plus de 20 ans d'expérience sont plus efficaces que ceux qui n'en ont pas du tout. Cependant, ils ne se sentent pas plus efficaces que les enseignants qui n'ont que 5 années d'expérience. Cela suppose, selon cet auteur, qu'une fois que les enseignants ont

cumulé une expérience de 5 ans, le développement de leur compétence stagnerait pendant le reste des années de leur carrière d'enseignement. Par ailleurs, nos résultats ont fait ressortir l'importance de la formation dans le développement du sentiment de compétence chez les enseignants, ce qui corrobore les résultats de plusieurs chercheurs.

Le sentiment de compétence serait indispensable au bon fonctionnement humain, dans la mesure où il constitue le fondement de la motivation humaine, du bien-être et de la réalisation personnelle (Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*, 2015). D'après ces auteurs, les enseignants ayant un niveau de sentiment de compétence élevé sont plus créatifs dans leur travail et persèverent dans leur cheminement de DP. Ce qui rejoint Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*(2015), qui estiment qu'il est possible que les enseignants qui montrent un niveau de sentiment de compétence élevé soient plus confiants quant à leurs capacités à enseigner, et, par conséquent, ils seraient plus susceptibles de se développer professionnellement.

### **5.2.3. Expérience au travail et reconnaissance perçue**

Certains enseignants de notre étude ont rapporté avoir reçu des encouragements et des commentaires positifs de leurs étudiants, collègues et supérieurs. Ils ont aussi déclaré que cette marque de reconnaissance les a motivés à améliorer davantage leurs compétences pédagogiques et leur persévérance au travail. Ces résultats qualitatifs suivent logiquement le modèle conceptuel du BEPT de Dagenais-Desmarais (2010). En effet, nos résultats qualitatifs ont indiqué que plus la reconnaissance perçue chez les enseignants est positive et élevée, plus le niveau de changement rapporté dans leurs pratiques pédagogiques est grand, et inversement. Cela implique qu'un enseignant ayant le sentiment que son travail est reconnu ou que ses efforts au travail sont appréciés aura tendance à prendre son travail plus au sérieux et à mieux se développer que ceux qui pensent le contraire. Ces résultats corroborent les résultats de l'étude d'Andrews (2011). Dans une revue de la littérature visant à explorer la reconnaissance chez les enseignants du secondaire et du postsecondaire aux États-Unis et en Australie, Andrews (2011) a constaté que la reconnaissance est une source de motivation de nature intrinsèque et extrinsèque qui pourrait stimuler les enseignants, tout en leur permettant de fournir un enseignement de qualité supérieure, et il a même recommandé, à la suite de sa recherche, d'instaurer un programme de reconnaissance qui pourrait inciter les enseignants à se développer professionnellement. Même si Andrews a constaté dans sa recherche l'absence de reconnaissance dans les programmes de formation aux États-Unis et en Australie, il a tenu à préciser que la majorité des enseignants moins expérimentés ou expérimentés rapportent que la

reconnaissance leur apporte de la fierté et le soutien des étudiants, de l'administration, du conseil d'administration et même du public. Étant donné l'importance de la reconnaissance chez le personnel enseignant, il est difficile de croire que la plupart des collègues ont omis de l'intégrer à leurs politiques comme facteur essentiel pouvant motiver les enseignants à se développer professionnellement.

Ainsi, il semble tout à fait normal que les enseignants de tous les niveaux, y compris ceux du postsecondaire, veuillent se sentir appréciés de leurs collègues, leurs étudiants et de la direction de leur établissement, et travailler dans un environnement agréable où ils passent la majeure partie de leur temps (Cenkseven-Onder et Sari, 2009). Cette perception du métier d'enseignant concerne à la fois les enseignants qui sont à l'emploi depuis longtemps et ceux qui débutent leur carrière dans l'enseignement. Mais nos résultats quantitatifs indiquent que la reconnaissance perçue au travail diminue en fonction de l'expérience au travail. La majorité de nos répondants qui ont une longue expérience en enseignement (6-15 ans et 16 ans et plus) rapportent ne pas être reconnus pour leurs travaux, leurs efforts au travail, les projets sur lesquels ils travaillent, leurs compétences, leurs appartenances en tant que membre de leurs organisations. Cette perception négative des enseignants en relation avec la reconnaissance serait due à l'absence de programme de reconnaissance chez les enseignants dans l'ensemble des trois cégeps où nous avons réalisé notre étude. Notons ainsi que l'absence de reconnaissance a créé chez les répondants qui l'ont vécue un sentiment de frustration qui a influencé négativement leur engagement et leur niveau de compétence. En effet, la perception de l'environnement de travail, notamment le manque d'appréciation et de reconnaissance professionnelle des étudiants et du public et le manque d'ambiance en termes de collaboration et de soutien, explique de façon significative le sens même de l'épuisement professionnel (Gavish et Friedman, 2010). En fait,

*« When significant others fail to appreciate the teacher, they reflect back on the teacher's self as a failure. This may cause the teacher to paint his professional identity in corresponding colors. »* (Gavish et Friedman, 2010, p.162)

En effet, ces auteurs ont étudié la façon dont les enseignants débutants d'ordres primaires et secondaires en Israël perçoivent leur environnement de travail et comment leurs perceptions affecteraient leur épuisement professionnel. Les résultats indiquent que les enseignants qui évoquent souvent l'absence de reconnaissance se sentent menacés, rapportent être en situation d'insécurité ou manquent de compétence.

Ils n'entretiennent pas de bonnes relations avec leurs collègues de travail ou la direction de l'établissement et peuvent sentir la frustration et croire que leur environnement organisationnel

est préjudiciable à leur DP (Gavish et Friedman, 2010). En l'absence de reconnaissance de l'entourage, le travail réalisé se vide complètement de son sens Clot (2008). De même, le manque de reconnaissance par les pairs ou par la hiérarchie peut facilement augmenter « le risque de pathologies physiques et psychiques » (Emeriat, 2012). Pourtant, la reconnaissance pourrait générer des changements dans l'organisation et les relations de travail et, par conséquent, avoir un impact sur la diminution du stress chez les employés (Clot et Litim, 2008). D'ailleurs, pour améliorer le BEPT chez un enseignant d'expérience ou non, il s'avère important de penser d'abord à rendre agréable le milieu professionnel des enseignants, en leur expliquant, par exemple, comment gérer leur stress et créer des relations sociales positives (Cenkseven-Onder et Sari, 2009). C'est sans doute pour cette raison qu'il existe un nombre important de programmes destinés à la gestion du stress, aussi bien pour les individus que pour les organisations scolaires (Théorêt et Leroux, 2014).

De plus, en cas d'absence de reconnaissance relative aux efforts effectués et aux différents progrès réalisés par les travailleurs, les individus vont souvent manifester du découragement, ce qui, dans la durée, pourrait engendrer des problèmes de santé psychique ou physique (Clot, 2006; Clot et Litim, 2008; Emeriat, 2012; Klassen et Chiu, 2010). Il semble maintenant clair que la reconnaissance, l'encouragement et le respect sont autant de facteurs de motivation pouvant favoriser l'amélioration de la productivité du personnel enseignant et son image (Amabile et Kramer, 2011).

#### **5.2.4. Expérience au travail et la volonté d'engagement**

Dans le modèle conceptuel de Dagenais-Desmarais (2010), la volonté d'engagement est perçue comme une sorte de contribution sociale des individus à leur organisation ou encore un acte de cohérence ou d'actualisation sociale avec l'organisation. Ces éléments ont été rapportés par la plupart des enseignants de notre étude. En effet, quel que soit leur vécu, plusieurs de nos répondants ont souligné avoir contribué au bon fonctionnement du cégep (participation à plusieurs comités), avoir offert volontairement de l'aide aux autres et collaboré bénévolement à différentes activités organisées au collège ou dans le réseau collégial. Nos résultats quantitatifs montrent que la volonté d'engagement au travail augmente ou baisse en fonction du nombre d'années d'enseignement.

En effet, en début de carrière (1-5 ans), nous avons constaté une forte volonté d'engagement au travail, qui baisse entre 6-15 ans et augmente à nouveau lorsque les enseignants ont travaillé



16 ans et plus. Autrement dit, les années d'expérience n'influencent pas linéairement la volonté d'engagement au travail.

Ces résultats concordent avec les résultats de certaines études menées au primaire et au secondaire, qui ont montré que la volonté d'engagement au travail des enseignants augmente en fonction de l'expérience cumulée au travail, particulièrement pendant les deux premières phases de leur carrière, alors qu'il décroît lors de la dernière étape de leur carrière (Klassen et Chiu, 2010). Ces auteurs ont rapporté qu'entre 4 et 6 années de carrière, les enseignants entrent dans une phase de stabilisation marquée par un engagement définitif ou par la décision de quitter la profession. De même, dans une étude longitudinale sur les variations des conditions nécessaires au développement et à l'apprentissage auprès de 300 enseignants de 100 écoles primaires et secondaires, certains chercheurs (Day et Gu, 2007) ont montré que la volonté d'engagement et la résilience étaient essentielles à l'efficacité des enseignants, et que les variations des conditions personnelles et professionnelles aux différentes phases de leur carrière affectaient les enseignants. Day et Gu (2007) rapportent que la plupart des enseignants du primaire et du secondaire restent motivés et engagés jusqu'à 23 années dans leur carrière d'enseignement, alors que durant la dernière phase de leur carrière professionnelle (24 ans et plus), la majorité de ces enseignants sont démotivés et sont moins engagés sur le plan professionnel.

Par ailleurs, en plus de l'expérience au travail, d'autres auteurs ont mis l'accent sur un ensemble de facteurs (internes et externes) pouvant influencer la volonté d'engagement chez les enseignants, entre autres, non seulement l'âge (Stan Maria Magdalena, 2009) mais aussi l'engagement professionnel des enseignants (Beauchamp *et al.*, 2014), la satisfaction au travail (Collie *et al.*, 2012) et l'épuisement émotif (Klusmann *et al.*, 2008).

Nos résultats quantitatifs ont déterminé qu'il existe une relation de dépendance significative entre l'institution collégiale et la volonté d'engagement au travail. Plus les ressources sont disponibles dans un collège, plus les enseignants ont tendance à s'engager activement dans leur travail. L'engagement des enseignants au travail demeure ainsi une conséquence du rassemblement de plusieurs facteurs, qui regroupent, notamment, la motivation des enseignants (Barker et Martin, 2009), la prévention de la fatigue (Théorêt et Leroux, 2014), les bienfaits associés au travail (Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary et Clarke, 2010), le leadership (Day *et al.*, 2006), l'intérêt des enseignants par rapport à leur travail (Day et Gu, 2007; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015), et nécessité des ressources matérielles et humaines au soutien

en matière d'enseignement, de gestion de classe, de compétences technologiques et de stratégies pédagogiques, afin de mieux répondre aux besoins des différents élèves (Beauchamp et al., 2014). À titre d'exemple, l'insuffisance des ressources peut occasionner des surcharges de travail, qui sont souvent rapportées comme l'une des causes principales de la baisse de l'engagement des enseignants (Bricheno et al., 2009), ce qui a été bien souligné par nos répondants dans nos analyses qualitatives.

#### **5.2.5. Expérience au travail et adéquation interpersonnelle**

Plusieurs enseignants de notre étude ont rapporté avoir une perception positive envers eux-mêmes et dans leurs interactions avec leurs collègues de travail ou d'autres intervenants du réseau collégial. Ce résultat confirme, dans une certaine mesure, le modèle conceptuel de Dagenais-Desmarais (2010), et même si, au niveau de la sphère de référence, certains de nos répondants n'ont pas souvent fait allusion à la perception positive de leur expérience par leur collègue, d'autres ont mentionné entretenir des relations positives avec les autres dans le cadre de leur travail.

Lors de l'entretien semi-dirigé, les enseignants, d'expérience ou non, ayant rapporté se préoccuper des résultats scolaires de leurs étudiants et affirmé entretenir de bonnes relations avec leurs collègues de travail, ont exprimé un haut niveau d'adéquation. À cet égard, nous pouvons conclure que le niveau d'adéquation interpersonnelle de l'enseignant dans le contexte collégial n'est pas nécessairement fonction des expériences acquises au travail, mais que celles-ci dépendent, par contre, d'autres facteurs, tels que la nature de l'environnement et des ressources disponibles (Bakker, 2011; Simbula *et al.*, 2012) ainsi que des niveaux de BEPT (Mehdinezhad, 2012).

En revanche, nos résultats qualitatifs vont dans le même sens que ceux de l'étude de Çetin, Ellidokuzoğlu, et Doğan (2014), qui ont examiné la relation entre l'expérience professionnelle des enseignants et la perception des étudiants face à leur rapport avec leurs enseignants. Ainsi, 14 enseignants ayant une expérience professionnelle de 2 ans ou moins ou 20 ans ou plus, et 436 étudiants de 2<sup>e</sup> année de l'école secondaire ont participé à l'étude. Les résultats montrent qu'il n'y a aucune différence significative entre l'adéquation interpersonnelle des enseignants expérimentés et des moins expérimentés (Çetin, Ellidokuzoğlu et Doğan, 2014).

Par ailleurs, même si ces auteurs ont constaté que, lorsque les enseignants gagnent en expérience, les étudiants estiment qu'ils sont de plus en plus coopératifs, il semblerait que

lorsque les enseignants ont des niveaux élevés de BEPT, leur degré d'adéquation interpersonnelle au travail restent élevés (Mehdinezhad, 2012).

Ainsi, puisque l'adéquation interpersonnelle au travail constitue une dimension du BEPT qui comprend les perceptions des enseignants de leurs relations interpersonnelles, on peut dire qu'un enseignant exerçant dans un environnement de travail dans lequel il pourra communiquer clairement avec les autres serait satisfait et prendrait plaisir à échanger souvent avec ses autres collègues, et sentirait que son processus de DP évolue (Perrot, 2009). D'ailleurs, un environnement agréable est caractérisé par des relations interpersonnelles positives, c'est un endroit où tous les enseignants se sentent comblés (Petegem et al., 2005). Or, les enseignants heureux au travail ont un sentiment de compétence élevé quand il s'agit, par exemple, d'engager les étudiants dans leur apprentissage, de gérer leur classe et d'opter pour des stratégies d'enseignement appropriées (Mehdinezhad, 2012). Cela suppose donc que l'adéquation interpersonnelle est un élément déterminant de l'épanouissement de l'enseignant et de son DP, car le fait d'avoir l'impression de vivre des relations positives avec ses collègues de travail, avec qui on est en interaction au quotidien (Dagenais-Desmarais, 2010), n'est pas nécessairement fonction de l'expérience.

Au regard de ce qui précède, il semblerait que la nature du produit d'une corrélation entre le vécu professionnel d'un enseignant et les différents facteurs de BEPT déterminerait l'état de ce dernier. Contrairement à Nancy, Joe rapporte par exemple : (1) avoir une perception positive dans ses interactions avec ses collègues de travail et d'autres intervenants du réseau collégial (adéquation interpersonnelle) ; (2) accomplir toutes les tâches et prend de bonnes décisions relatives à son travail (sentiment de compétence); (3) trouver son travail passionnant et dit que la réalisation de ses projets lui procurent que du bonheur (épanouissement); (4) participer volontairement à plusieurs comités et collaborer aux différentes activités organisées dans son collège et dans le réseau collégial (volonté d'engagement; (5) recevoir des encouragements, des commentaires positifs de ses collègues et/ou de la direction de son collège qui le consultent au besoin (reconnaissance). Cela nous laisse croire que se procurer un fort sentiment de BEPT impliquerait entre autres que l'enseignant soit d'abord en meilleure état de santé, qu'il puisse dégager de l'énergie tout en se concentrant davantage à la réalisation de ses différents projets et qu'il se sente apprécié par ses collègues de travail.

Dans notre étude, Joe semble avoir rempli tous ces critères et tout laisse croire qu'il représente le profil des enseignants qui éprouvent un fort sentiment de BEPT contrairement à Nancy qui représente le profil de ceux qui éprouvent un faible sentiment de BEPT.

Malgré la petite taille de notre échantillon (n=12), nous croyons avoir suffisamment exploré *les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT et ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT* dans la mesure où, nous arrivons à mieux cerner les éléments qui distinguent les enseignants qui éprouvent un fort sentiment de BEPT de ceux qui, au contraire, éprouvent plutôt un faible sentiment de BEPT.

### **5.3. Développement professionnel et différents facteurs du BEPT**

Le troisième objectif de notre recherche consistait à *identifier les indicateurs du BEPT chez les enseignants du collégial et à mieux comprendre leurs interrelations avec le DP*. Pour répondre à cet objectif, nous nous référons à nos deux modèles théoriques et à nos entretiens. En fait, lors de l'entretien semi-dirigé, nous avons pu recueillir des données, autant sur le DP que sur le BEPT, pour constater à quel point le BEPT pouvait varier d'une manière considérable d'un individu à l'autre. Notons ainsi que le modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010), bien qu'il présente clairement la sphère de référence des expériences positives des travailleurs ainsi que la manière dont le BEPT se construit chez eux, ne fait pas ressortir de liens avec le DP. Ainsi, à notre connaissance, aucune recherche empirique n'a étudié, jusqu'à présent, au niveau collégial, cette relation entre le DP des enseignants et leur BEPT.

En revanche, dans une récente étude réalisée par Yildimir (2014) pour tester les principaux facteurs du BEPT, cet auteur a créé un modèle du BEPT incluant les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants du secondaire ainsi que leurs caractéristiques organisationnelles. Un questionnaire a été administré à 72 190 enseignants ayant participé à l'étude. Les résultats indiquent, entre autres, que les principaux facteurs du BEPT sont la coopération entre les membres du personnel, l'évaluation équitable et la rétroaction, le climat positif de l'établissement, les pratiques d'enseignement centrées sur l'étudiant et le DP, le climat de la classe et le DP (Yildimir, 2014). Cependant, même si les caractéristiques de ce modèle montrent que le DP des enseignants fait partie intégrante du BEPT, la relation entre le DP et le BEPT n'y est pas clairement définie. Toutefois, certains chercheurs ont exploré la relation existante entre le DP des enseignants et les différentes dimensions du BEPT, sans mentionner

une possible relation entre les deux concepts. Dans la présente étude, nous avons observé des niveaux de BEPT chez nos répondants et constaté les variations selon les différents profils de DP. Afin de mieux illustrer la relation entre les différents profils de DP avec le BEPT et le DP, nous avons calculé  $[(\text{le nombre de codes positifs} - \text{le nombre de codes négatifs}) / \text{le nombre de répondants ayant le même profil}]$ . Les résultats sont présentés dans la figure suivante. Elle synthétise les différents profils de DP des enseignants selon leur DP et leur BEPT.

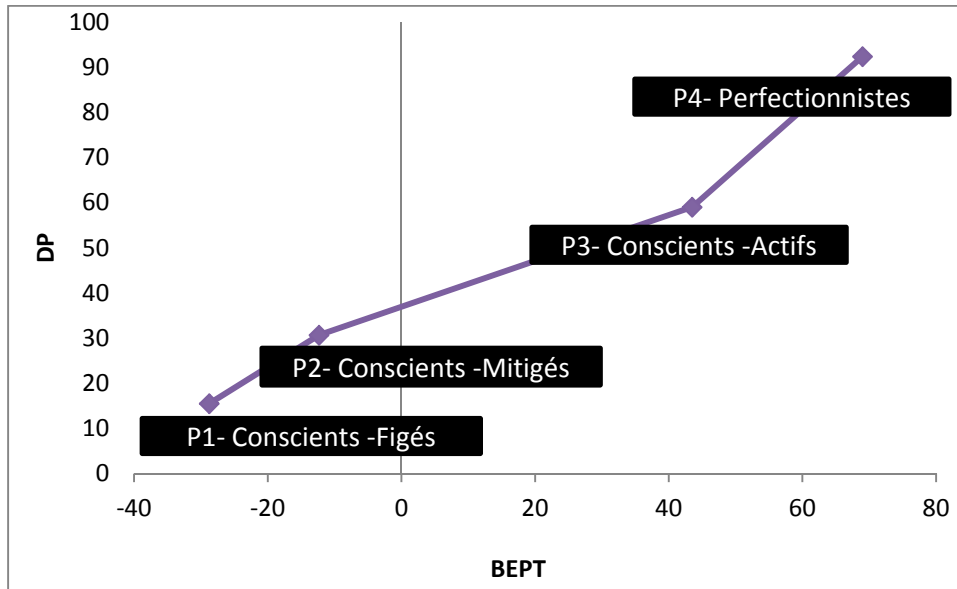


Figure 24. Profils de DP selon les niveaux de BEPT

Dans la figure ci-dessus, nous constatons que le profil (P4 - Perfectionniste) représente les niveaux de BEPT et de DP les plus élevés, alors que le profil (P2 - Conscients-Figés) indique les niveaux de BEPT et DP les plus faibles. De plus, nos données concordent avec plusieurs études (Bakker, 2011; Beauchamp *et al.*, 2014; Huang et Waxman, 2009; Nir et Bogler, 2008; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015; Simbula *et al.*, 2012) qu'on rencontre dans la documentation en éducation qui montrent l'existence de liens entre le DP et les différentes dimensions du BEPT. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons une discussion des liens répertoriés entre le DP et chacun des facteurs de BEPT.

### 5.3.1. Développement professionnel et épanouissement au travail

D'après Dagenais-Desmarais (2010), l'épanouissement au travail est l'une des caractéristiques essentielles au BEPT, et « *la réalisation de soi, l'actualisation de son potentiel rend le travail stimulant et amène l'employé à vivre un bien-être accru dans ses fonctions* » (p.70). Nos analyses qualitatives ont également montré l'existence d'une relation positive entre le DP des

enseignants du collégial et leur épanouissement au travail, de sorte que le DP augmente de façon linéaire avec l'épanouissement au travail. Nancy, qui a rapporté un faible niveau de sentiment d'épanouissement, mentionne avoir vécu une situation de détresse, de colère, de désarroi, d'incompréhension et de découragement. Elle rapporte n'avoir pas de plaisir à faire son travail et qu'elle a le sentiment d'être exclue de son département et même de son collège. Elle se dit débordée (surcharge de travail) et n'a pas de temps pour suivre des formations créditées et/ou non créditées en pédagogie. Or, contrairement à Nancy, Joe a rapporté un sentiment d'épanouissement très élevé et affirme qu'il est fier, satisfait et passionné par son travail et a un fort sentiment de confiance en soi. Cette relation positive entre le DP et le BEPT a aussi été montrée par plusieurs études de différents ordres scolaires (Huang et Waxman, 2009; Nir et Bogler, 2008; Simbula *et al.*, 2012).

En effet, Huang et Waxman (2009) ont mené une recherche quantitative auprès de 216 enseignants de 63 écoles. Cette recherche visait à étudier les différents aspects environnementaux auxquels les futurs enseignants du secondaire entreprennent leurs pratiques d'enseignement clinique relative aux résultats affectifs (épanouissement et volonté d'engagement envers la profession). Les résultats de cette étude ont montré que la perception des futurs enseignants de leur environnement de travail, en particulier dans les domaines d'intérêt professionnel ainsi que concernant leur autonomie, a été associée positivement à leur épanouissement au travail. Aussi, les auteurs ont constaté qu'un environnement scolaire favorable est essentiel à l'amélioration des expériences d'enseignement et à leur épanouissement au travail (Huang et Waxman, 2009).

De même, afin de mieux comprendre comment certains facteurs liés aux emplois stressants et motivants pouvaient influencer le bien-être des enseignants, d'autres chercheurs (Simbula *et al.*, 2012) ont réalisé une étude auprès de 439 enseignants italiens travaillant dans des écoles secondaires. L'analyse mixte a montré trois groupes d'enseignants (débrouillards, stressés, en santé) qui diffèrent de manière significative dans tous les résultats du travail considéré. Les résultats obtenus considèrent la disponibilité des ressources liées à l'emploi comme un aspect essentiel pouvant stimuler non seulement l'épanouissement des enseignants, mais aussi leur croissance personnelle, tout en leur permettant d'atteindre les objectifs visés. D'après ces auteurs, le DP, le soutien social et l'environnement organisationnel influenceraient l'épanouissement et la volonté d'engagement des enseignants.

C'est dans ce même sens que Nir et Ronit Bogler (2008) ont réalisé une étude auprès de 841 enseignants de 118 écoles primaires, visant à évaluer, d'une part, le lien entre la volonté d'engagement des enseignants dans des programmes de DP et les variables liées à l'emploi, et d'autre part, l'évaluation des liens entre le niveau de contrôle que les éducateurs ont sur ces programmes ainsi que leur épanouissement dans le processus de DP. Les résultats ont révélé que les enseignants dont les écoles ont obtenu des ressources de DP pendant au moins trois ans directement de la direction, ont éprouvé une plus grande satisfaction que leurs collègues dont les écoles ont reçu des ressources de supervision indirectement de la direction de l'institution. Ce résultat semble intéressant, dans la mesure où Nir et Bogler (2008) rapportent que les enseignants ayant la volonté de participer aux processus de DP sont plus susceptibles d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences qui pourront leur permettre d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et contribuer à leur épanouissement au travail. C'est pour cette raison que Greller (2006) a proposé des solutions envisageables pour faciliter l'adaptation des activités de DP des enseignants selon les différents stades de leur carrière, de sorte que ceux qui ont une longue expérience aient besoin de DP centré sur l'apprentissage d'habiletés spécifiques et sur l'autonomie (Greller, 2006). Cette proposition semble intéressante, car elle pourra, par exemple, contribuer à la baisse du stress du personnel enseignant, tout en favorisant son épanouissement (Barker et Martin, 2009). D'ailleurs, selon ces auteurs, les enseignants épanouis au travail sont davantage en mesure de s'engager dans leur DP et de favoriser la réussite de leurs étudiants. Cela signifie donc que le fait pour un enseignant d'avoir le sentiment que son travail est significatif et stimulant peut l'aider à s'épanouir (Dagenais-Desmarais, 2010) et, par conséquent, à se développer professionnellement (Clarke et Hollingswoth, 2002).

### **5.3.2. Développement professionnel et volonté d'engagement au travail**

Selon Dagenais-Desmarais et Privé (2010), « *un individu qui éprouve du bien-être psychologique au travail affiche une volonté d'engagement dans son travail* » (p.72). Cela va dans le même sens que nos résultats qualitatifs, qui illustrent bien que les enseignants qui ont rapporté s'engager activement au sein de leurs collègues sont ceux qui ont un niveau élevé de DP. Ces résultats corroborent ceux de certaines autres études, qui ont montré une interrelation entre le DP et la volonté d'engagement au travail (Choi et Tang, 2009; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015).

En effet, certains auteurs (Rastegar Haghghi Shirazi *et al.*, 2015) ont mené une étude qualitative qui a porté sur 15 enseignants travaillant dans différents instituts d'anglais en Iran, et qui visait à déterminer les facteurs personnels et contextuels qui amènent les enseignants motivés ou démotivés à s'engager dans des activités de DP. Les résultats obtenus montrent que l'un des éléments psychologiques importants qui stimulerait le DP des enseignants est la volonté et l'intérêt que les enseignants manifestent envers leur travail. Ces résultats confirment aussi le fait que les personnes professionnellement engagées ont un lien plus fort envers leur profession et sont plus ouverts à des possibilités d'apprentissage. Ce constat est également partagé par des auteurs comme Day et Gu (2007). Certains chercheurs, dont Choi et Tang (2009), ont réalisé une étude pour comprendre les raisons qui caractérisent l'engagement des enseignants dans les années 1997-2007 ainsi que les facteurs qui ont contribué à l'évolution de leurs engagements au cours de cette même période. Un total de 23 enseignants des niveaux primaire et secondaire ayant enseigné avant et après 1997 ont participé à trois différentes collectes de données qualitatives basées sur des entretiens concernant leurs expériences vécues en matière de DP, leurs histoires personnelles relatives à l'enseignement ainsi que leurs événements critiques. Les résultats de cette étude rejoignent ceux d'études déjà réalisées plus tôt par Day et Gu (2007). Ces auteurs ont remarqué l'existence d'une relation entre les facteurs personnels liés à la vie de l'enseignant en dehors de son environnement scolaire et ceux liés à leur vie d'enseignant en contexte scolaire et professionnel (lié aux valeurs, croyances et à l'interaction entre les enseignants) et leur volonté d'engagement au travail.

D'ailleurs, d'autres auteurs (Huberman, Thompson et Weiland, 1997) avaient déjà constaté que l'engagement des enseignants pouvait seulement être progressivement construit avec les personnes qui suivent une voie positive. C'est dans le prolongement de cette étude que Day et Gu (2007) ont remarqué que les enseignants ayant fait preuve d'une volonté d'engagement élevée à travers les six phases de leur DP étaient ceux qui étaient capables de développer une identité professionnelle positive. De même, les enseignants ayant un soutien à leur engagement envers leur DP sont précisément ceux qui ont montré un bon autoajustement face aux scénarios positifs ou négatifs d'enseignement et qui ont maintenu un niveau de motivation élevé à enseigner (Day et Gu, 2007). Ces auteurs suggèrent aussi que pour offrir aux enseignants des conditions favorables au DP à travers les différentes phases de leur carrière, il est nécessaire de considérer les différents scénarios négatifs et positifs qui affectent l'identité de l'enseignant, tout en favorisant son engagement.



De même, Choi et Tang (2009) estiment que les opportunités de leadership et d'apprentissage, l'autonomie des enseignants, la collaboration, la rétroaction, la disponibilité des ressources et la participation des enseignants à la prise de décisions seraient des facteurs importants pouvant les amener les à maintenir un niveau d'engagement élevé dans le cadre de leur travail.

Les résultats de ces études expliquent bien l'expérience de Nancy et Joe, nos répondants qui ont respectivement le plus faible et plus haut niveau de DP. Nancy décrit une mauvaise expérience de travail qui l'a découragée et elle affirme qu'elle est restée dans son coin et qu'elle ne parlait à personne, qu'elle se sentait ainsi « la plus nulle des nulles » de tous les enseignants. De plus, elle rapporte n'avoir pas de temps pour échanger avec ses collègues de travail, n'obtenir aucun soutien de la part du collègue et ne s'être jamais senti motivée ni capable de réaliser quoi que ce soit. Pourtant, le manque de temps pour se coordonner avec les autres collègues de travail est considéré comme un problème (Maranda *et al.*, 2014) pouvant conduire à l'isolement professionnel ou au stress (Kokkinos, 2007), alors que le soutien de la direction constitue l'un des facteurs les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, et Baumert, 2008). Ainsi, Joe, qui considère que son expérience de travail est très enrichissante, affirme qu'il est très engagé et qu'il peut rencontrer les conseillers pédagogiques à tout moment pour demander de l'aide en cas de besoin. Il affirme même qu'il croyait beaucoup à son projet et qu'il était déterminé à relever les défis nécessaires, malgré les éventuelles répercussions qui pouvaient s'en suivre.

En effet, ces différents résultats laissent croire que la présence de ressources professionnelles importantes dans différents établissements scolaires stimulerait la croissance personnelle et permettrait aux enseignants d'atteindre les objectifs de leur travail, indépendamment de leur perception de l'équité et de l'ambiguïté de leur rôle (Simbula *et al.*, 2012). Or, comme l'a noté Bakker (2011), les ressources ne sont pas nécessaires seulement pour faire face à des exigences professionnelles élevées, mais elles sont également importantes en elles-mêmes, car elles répondent à des besoins humains d'autonomie, de rapprochement et de compétence. D'ailleurs, dans son étude, Bakker (2011) donne un aperçu de la notion d'engagement, des antécédents de l'engagement ainsi que de ses conséquences sur l'enseignant. D'après ce chercheur, l'emploi et les ressources personnelles constituent les principales sources de prédiction de l'engagement.

Les travailleurs engagés sont plus ouverts à de nouvelles informations, plus productifs, plus disposés à aller de l'avant, ils changent de manière proactive leur environnement de travail, ils sont en bonne relation avec leurs rôles professionnels et ils sont pleins d'énergies, dédiés à leur travail et plongés dans leurs activités professionnelles (Bakker, 2011). Plus précisément :

*« Work engagement is predicted by job resources and personal resources and leads to higher job performance. Thus, work engagement is an important indicator of occupational well-being for both employees and organizations. Human resource managers can do several things to facilitate work engagement among their employees. » (Bakker, 2011, p.268)*

Suivant la même logique, les ressources organisationnelles ont un impact significatif sur la performance et sur la santé des enseignants (Simbula *et al.*, 2012). Des études antérieures ont montré de façon constante que les ressources liées à l'emploi, telles que le soutien social des collègues, la rétroaction sur la réussite, les compétences variées, l'autonomie et les possibilités d'apprentissage seraient positivement liées à la volonté d'engagement au travail (Albrecht, 2010). De même:

*« Leadership, teacher autonomy, collaboration, feedback, learning opportunities, resources and participation in decision making were some crucial factors in sustaining high levels of teacher commitment. » (Choi et Tang, 2009, p. 768)*

D'après ces auteurs, la volonté d'engagement au travail pourrait être ainsi considérée sous trois angles, soit : (1) l'enseignement en tant que profession ; (2) l'enseignement comme une vocation ; (3) comme une carrière. Cela suppose, selon Choi et Tang (2009), que les enseignants engagés envers l'apprentissage de leurs élèves montreraient une volonté d'engagement à consacrer leurs efforts à assurer adéquatement leur formation. Aussi, lorsque les enseignants sont engagés dans leur travail, ils sont susceptibles d'exprimer une attitude positive envers les programmes de DP disponibles et, par conséquent, ils ont un grand désir de participer à ces processus. En effet, le fait d'avoir une attitude positive envers son travail serait d'abord lié à la tendance individuelle de l'enseignant à se développer professionnellement (Nir et Bogler, 2008). Considérant ce qui précède, il semble que le désir de s'engager de façon proactive dans le cadre de son travail, afin de contribuer à son évolution, favoriserait le succès même du personnel enseignant (Dagenais-Desmarais, 2010) et son DP (Clarke et Hollingsworth, 2002).

### **5.3.3. Développement professionnel et sentiment de compétence au travail**

Le lien entre le DP et le sentiment de compétence au travail a déjà été confirmé par plusieurs chercheurs (Beauchamp *et al.*, 2014; Cristina-Corina et Valerica, 2012; Karimi, 2011; Palmer, 2011), et nos résultats d'analyse qualitative ont montré que le DP est plus élevé chez les enseignants dont le sentiment de compétence est élevé.

Dans la présente étude, les enseignants ayant rapporté offrir volontairement de l'aide à leurs autres collègues, s'engager dans différents projets au collège, participer bénévolement aux différentes activités départementales en dehors de leurs propres tâches ou encore avoir les aptitudes requises pour effectuer efficacement leur travail ont aussi rapporté un niveau de DP élevé, et inversement. Cela suppose que le fait d'avoir le sentiment de posséder les aptitudes ou les habiletés nécessaires pour réaliser de manière efficace son travail et se sentir en plein contrôle sur les différentes tâches qui y sont liées (Dagenais-Desmarais, 2002) favoriserait le DP de l'enseignant (Clarke et Hollingsworth, 2002).

Parmi les études mentionnées précédemment, celle réalisée par Beauchamp, Klassen, Parsons, Durksen et Taylor (2014) dans le cadre d'une étude longitudinale auprès de 800 enseignants dans cinq districts scolaires, primaires et secondaires est éclairante. Le but de cette étude était de mieux comprendre, entre autres, la relation entre le DP des enseignants et leur sentiment de compétence au travail. Ces auteurs ont effectué quatre sondages, suivis de deux entretiens individuels et de groupes de discussions. Les résultats indiquent que l'initiative de l'apprentissage professionnel des enseignants a une influence sur leur sentiment de compétence. Plus précisément, les auteurs ont constaté qu'au cours de la première année, l'initiative de l'apprentissage professionnel des enseignants a eu une influence sur leur sentiment de compétence. Durant la deuxième année, c'est la collaboration qui a enregistré une plus forte influence sur le sentiment de compétence personnelle et collective des enseignants. Cependant, les enseignants du secondaire ont rapporté avoir un meilleur sentiment de compétence personnelle qu'un sentiment de compétence collective, alors que leurs homologues du primaire ont rapporté, à la fois, un fort sentiment de compétence individuelle et collective.

Pour sa part, Palmer (2011) a étudié l'efficacité de certaines sources d'information, pour améliorer le sentiment de compétence dans les pratiques d'enseignement de 12 enseignants de sciences au primaire en Australie. Ceux-ci ont participé à une intervention initialement conçue pour les amener à maîtriser, entre autres, la cognition, la modélisation et la persuasion verbale. Les données ont été recueillies avant, pendant, et immédiatement après leur formation, et 2 ans suivant l'intervention. Les résultats ont montré que l'augmentation du sentiment de compétence est principalement attribuable à une maîtrise cognitive et à l'évaluation in situ (c'est à-dire la persuasion verbale de l'enseignant après l'observation de sa propre classe).

De plus, les résultats du sondage et des entretiens ont indiqué une augmentation du sentiment de compétence qui serait liée à l'apprentissage professionnel, avec des changements maintenus pendant une période de deux ans.

De même, Karimi (2011) a réalisé une étude quantitative visant à comprendre l'influence qu'une initiative en DP pouvait exercer sur le sentiment de compétence des enseignants du secondaire, et sur leurs croyances en leur capacité à enseigner, à gérer leur classe et à engager les étudiants. De ce fait, deux groupes de 60 enseignants, dont l'âge variait entre 21-42 ans, ont pris part à l'étude. Le groupe de traitement (n=30 enseignants) a reçu le DP à travers cinq modèles relatifs au processus de DP, y compris, entre autres, la formation continue ; l'observation / l'évaluation ; le développement / processus d'amélioration ; le mentorat et le groupe d'apprentissage, alors que le groupe de contrôle (n=30) n'a reçu aucun traitement en matière de DP. Par la suite, les deux groupes ont été invités à remplir un questionnaire relatif au sentiment de compétence. Les résultats ont clairement indiqué que les enseignants du groupe de traitement ont vu leurs croyances et leur sentiment de compétence améliorés au niveau de leurs croyances relatives à leur capacité à enseigner, à gérer leur classe et à engager leurs étudiants dans leur apprentissage, comparativement au groupe contrôle, qui n'a reçu aucun traitement de DP. Ainsi, d'après cet auteur, le «... *PD can create some belief in the teachers' capabilities and is compelling enough to significantly disrupt the teachers' previous beliefs in their abilities.* » (Karimi, 2011, p. 59).

Enfin, dans une étude visant à examiner la relation entre la perception des enseignants de leur profession, leur satisfaction et leur mentalité envers leur travail, Christina-Corina et Valerica (2012) ont sélectionné 201 enseignants roumains d'ordres primaires, secondaires et postsecondaires. Les résultats ont montré que les enseignants qui pensent que la profession enseignante est basée sur la responsabilité morale et sociale, sur la qualité du travail et sur l'efficacité et qui ont un potentiel d'engagement élevé ont également des niveaux de satisfaction plus élevés au travail, et inversement. Les résultats indiquent aussi que la satisfaction globale au travail est positivement corrélée, d'une part, avec les différentes perceptions que les enseignants ont de leur activité de DP et, d'autre part, avec leurs perceptions des niveaux de satisfaction relatifs à leurs pratiques pédagogiques.

*« So, teachers with a high perception of their professional work's quality and efficiency have a positive attitude towards their work too, which is viewed as an "achievement and self-determination" factor, than teachers with a low level of perception concerning their professional work's quality. » (Cristina-Corina et Valerica, 2012, p.170)*

Il semble donc que la perception de l'enseignant d'avoir les compétences nécessaires pour effectuer efficacement et de manière efficiente son travail (Dagenais-Desmarais, 2010) améliorerait son DP (Clarke et Hollingsworth, 2002).

#### **5.3.4. Développement professionnel et reconnaissance perçue au travail**

Selon Dagenais-Desmarais (2010), la reconnaissance au travail serait une composante déterminante du BEPT. En fait :

*« Puisque l'être humain est un être social, il est également attentif à la perception que les autres membres de son milieu de travail entretiennent à son égard. Il est souhaité de se sentir apprécié par ses collègues, son supérieur, ses subordonnés et ses clients, tant pour son travail que pour ce qu'il est comme individu. » (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010, p. 72).*

Plusieurs chercheurs de différents pays et d'ordres scolaires différents (Andrews, 2011; Bock, 2010; Joldoshalieva, 2006; Ross, 2015) ont étudié l'existence d'un lien entre le DP des enseignants et leur reconnaissance au travail. Nos résultats qualitatifs montrent que le niveau de DP des enseignants augmente graduellement de même que la reconnaissance perçue au travail. Autrement dit, il existe une relation entre la reconnaissance perçue au travail et le DP, de sorte que le DP semble croître de la même manière que la reconnaissance perçue. En effet, les enseignants de notre étude ayant rapporté se sentir appréciés dans leur cégep pour la qualité de leur travail et qui rapportent aussi les formes de compliments en provenance de leurs étudiants, de leurs collègues de travail ou de la direction, s'engagent plus dans différentes activités de DP organisées à l'intérieur comme à l'extérieur de leur collège.

Dans une étude exploratoire de type qualitatif réalisée auprès de 27 enseignants de quatre écoles primaires dans le but de comprendre les réalités de la formation continue des enseignants, Joldoshalieva (2006) a procédé aux entretiens individuels semi-structurés auprès de quatre directeurs, d'enseignants formateurs et de maîtres formateurs du ministère de l'Éducation. Ce pédagogue a finalement conclu que les élèves n'avaient pas les compétences requises en dessin technique, et la raison qu'il invoque est liée à la mauvaise qualité de l'enseignement. Les résultats montrent que l'absence de reconnaissance perçue au travail mène à une faible motivation et empêche les enseignants de se développer professionnellement et de dispenser un enseignement de qualité. Cet auteur estime que pour amener les futurs enseignants à prendre part à des initiatives et à se développer professionnellement, il serait nécessaire d'intégrer aux politiques éducatives un volet sur la reconnaissance et trouver des façons de les améliorer constamment.

Dans une récente étude réalisée au primaire et au secondaire, Ross (2015) a examiné 22 formulaires destinés aux demandes de récompense, réalisé des interviews auprès de 8 enseignants qui réussissent mieux dans leurs pratiques d'enseignement, analysé les politiques relatives aux récompenses dans les sites Internet des écoles et interviewé deux décideurs en éducation. Pour obtenir la reconnaissance, les enseignants remplissent un formulaire de demande détaillant leur processus de DP, qu'ils soumettent au Conseil général de l'enseignement pour l'Écosse (GTCS) avec des preuves à l'appui. En cas de succès, l'obtention de la récompense est inscrite dans un registre destiné aux enseignants, et la nouvelle est publiée dans le magazine des enseignants. Ainsi, Ross (2015) cite le Conseil général de l'enseignement pour l'Écosse, qui précise que l'enseignant professionnel est au moins une personne qui a appris, qui s'adapte, qui prend sa responsabilité pour réaliser individuellement ses objectifs; c'est quelqu'un dont l'apprentissage et la réussite sont marqués par la référence ou des preuves de vérification ; c'est quelqu'un qui collabore avec ses collègues et ses supérieurs et qui a compris la notion de changement et c'est une personne qui s'engage face aux défis pouvant subvenir.

De même, dans son étude, Bock (2010) a mis en place un programme d'enseignement exemplaire dans lequel un processus d'évaluation concurrentielle a été établi, afin de reconnaître et de récompenser les enseignants qui respectent les bases relatives aux normes de la pratique. Cet auteur estime que mesurer la qualité de l'enseignement est essentiel pour maintenir un niveau élevé de pratique d'enseignement. L'état du Mississippi a reconnu la nécessité de mettre en place un moyen systématique d'identification des enseignants du secondaire ayant mis en place des pratiques pédagogiques favorisant un apprentissage de haut niveau et dont les résultats sont positifs sur les élèves. Il s'agit de la mise en œuvre d'un programme d'enseignement exemplaire (ETP), dans lequel un processus d'évaluation compétitif a été créé par Bock (2010), afin de reconnaître les enseignants les plus talentueux. Même si l'amélioration de la pratique d'enseignement est le résultat escompté d'une telle évaluation, il n'en demeure pas moins que l'évaluation des enseignants peut apporter des sentiments d'anxiété pour l'enseignant en cours d'évaluation ainsi qu'aux membres de la direction. Les raisons de ces sentiments pourraient, par exemple, être liées à la peur de l'enseignant de n'avoir pas l'expertise ou la compétence nécessaire ou que ses propres outils pédagogiques soient critiqués pour leur manque de pertinence et de valeur concernant l'utilisation des résultats pour améliorer l'instruction des enseignants et la qualité globale du programme (Bock, 2010).

Enfin, les résultats d'une revue de la littérature réalisée par Andrew (2011) sur la reconnaissance chez les enseignants du secondaire et du postsecondaire aux États-Unis et en Australie révèlent que la reconnaissance stimulerait l'estime de soi, renouvellerait la confiance du personnel enseignant et l'inspirerait à travailler plus fort et à valider ses idées. Par contre, plusieurs enseignants ont noté qu'après de nombreuses années d'enseignement dans des lieux où ils n'avaient presque pas reçu de reconnaissance pour leurs efforts, ils ont finalement reçu un prix qui leurs a donné de la fierté, et rapidement ils ont été plus qu'engagés à écrire et à faire des demandes de subventions. Ainsi, leurs collègues de travail ont commencé à les consulter, afin d'avoir leur point de vue sur plusieurs aspects de leur enseignement sans oublier les questions d'ordre pédagogique. Cette reconnaissance a renouvelé leur confiance en l'enseignement, et ils estiment même que cela a renforcé ce qu'ils avaient fait et a également encouragé d'autres enseignants et mis en lumière leur domaine d'expertise, ce qui les a inspirés à travailler plus fort et a validé davantage leurs idées.

En définitive, pour créer un DP de qualité, il semble important que les responsables des politiques éducatives prennent la reconnaissance en considération (Joldoshalieva, 2006). Les enseignants bénéficiant de reconnaissance et de récompenses pour leur enseignement ont fait l'éloge des programmes de reconnaissance comme source de motivation qui leur a permis de dispenser un enseignement de qualité supérieure (Andrews, 2011). Cependant, malgré les situations d'adversité quotidienne ou des incidents critiques que les répondants de notre étude ont rapportés dans l'exercice de leurs fonctions, ils témoignent majoritairement avoir le sentiment de ne pas être reconnus à leur juste valeur. Or, le manque de reconnaissance professionnelle peut s'avérer une source importante de stress chez les enseignants (Andrews, 2011) et, par conséquent, pourra les empêcher de se développer convenablement (Hiler et Hatalsky, 2014). Le fait d'avoir l'impression d'être apprécié au sein de son organisation pour la qualité de son travail et pour sa personne (Dagenais-Desmarais, 2002) stimulerait l'enseignant à se développer professionnellement (Clarke et Holligsworth, 2002). De ce fait, il semble primordial de considérer la reconnaissance si on vise l'optimisation du DP des enseignants. C'est sans doute pour cette raison que Hiler et Hatalsky (2014) recommandent aux établissements scolaires de passer d'un cycle de médiocrité à un cycle de distinction ou de reconnaissance.

### 5.3.5. Développement professionnel et adéquation interpersonnelle

Selon Dagenais-Desmarais (2010), pour développer le BEPT, « *il faut s'assurer de l'adéquation entre les personnes qui travaillent ensemble, de manière à permettre l'émergence de relations sociales enrichissantes* » (p. 72). Chez nos répondants, le DP est assez élevé lorsque l'adéquation interpersonnelle est positive. De même, le DP des enseignants varie selon que la fréquence et la nature de l'adéquation interpersonnelle au travail sont positives ou non. Ainsi, Nancy, qui a le profil de DP le plus faible, affirme que même si cela fait 13 ans qu'elle enseigne dans le même collège, elle se sent encore incapable d'aller manger dans la salle des professeurs et précise même n'avoir aucun plaisir à collaborer avec les autres. Pour Nancy, le fait d'avoir vécu des choses difficiles avec ses collègues de travail fait en sorte qu'elle est devenue une personne méfiante qui ne veut pas avoir affaire avec ses collègues de travail. Elle rapporte ne pas croire aux idées émises par ses collègues, y compris la coordonnatrice du département ou encore les « marraines », personnes supposées lui fournir de l'aide en cas de besoin.

Par contre, Joe, qui a un niveau de DP élevé, déclare ne plus se voir enseigner sans être également « connecté » aux autres enseignants, car selon lui :

*« La profession d'enseignant est particulièrement insécurisante quand on essaie des choses nouvelles. Or, l'expérience d'autres personnes qui ont essayé quelque chose avant nous, qui nous disent les bons et les mauvais coups, nous permet d'éviter des écueils (RÉP\_3). »*

Il affirme même qu'il a le bonheur d'être avec des conseillers pédagogiques ainsi que ses collègues sur le même étage, ce qui lui donne l'occasion d'échanger et de solliciter de l'aide en cas de besoin. Nos résultats concordent avec les études antérieures (Blank et De Las, 2009, 2009). En effet, les résultats d'une méta-analyse réalisée par ces deux chercheurs visaient à mesurer les effets du DP des enseignants de mathématiques et des sciences d'ordres primaires et secondaires ont montré l'existence d'une corrélation positive entre le DP des enseignants et le rendement de leurs étudiants. Lors des entretiens, les enseignants qui ont rapporté vivre des relations positives avec les collègues avec lesquels ils interagissent dans le cadre de leur travail ont rapporté un niveau de DP élevé, et inversement (Blank et De Las, 2009). Ces résultats nous amènent à penser que l'interaction avec les autres en milieu de travail s'avère importante, de même qu'apprendre ou exercer certaines tâches, car ces interactions servent à créer et à entretenir des relations interpersonnelles qui favorisent le DP (Koch, 2014).



Afin d'étudier les effets d'un modèle de DP instauré par une école primaire et secondaire privée au Liban, Ghamrawi (2013) a réalisé une étude mixte, dans laquelle un questionnaire a été distribué à 113 enseignants ayant participé à neuf ateliers de formation. De ce nombre, 90 ont écrit des énoncés décrivant la façon dont ils avaient bénéficié de leur activité de DP. Quatre entretiens d'une durée de 45 minutes chacune ont été réalisés auprès de 21 enseignants formateurs ayant dispensé des ateliers de formation. Les résultats de l'étude soulignent le potentiel de DP, à la fois par rapport au leadership des enseignants et à leur adéquation interpersonnelle au travail. Presque tous les futurs enseignants considèrent que les activités de DP peuvent être d'une grande valeur et peuvent consolider et fortifier leur adéquation interpersonnelle avec leurs collègues ainsi que leur coopération avec l'ensemble du personnel. Les activités de DP semblent favoriser les relations croisées entre les différents départements, tout en les amenant à travailler et à apprendre les uns des autres. Tous les enseignants formateurs ont estimé que la confiance pouvait être l'une des réalisations les plus importantes en matière de DP, dans la mesure où elle motive les enseignants à travailler ensemble et à essayer de nouvelles idées ou questions dans leurs classes et à augmenter leur sentiment de compétence (Ghamrawi, 2013).

Plus précisément, dans son article, Shagrir (2010) décrit un projet de recherche empirique basé sur un modèle unique de DP des enseignants en éducation. Dans un centre professionnel inter-collégial, 11 formateurs d'enseignants débutants ont participé à cette étude. Pendant le processus de formation, les enseignants de cette école acquièrent des concepts et des idées qui se rapportent à eux, développent des compétences qui leur sont propres, en s'engageant dans des activités de DP. En outre, quand ils commencent à travailler, ils doivent s'assurer de continuer à étudier et de s'engager dans un processus de DP, afin de contribuer à leur propre développement. Cette étude nous amène à croire que les enseignants préfèrent travailler avec leurs collègues, et l'auteure a même constaté que la plupart des participants ont choisi des combinaisons de diverses activités, tout en préférant expérimenter et apprendre de manière interactive avec leurs collègues. Shagrir va dans le même sens que Clake et Hollingsworth (2002), qui estiment que tous les niveaux d'éducation apprécient les occasions que les enseignants peuvent avoir de travailler ensemble à réfléchir à leurs pratiques, à échanger des idées et à partager leurs stratégies d'enseignements. Pour Shagrir (2010), un processus de DP efficace nécessite d'abord qu'un temps considérable lui soit accordé, qu'il soit bien organisé, soigneusement structuré, bien dirigé et qu'il porte sur le contenu, la pédagogie ou les deux.

Par ailleurs, la théorie du réseau social s'appuie sur l'idée que les ressources sociales telles que l'information, les connaissances et l'expertise doivent être réalisées à travers des réseaux informels de relations entre les acteurs dans un système donné (Haythornthwaite et De Laat, 2010; Moolenaar, Daly et Sleegers, 2012). Cela suppose que des relations sociales harmonieuses entre les enseignants joueraient un rôle déterminant dans la mise en œuvre des politiques relatives au DP des enseignants (Baker-Doyle et Yoon, 2010). Étonnamment, les enseignants ayant plus d'expérience entretiennent peu de liens avec leurs collègues et ont peu de discussions relatives aux travaux par rapport aux enseignants plus jeunes et moins expérimentés (Moolenaar, 2010). Cependant, dans la documentation sur ce sujet, certains auteurs (Daly, Moolenaar, Bolivar et Burke, 2010) ont constaté que les relations interpersonnelles entre les enseignants avaient une incidence positive sur le rendement des étudiants et, par conséquent, favorisaient le développement de leurs compétences. Ainsi, cela laisse envisager que le DP des enseignants s'alimenterait notamment d'interactions, de débats, d'échanges ainsi que de partages entre les enseignants et les autres acteurs du milieu éducatif. Le troisième objectif de notre recherche qui consistait à *identifier les indicateurs du BEPT chez les enseignants du collégial et à mieux comprendre leurs interrelations avec le DP* semble ainsi avoir été atteint.

#### **5.4. Limites de la recherche**

Notre étude a certaines limites, même si nous avons pris des mesures rigoureuses afin que les données recueillies chez chacun de nos répondants soient les plus fiables possible. Il semble donc important de présenter ces limites, afin de clarifier l'utilité des résultats obtenus dans cette recherche. D'abord, nous avons réalisé notre étude dans trois cégeps de l'île de Montréal, et les résultats obtenus ne pourront pas être vraiment représentatifs de l'ensemble des 48 cégeps du Québec. La recherche aurait également pu être élargie à l'ensemble des cégeps du Québec, y compris aux cégeps anglophones ainsi qu'aux collèges privés, alors que le questionnaire a été envoyé seulement aux enseignants de trois cégeps francophones, pour lesquels nous avons obtenu 218 réponses exploitables, pour un taux de réponse assez faible. Nous avons rencontré 12 enseignants volontaires pour l'entretien semi-dirigé. Ces répondants ont été choisis sur la base des réponses obtenues au questionnaire d'un sondage sur l'IBEPT et d'après leur intérêt à prendre part aux entretiens, ce qui présente également certaines limites.

De plus, même si le questionnaire a été soumis aux enseignants de tous les programmes d'enseignement du collégial, il n'en demeure pas moins que nous n'avons pas été en mesure d'obtenir le point de vue des enseignants de toutes les disciplines qui constituent ces programmes en milieu collégial.

Par ailleurs, bien que des mesures rigoureuses aient été prises pour la validation de notre cadre d'entretien (prétest auprès de deux enseignants du collégial), il est possible que nous ayons omis d'y inclure certaines questions importantes pour l'enrichissement des données collectées. Nos répondants ont été interviewés, à la fois sur le volet du DP et sur celui du BEPT, alors que le questionnaire qui leur a été soumis en ligne comportait uniquement le volet BEPT. De plus, l'utilisation de ce questionnaire ainsi que les entretiens semi-dirigés qui ont été réalisés n'engendrent pas de données observables de façon directe et elles reposent entièrement sur un rapport verbal. De même, nous n'avons analysé aucun matériel pédagogique, ni observé d'enseignants en situation d'enseignement, ni réalisé d'entretiens auprès d'autres personnes des trois cégeps, en dehors des enseignants. De plus, si les entretiens individuels nous ont permis d'obtenir des résultats qui nous semblent probants, la triangulation des données aurait pu être consolidée davantage en confrontant des enseignants autour d'un entretien de groupe.

Enfin, la méthode de l'incident critique utilisée présente aussi des limites, dans la mesure où les répondants, se souvenant seulement des événements vécus dans le cadre de leur travail, pourraient avoir oublié certaines informations utiles, ce qui a pu générer des biais. De même, on devrait notamment pouvoir comparer deux situations vécues semblables ou comportant du moins des ressemblances pour pouvoir prétendre tirer une véritable conclusion. Ainsi, même si nos répondants provenaient tous du milieu collégial, les situations vécues rapportées étaient différentes les unes des autres. Notre méthode ne permet donc pas, par exemple, de savoir si les solutions envisagées par chaque répondant peuvent améliorer la situation critique évaluée. Malgré les quelques limites que nous venons d'exposer, il semblerait que la présente étude sur les relations entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT soit une première au Canada ainsi qu'au Québec.

### **5.5. Contributions et retombées de l'étude**

D'une manière générale, la présente étude nous aide à mieux saisir les facteurs personnels (développement des connaissances et des compétences) et professionnels (échanges collaboratifs avec les collègues, changements dans les pratiques pédagogiques et les résultats saillants des étudiants) du DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT.

De fait, nos résultats nous permettent d'envisager divers apports et retombées sur le plan théorique, méthodologique et pratique.

Sur le plan théorique, certains auteurs (Bakker, 2011; Beauchamp *et al.*, 2014; Huang et Waxman, 2009; Nir et Bogler, 2008; Rastegar Haghighi Shirazi *et al.*, 2015; Simbula *et al.*, 2012) ont exploré la relation entre le DP des enseignants et différents facteurs de BEPT (épanouissement, sentiment de compétence, volonté d'engagement, adéquation et reconnaissance), sans se pencher sur une possible relation entre les deux concepts. Yildimir (2014) a même montré récemment, au moyen d'un modèle conceptuel du BEPT, que le DP faisait partie intégrante du BEPT. Cependant, la relation entre le DP et le BEPT n'est pas clairement définie. Notre étude va un peu plus loin, en distinguant et en décrivant quatre profils différents de DP selon le DP et les niveaux de BEPT chez les enseignants du postsecondaire (Conscients-Figés, Conscients-Mitigés, Conscients-Actifs et Perfectionnistes). Le modèle systémique de DP (Clarke et Hollingsworth, 2002) a indiqué qu'il est sans doute le plus adapté aux études sur le DP en contexte postsecondaire, alors que le modèle conceptuel du BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010) a permis de constater qu'il pouvait être exploité dans les études sur le BEPT en milieu collégial.

Sur le plan méthodologique, en ce qui concerne l'évaluation du DP, nos répondants étaient invités à répondre aux questions directement en rapport avec les quatre domaines de DP de Clarke et Hollingsworth (2002), que nous avons regroupés sous forme de facteurs personnels et professionnels. Pour l'évaluation du BEPT, le questionnaire sur l'IBEPT a permis, entre autres, la détermination des différents facteurs du BEPT. Par la suite, la technique d'incident critique utilisée lors des entretiens semi-dirigés nous a permis de mieux comprendre, notamment, pourquoi certains enseignants adoptent des attitudes positives face à une situation donnée, tandis que d'autres adoptent des attitudes plutôt négatives et pourquoi d'autres ont des émotions positives, alors qu'elles sont plutôt négatives chez d'autres. Ainsi, face à une situation critique semblable, certains enseignants ont tendance à adopter un fort sentiment de BEPT, alors qu'au contraire, d'autres ont un faible sentiment de BEPT. Certains ont le souci de se développer professionnellement, alors que d'autres non. La technique d'incident critique nous a semblé intéressante, non seulement pour répondre à ces multiples questionnements et aux exigences de cette étude, mais aussi pour récolter minutieusement de l'information de qualité sur ce volet sensible de notre étude qu'est le BEPT. En fait, la principale force de cette méthode est qu'elle permet l'étude de phénomènes interpersonnels complexes (Bell et Song, 2005). De

plus, c'est une méthode exploratoire utilisée couramment pour l'étude de concepts psychologiques, tels que les perceptions, les croyances et la satisfaction (Butterfield, Borgen, Amundson et Maglio, 2005). Cette technique n'est pas limitative, dans la mesure où elle n'oblige ni le chercheur, ni les répondants à se concentrer sur un ensemble d'activités ou de variables précises (Gremler, 2004). Enfin, la technique d'incident critique permet aux répondants interviewés de choisir l'incident qu'ils considèrent important ou critique. Ainsi, ces approches méthodologiques pourraient servir de base à d'autres études dans le contexte collégial.

Sur le plan pratique, la présente étude pourrait être utile dans les programmes de formation des enseignants du postsecondaire. L'opérationnalisation du modèle systémique de DP de Clarke et Hollingsworth (2002) selon les facteurs personnels et professionnels pourrait être utile pour évaluer le DP du personnel enseignant. Les cégeps et les collèges pourraient aussi faire de la reconnaissance perçue au travail, l'un des éléments essentiels de leurs politiques institutionnelles. De plus, les relations répertoriées entre le DP des enseignants et leur BEPT pourraient guider la direction des études et les conseillers pédagogiques dans le choix des formations non créditées à dispenser. Elles pourraient aussi être utiles au département des ressources humaines des cégeps et des collèges, dans la mesure où les comités de sélection pourraient par exemple s'en inspirer au moment d'embaucher les enseignants. Si de telles propositions visent à favoriser davantage le DP des enseignants et leur BEPT, il semble intéressant de poursuivre des recherches dans ce domaine en milieu postsecondaire.

### **5.6. Pistes de recherches futures**

Cette étude montre, entre autres, comment les enseignants qui se développent professionnellement adoptent des attitudes positives, collaborent fréquemment avec leurs collègues de travail, sont ouverts aux formations, adoptent de nouvelles pratiques pédagogiques ou effectuent des recherches. Nous avons également répertorié quatre profils différents de DP des enseignants selon l'évolution de leur niveau de BEPT. Cependant, même si nos résultats sont cohérents et apportent quelques précisions ou clarifications sur les liens entre le DP et le BEPT, il n'en demeure pas moins que certains espaces restent à combler, du moins en ce qui concerne l'explication plus approfondie de l'existence de ces liens. Il serait donc pertinent de conduire d'autres études auprès d'échantillons plus larges et représentatifs d'enseignants de tous les programmes d'études de l'ensemble des cégeps et des collèges privés du Québec. De telles études apporteraient de nouvelles connaissances sur le DP des enseignants ainsi que sur leur

BEPT. Elles permettraient aussi de valider les quatre différents profils de DP des enseignants selon les niveaux de BEPT que nous avons répertoriés.

De plus, afin de renforcer la position selon laquelle les attitudes des enseignants du postsecondaire affectent leurs sentiments de compétence, leurs pratiques pédagogiques, leurs échanges collaboratifs et leurs perceptions des résultats saillants des étudiants, il serait également pertinent d'étudier ces variables dans une perspective longitudinale. Étant donné que le vécu professionnel affecte les différents facteurs de BEPT, de sorte qu'un long vécu professionnel serait associé, d'une part, à un fort sentiment de compétence et à une grande volonté d'engagement et, d'autre part, à une baisse d'épanouissement et de reconnaissance au travail, il semble important que les recherches qui s'y intéresseront puissent identifier les répondants d'après leur vécu, afin d'approfondir l'existence des liens et, par conséquent, confirmer que le vécu professionnel est un élément essentiel à considérer dans l'amélioration du BEPT nécessaire au DP des enseignants.

Enfin, il serait également pertinent d'un point de vue pratique d'effectuer des recherches sur les programmes et les activités de DP qui contribueraient à l'épanouissement des enseignants et à leur BEPT, de sorte que les enseignants qui participeront à de tels programmes ou activités verront leur sentiment de BEPT s'améliorer de manière considérable.

## **CHAPITRE 6: CONCLUSION**

## 6. CONCLUSION

L'importance du DP dans le domaine de l'éducation en général et dans l'enseignement postsecondaire en particulier n'est plus à démontrer. Étant donné que certains facteurs personnels et professionnels ont été identifiés comme éléments importants du DP, et que les enseignants ayant un fort sentiment de BEPT sont réputés se développer professionnellement, nous en sommes venu à nous questionner sur l'existence de relations entre le DP et le BEPT chez les enseignants du collégial. Plusieurs facteurs personnels et professionnels peuvent influencer considérablement le DP. S'agissant de facteurs personnels, ils prennent en considération, entre autres, le développement des connaissances et des compétences, des attitudes et des croyances des enseignants. Les facteurs professionnels, quant à eux, comprennent les échanges collaboratifs, les pratiques pédagogiques et la considération des résultats saillants des étudiants. L'objectif principal de notre étude était de déterminer la relation entre le DP des enseignants du postsecondaire et leur BEPT. Plus précisément, nous avons essayé de : (1) décrire les attitudes des enseignants qui favorisent leur DP ; (2) explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants et leur BEPT ; (3) identifier les indicateurs du BEPT et leurs interrelations avec le DP. Pour mieux comprendre l'existence des liens entre le DP des enseignants et leur BEPT, nous avons d'abord présenté une définition opérationnelle des deux concepts. Par la suite, nous avons sélectionné trois cégeps francophones dans la région de Montréal et invité les enseignants de ces cégeps à répondre à un questionnaire en ligne dans Survey Monkey sur l'IBEPT. Au total, 218 enseignants ont participé à notre étude. Ensuite, les répondants (n=12) ont été invités à participer à un entretien semi-dirigé d'une durée d'environ 60 minutes. Une analyse factorielle en composante principale a révélé que leur BEPT est constitué de cinq facteurs : (1) l'épanouissement au travail ; (2) l'adéquation interpersonnelle ; (3) le sentiment de compétence ; (4) la volonté d'engagement ; (5) la reconnaissance perçue au travail, confirmant ainsi les résultats trouvés auparavant par Dagenais-Desmarais (2010). Par la suite, nous avons procédé à une analyse transversale (n=12), suivie d'une analyse verticale des cas extrêmes (n=2). Ainsi, nous avons répertorié quatre profils différents de DP des enseignants selon l'évolution de leur niveau de BEPT, soit les: (1) Conscients-Figés ; (2) Conscients-Mitigés ; (3) Conscients-Actifs ; (4) Perfectionnistes.

À la suite de nos analyses mixtes, les résultats montrent que les attitudes des enseignants affectent leurs sentiments de compétence, leurs pratiques pédagogiques, leurs échanges collaboratifs et leurs perceptions face aux résultats saillants des étudiants.



Il ressort également que le vécu professionnel des enseignants affecte les différents facteurs de BEPT, de sorte qu'un long vécu professionnel est associé, d'une part, à un fort sentiment de compétence et à une grande volonté d'engagement et, d'autre part, à une baisse d'épanouissement et de reconnaissance au travail. Nous pouvons donc déduire, d'un côté, l'existence de liens directs entre le DP et le BEPT. D'un autre côté, il existe une relation entre les attitudes des enseignants et les facteurs personnels et professionnels qui affectent le DP, d'où l'importance de considérer les attitudes des enseignants comme un facteur primordial du DP. De même, le vécu professionnel des enseignants est un facteur important à considérer, notamment pour améliorer le BEPT nécessaire au DP des enseignants. Enfin, nos résultats issus d'analyses mixtes montrent l'existence d'une relation positive entre le DP des enseignants et leur BEPT.

D'après nos résultats, nous pouvons également penser que la principale responsabilité des cégeps et des collèges est d'utiliser tous les moyens nécessaires pour créer un environnement de travail favorable au DP des enseignants et à leur épanouissement. Le BEPT nécessite une combinaison appropriée d'éléments et de facteurs essentiels au fonctionnement optimal et à l'épanouissement professionnel et personnel des enseignants. Par exemple, le fait de pouvoir suivre constamment des activités de formation en pédagogie afin de mettre en valeur ses compétences et ses expériences pourrait permettre aux enseignants de se réaliser professionnellement. Aussi, attribuer, par exemple, une charge de travail au personnel enseignant selon un nombre d'heures précis, tout en s'assurant que les tâches qui leur sont demandées n'excèdent pas leurs capacités et les ressources disponibles, pourrait être avantageux pour le DP. Par conséquent, nos suggestions espèrent contribuer à renforcer la capacité des cégeps et des collèges privés à favoriser les activités de DP des enseignants, qui pourraient notamment accroître leurs habiletés à améliorer leur BEPT. Elles veulent aussi présenter au réseau collégial différents moyens par lesquels ces institutions sauront arriver à développer chez le personnel enseignant les capacités à optimiser leur BEPT. À la lumière de nos résultats, nous proposons donc des recommandations d'ordre pratique relatives au DP des enseignants et l'optimisation de leur BEPT. Ainsi, nous recommandons que les cégeps et les collèges puissent davantage :

- Promouvoir les programmes de formation des enseignants, en tenant compte à la fois des compétences à développer et des attitudes positives à adopter (Sharbain et Tan, 2012) ;

- Mettre en place des mesures d'accueil, de soutien et d'accompagnement stimulant, afin d'optimiser les conditions d'enseignement du personnel enseignant et de favoriser leur DP;
- Inclure dans le protocole d'embauche des enseignants des questions pratiques qui serviraient à vérifier, par exemple, la volonté et la motivation des enseignants à suivre des formations pédagogiques, à participer aux congrès/colloques ou à toutes activités de formation organisées au collège et dans le réseau collégial ;
- Créer des programmes de reconnaissance et les inscrire dans la culture du collège, afin d'entraîner progressivement les enseignants dans un cycle de distinction ou de mérite (Hiler et Hatalsky, 2014) ;
- Adopter une politique qui privilégierait les échanges collaboratifs à l'intérieur des cégeps comme à l'extérieur, afin de favoriser les discussions sur les pratiques pédagogiques, disciplinaires et les recherches ;
- Définir les critères relatifs au choix des « marraines » ou des « parrains » en se basant davantage sur la compétence de l'enseignant et non prioritairement sur l'ancienneté ;
- Préparer et former les conseillers pédagogiques au rôle de soutien pédagogique du personnel enseignant et continuer à les encourager à s'inscrire aux formations continues ;
- Créer des activités de DP et encourager, par exemple, les enseignants d'expérience à venir partager leurs expertises lors des dîners/causeries/conférences ou des journées pédagogiques au collège ;
- Instituer des programmes d'accompagnement destinés notamment aux enseignants en difficulté ou ayant vécu du harcèlement psychologique au travail ;
- Valoriser la compétence collective, afin de favoriser davantage la collaboration, tout en rendant l'organisation du travail plus stimulant, efficient et efficace ;
- Alléger la tâche du personnel enseignant et augmenter le temps qui lui est alloué actuellement pour la planification des cours et ajouter des ressources destinées aux élèves en difficulté (Houlfort et Sauvé, 2010) ;
- S'assurer que toutes les mesures de soutien s'inscrivent plutôt dans une démarche d'accompagnement du personnel enseignant et non dans un processus d'évaluation.

Somme toute, si de telles recommandations visent d'abord à favoriser davantage le DP des enseignants du collégial et leur BEPT, elles ouvrent en même temps le chemin de la

sensibilisation des établissements postsecondaires à une plus grande échelle, afin qu'ils puissent commencer ou du moins poursuivre de profondes réflexions autour du sujet en question. Cependant, au-delà de la complexité des problèmes rencontrés, les cégeps et les collèges devront essayer d'agir le plus tôt possible en amont, afin de favoriser le processus de DP des enseignants et, par conséquent, optimiser leur BEPT.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACFAS. (2003). « *Avis sur la formation disciplinaire des professeurs du collégial dans le domaine des sciences et des techniques relatives aux sciences* » Acfas – Association francophone pour le savoir.
- Achard, F. (2012). Menaces sur l'enseignement collégial. *Nouveaux cahiers du socialisme*, 8 (1-15). Répéré à <http://www.cahiersdusocialisme.org/wp-content/uploads/NCS-Achard-Menaces-enseignement-collegial.pdf>
- Achte, I., Delaflore, J.-L., Fabre, C., Magny, F. et Songeur, C. (2010). *Comment concilier la performance et le bien-être au travail ?* Mémoire MBA RH. Université Paris Dauphine.
- Aelterman, A., Engels, N., Petegem, K.V et Verhaeghe, J.P.(2007). The wellbeing of teachers in Flanders: *The importance of a supportive school culture*, 33(3), 285-297.
- Al Harthy, S. S. H., Jamaluddin, S. et Abedalaziz, N. A. (2013). Teachers' Attitudes and Performance : An Analysis of Effects Due to Teaching Experience. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(9), 889-894. doi: 10.12816/0002957
- Albanese, O., Fiorilli, C. et Doudin, P.-A. (2010). La compréhension des émotions chez des enseignants et enseignantes de soutien à l'intégration : quels risques pour la relation éducative?, dans L.Lafortune, S.Fréchette, N. Sorin, P.-A. Doudin et O. Albanese (dir), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*,(p.169-182) Québec, Presses de l'Université.
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F. et Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. Dans La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes (dir). *Collection Éducation-Intervention*. Presses de l'Université du Québec.
- Albrecht, S. L. (2010). *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice*. Glos, England: Edward Elgar.
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H. et Alkalbani, M. (2012). Educational Assessment Attitudes, Competence, Knowledge, and Practices: An Exploratory Study of Muscat Teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning* 1(2).
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, Le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, Le savoir analyser. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir), *Former des enseignants professionnels* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Amabile, T. et Kramer, K. (2011). *The Progress Principle*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- American College Health Association. (2010). *ACHA-NCHA data facts*. Repéré à [www.acha-ncha.org/pubs\\_rpts.html](http://www.acha-ncha.org/pubs_rpts.html).
- Anderman, L. et Kaplan, A. (2008). The Role of Interpersonal Relationships in Student Motivation: Introduction to the Special Issue. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 115-119. doi: 10.3200/JEXE.76.2.115-120

- Andrews, H. A. (2011). Supporting Quality Teachers With Recognition. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (12).
- Archambault, I. (2009). Effets de l'environnement scolaire, des attitudes, compétences et pratiques des enseignants sur l'engagement des garçons et des filles en milieux défavorisés : contributions directes et indirectes. *Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Persévérance et réussite scolaire*. En partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Archambault, J. et Richer, C. (2007). *Une école pour apprendre*. Montréal : Chenelière-éducation.
- Aucoin, A. et Goguen, L. (2004). L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 281-292). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Autissier, D., Bensebaa, F. et Boudier, F. (2009). *Atlas du management*. Édition, Eyrolles.
- Avison, D-J (2010). A College Divided. Report of the Fact, Finder on the BC College of Teachers.
- Awan, S. A. (2015). Development of Attitude towards Teaching among Prospective Teachers of Punjab, Pakistan. *International journal of current research and academic review* (p.101-108), 2347-3215, 3(1).
- Aylwin, U. (1997). Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser, *Pédagogie collégiale*, 11(1).
- Bagilishya, O. (2007). Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec. *Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval*. Québec.
- Baker-Doyle, K. et Yoon, S. A. (2010). Urban teacher support networks. In: A. Daly (Ed.), *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement Current Direction in Psychological Science, 20 (265-269).
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Barbeau, D. (1994). Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial. *Rapport de recherche*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.
- Barbeau, D. (2000). Les retombées de la recherche pédagogique au collégial. *Pédagogie collégiale*, 14(2).
- Barbeau, D. (2007). Interventions pédagogiques et réussite au cégep : *méta-analyse*. Québec : Presses de l'Université Laval. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barbeau, D. (2009). C'est quoi un « bon prof » ? Printemps. *Pédagogie collégiale*, 22(3).
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*. Montréal, AQPC.
- Barbier, J-M., Chaix, M-L., et Demailly, L. (1994). Recherche et formation, (p.5-8). Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017-01.pdf>
- Barker, C. et Martin, B. (2009). Dilemmas in teaching happiness. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 6(2), 1-14.

- Barone, T., Berliner, D.- C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In. J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY: Simon and Schuster.
- Barrick, M.R., Mount, M.K. et Judge, T. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What we know and where do we go next? *International Journal of Selection Ann Assessment*, 9 (1/2).
- Beauchamp, L., Klassen, R., Parsons, J., Durksen, T. et Taylor, L. (2014). Exploring the Development of Teacher Efficacy Through Professional Learning Experiences. Alberta Teachers' Association, ISBN 978-1-927074-23-7.
- Beaudin, É. (2011). La création des cégeps. Le rapport Parent et les débats parlementaires de 1967. *Fondation Jean-Charles-Bonenfant*, Assemblée nationale.
- Beaumier, J.-P., Chené, L. et L'Ecuyer, J. (2004). L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle. *Rapport synthèse*. Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Québec.
- Beaumont, J., et Lavallée, C. (2012). L'enseignant – ressource : « Un prof qui parle aux profs ». Pratique partagée. *Pédagogie collégiale*, 25(4).
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2009). Comment et pourquoi favoriser le travail collaboratif entourant les services éducatifs complémentaires en milieu scolaire. *8<sup>e</sup> Colloque sur l'approche orientante*, Québec.
- Beaumont, C., Lavoie, J., et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec : CRIRES.
- Bédard, D., et Béchard, J.-P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris : *Presses universitaires de France*.
- Bélangier, D.-C. (2007). Trois fois passera : Vers un profil de compétence unique de la formation enseignante ? *Pédagogie collégiale*, 20(2), 17-23.
- Bell, C. et Song, F. (2005). Emotions in the conflict process: an application of the cognitive appraisal. *International of Conflict Management*, 16(1), 30-54.
- Bensimon, P. (2010). Le bien-être au travail : une question de choix pour un meilleur avenir. *Rapport de recherche*, N° R-219.
- Bernatchez, P.-A., Cartier, S., Bélisle, M., et Bélangier, C. (2010). « Le mentorat en début de carrière : Retombées sur la charge professorale et conditions de mise en œuvre d'un programme en milieu universitaire ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1).
- Berry, B., Daughtrey, A. et Wilder, A. (2010). Preparing to Lead an Effective Classroom: The Role of Teacher Training and Professional Development Programs. January 2010, Hillsborough, NC: Center for Teaching Quality.
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). Un référentiel de compétences technopédagogiques. Destiné au personnel enseignant du réseau collégial. *Regroupement des collèges PERFORMA*.
- Bertrand, D. et Foucher, R. (2003). *Les transformations du travail des professeurs des universités québécoises : tendances fondamentales et développements souhaités*. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 353-374.
- Biémar, S., Milstein, C. et Charlier, E. (2011). Un modèle de développement professionnel des enseignants en formation initiale. Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix, Département Education et Technologie, Namur, Belgique.

- Bizier, N. (2014). L'impératif didactique au coeur de l'enseignement collégial. *AQPC, Collection Performa*.
- Blank, R. K. et de las Alas, N. (2009). *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Boarini, R., Johansson, A. S. et D'Ercole, M. M. (2006). Alternative Measures of Well-Being, *Economics Department Working Papers*.
- Bock, S. H. (2010). Teacher Recognition: An Exercise in Authentic Professional Development. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 85(1), 30-33.
- Bolduc, B. (2010). Un aperçu du champ d'exercice de la profession enseignante au collégial. *Bulletin du Crifpe*, 17(1), 9-14.
- Bolduc, B. et Kingsbury, F. (2010). Une vie pédagogique animée, 17(1), 9-14.
- Bordeleau, M. et Traoré, I. (2007). Santé générale, santé mentale et stress au Québec : Regard sur les liens avec l'âge, le sexe, la scolarité et le revenu. *Zoom Santé : Santé et bien-être*.
- Borges, C. (2009). Les savoirs professionnels à la base de l'enseignement. *Vivre le primaire*, 22(2), 34-36.
- Borges, C. et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme ? Dans J. F. Marcel, V. Dupriez, D. Perisset Bagnoud et M. Tardif, C. (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p.61-76). Bruxelles : DeBoeck.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. et Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 73(2), 125-230.
- Bouchard, F. et Veillette, D. (2005). Situations des étudiants ayant des incapacités dans les cégeps : *Rapport des travaux du comité*. Drummondville, Québec : Office des personnes handicapées du Québec.
- Bourgeois, N. et Vasseur, F. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants du collégial: Un cadre de référence pour la construction d'espace de développement, 25(2).
- Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnelles et développement des enseignants en formation. Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(1), 15-31.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Université de Sherbrooke.
- Boutin, A. (2007). La période d'insertion professionnelle selon les enseignants en soins infirmiers au niveau collégial de la région de Québec. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Qc.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'accompagnement dans tous ses états. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau et J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. France : Presses universitaires de France.
- Bricheno, P., Brown, S. et Lubansky, R. (2009). Teacher wellbeing: A review of the evidence. London: Teacher Support Network.
- Brockbank, A. et McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*, 2nd edn. Maidenhead: *Open University Press*.

- Brown, S. M. (2003). The effects of technology on effective teaching and student learning. A design paradigm for teacher professional development. Repéré à <http://www.waukeganschools.org/TechPlan/ResearchFindings.pdf>.
- Bru, M. (2004). *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche* In J.F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-300). Paris : L'Harmattan.
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes*. Paris, Dunod.
- Brun, J. P., Biron, C., Martel, J. et Ivers, H. (2003). Évaluation de la santé mentale au travail : une analyse des pratiques de gestion des ressources humaines. IRSST et Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations, Université Laval.
- Brun, J. P., Biron, C. et St-Hilaire, F. (2009). Guide pour une démarche stratégique de prévention des problèmes de santé psychologique au travail, Québec, Université Laval, *Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail*.
- Buchberger, H., Piqueras, J., Cronhjort, M. et Rundgren, C.- J. (2013). Teacher Development in Cuba: An analysis of two strategies.
- Bunker, V. J. (2008). Professional learning communities, teacher collaboration, and student achievement in an era of standards based reform. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'Éducation*, 31(1), 55-78.
- Butler-Kisber, Lynn, et Manuel Crespo (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation », dans Michel Amyot et Michel Plourde (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana, Québec*, Éditions MultiMondes, (8-20).
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E. et Maglio, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E. et Quinn, R. E. (2003). *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new discipline*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Caplan, M., Clough, C.-L., Ellis, J. et Muncey, K. (2009). Factors Promoting the effective integration and professional development of new teachers by academic departments.
- Carbonneau, M. et Héту, J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 77-96). Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Carnethon, M., Whitsel, L. P., Franklin, B. A., Kris-Etherton, P., Milani, R., Pratt, C. A. et Wagner, G. R. (2009). « *Worksite wellness programs for cardiovascular disease prevention: A policy statement from the American Heart Association* », 120, (1725-1741).
- Carrefour de la réussite au collégial. (2009). Conditions et pratiques éducatives qui favorisent l'engagement de l'étudiant et le succès dans ses études. Fédération des cégeps. 63 pages.
- Carrefour de la réussite (2013). Trousse pédagogique sur la motivation. Repéré à [www.lareussite.info/trousse-3-la-motivation/](http://www.lareussite.info/trousse-3-la-motivation/)
- Carroll, T. G. et Foster, E. (2010). Who will teach? Experience matters. *National Commission on Teaching and America's Future*. Repéré à <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF-Who-Will-Teach-Experience-Matters-2010-Report.pdf>



- Cartier, S. (2003). Apprendre en lisant au secondaire : Stratégies d'élèves de première secondaire. Repéré à [http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport\\_6\\_.pdf](http://perso.crifpe.ca/~scartier/spip/IMG/pdf/rapport_6_.pdf)
- Cartier, R. (2008). *Étude de la métacognition dans une démarche d'apprentissage expéirientiel à l'École nationale de police du Québec*. Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Cartier, S. et Théorêt, M. (2001). *Lire pour apprendre : une compétence à maîtriser au secondaire. Rapport de recherche*. Programme de soutien à l'école montréalaise. Québec, Québec : ministère de l'Éducation.
- Cenkseven-Onder, F. et Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Centrale des syndicats du Québec (2004). « *Et si l'on parlait d'éducation...* », *Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*.
- Çetin, Ş., Ellidokuzoğlu, H. et Doğan, S. (2014). Teacher-Student Relationships Across Teaching Careers of Turkish EFL Teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(20).
- Chaire en gestion de la santé et de la sécurité du travail dans les organisations. (2009). Guide pour une démarche stratégique de prévention des problèmes de santé psychologique au travail. Repéré à <http://www.cgsst.com/stock/fra/guide-full.pdf>.
- Chakor, T. (2010). La promotion du bien-être et la prévention des risques psychosociaux au sein de la sphère professionnelle : des représentations divergentes aux enjeux préventifs.
- Chakraborty, A. et Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6): 120-125
- Charlier, É. et Dejean.(2010). Accompagnement des nouveaux enseignants. Repéré à [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/10-11/jorro/medias/charlier\\_e-dejean\\_k\\_accompagner\\_ensig\\_diapo.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/10-11/jorro/medias/charlier_e-dejean_k_accompagner_ensig_diapo.pdf)
- Chartrand, R. (2006). Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants., Université de Montréal.
- Chassé, É. (2006). « L'enseignement : un métier de relations » in *Pédagogie Collégiale*, 20 (1), 25-31.
- Choi, P. L. and Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 767-777. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.005>
- Chouanière, D., François, M., Langevin, V. et Pentecôte, A (2007). Le stress au travail, une réalité : Quelle prévention, quels acteurs et quels outils ? INRS documents pour le Médecin du Travail, n° 110, 2e trimestre, 2007. Projet transversal « stress », département Epidémiologie en entreprises, INRS.
- Clarke, D. et Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. et Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, 14 (1), 101-114.
- Codo, S. (2012). L'engagement au travail peut-il constituer un facteur de stress professionnel ? Le cas des managers de proximité du secteur public marchand et non marchand. Université de Tours.

- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Abram, P. L., S carloss, B. A. et Schultz, S. E. (2002). Can groups learn? *Teachers College Record*, 104(6), 1045-1068.
- Cole, M. D. (2013). *Community college students' self-reports of persistence: Looking beyond student satisfaction ratings of persisters and nonpersisters*, 166 pages. ProQuest. Répéré à <http://search.proquest.com/docview/1286755650>
- Collie, R. J. (2014). Understanding teacher well-being and motivation : Measurement, theory, and change over time. Thèse, University of British Columbia, 241 pages.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. doi: 10.1037/a0029356.
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I. et Newcombe, L. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- Confédération des syndicats nationaux (2015). L'austérité en éducation, des impacts concrets. Répéré à [www.csn.qc.ca/web/csn/communiquer/-/ap/Comm2015-02-20Bolduc?p\\_p\\_state=maximized](http://www.csn.qc.ca/web/csn/communiquer/-/ap/Comm2015-02-20Bolduc?p_p_state=maximized).
- Conseil Canadien de la Sécurité. (2005). La santé mentale et le milieu de travail. Répéré à [www.safety-council.org/CCS/sujet/SST/santem.html](http://www.safety-council.org/CCS/sujet/SST/santem.html).
- Conseil de l'union européenne. (2009). Conclusions du Conseil sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement. 2978<sup>e</sup> session du Conseil ÉDUCATION, JEUNESSE et CULTURE Bruxelles.
- Correa Molina, E. et Thomas, L. (2013). « Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? » *Phronesis*, 2 (1), 1-7.
- Corrigan, P. W., Markowitz, F. E. et Watson, A. (2004). «Structural levels of mental illness stigma and discrimination », *Schizophrenia Bulletin*, 30(3), 481-492.
- Cotton, P. et Hart, P. M. (2003). Occupational Wellbeing and Performance: A Review of Organisational Health Research. *Australian Psychologist*, 38(2), 118-127.
- Coulon., A et Paivandi, S.(2008). État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Paris : Observatoire de la Vie Etudiante (OVE). Répéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/084000636.pdf>
- Cox, F. (2003). The Digital Divide: Opportunities for Information Literacy, *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 1, 875-878.
- Cox, R. D. (2009). « It Was Just that I Was Afraid »: Promoting Success by Addressing Students' Fear of Failure. *Community College Review*, 37(1), 52-80. doi: 10.1177/0091552109338390
- CPNC. (2004). Comité patronal de négociation des collèges (CPNC) . *Dépôt patronal en vue du renouvellement de la convention collective liant la FNEEQ (CSN) et le CPNC*.
- CPNC. (2007). Comité patronal de négociation des collèges (CPNC). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession. Étude du Comité paritaire, Bibliothèque nationale du Québec*.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*. Répéré à <http://rfp.revues.org/2296>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nde éd.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Cristina-Corina, B. et Valerica, A. (2012). Teachers' Perceptions and Attitudes Towards Professional Activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.08.139
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation).(2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu. Québec, Gouvernement du Québec. Avis au ministère de l'éducation.*
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2004). Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau au collégial. St-Foy.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec.
- CSE (Conseil supérieur de l'éducation) (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014.*
- Daddona, M. F. (2011). Peer educators responding to students with mental health issues. *New Directions for Student Services*, 133, 29-39.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire, Rapport de recherche DEA en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.*
- Dagenais-Desmarais, V. (2008, août). Bien-être psychologique au travail : Lumière sur la face cachée de la santé psychologique au travail. In J. Forest (Dir.), *Comprendre la santé psychologique au travail : cadre conceptuel et leviers d'intervention*. Symposium mené dans le cadre du 15e congrès de l'Association internationale de psychologie du travail et des organisations, Québec, QC.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*. Thèse doctorale, Université de Montréal.
- Dagenais-Desmarais, V et Privé, C. (2011). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail? In S. St-Onge (Éd.) *Gestion de la performance au travail : défis et tendances* (pp. 669-687). Montréal, Québec : HEC Montréal.
- Dagenais, L. F., & Ruta, S. (2007). *La face cachée des conditions de travail : les situations d'atteintes à la santé psychologique*. Cowansville: Editions Yvon Blais.
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). What is Psychological Well-Being, Really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal Happiness Study*, 1-26.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M. et Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53(2), 275-294.
- Danna, K. et Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management* 25,357-384.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L et McLaughlin, M.W (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. Repéré à [schoolsanddata.wikispaces.com/file/view/Policies+that+Support+Professional+Development.pdf](http://schoolsanddata.wikispaces.com/file/view/Policies+that+Support+Professional+Development.pdf)

- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Day, C., Elliot, B. et Kingston, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*. 21 (5), 563- 577.
- Day, C. et Gu, Q. (2007). Variations in the Conditions for Teachers' Professional Learning and Development: Sustaining Commitment and Effectiveness over a Career. *Oxford Review of Education*, 33 (4), 423-443.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. et Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. School of Education, University of Nottingham and London Institute of Education. Repéré à <http://www.dfes.gov.uk/research/data>.
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle: des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir), *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (pp. 25-44). Montréal, Québec: Acfas.
- Deaudelin, C., Brodeur, M. et Bru, M. (2005). Conclusion : Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 177-185.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., . . . Lenoir, Y. (2007). Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves : l'importance des processus de régulation. Recherche réalisée grâce au soutien financier du : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M (2002). *Overview of self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective*. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (2002). *Handbook of self-Determination Research* (p. 3-33). Rochester NY: The University of Rochester press.
- Delisle, C. (2009). *L'intervention psycho-socio-éducative en contexte d'intégration scolaire: une analyse ergonomique du travail des techniciennes en éducation spécialisée dans les écoles primaires*. Mémoire de maîtrise inédit. Faculté des études supérieures. Québec, Université Laval.
- Deil-Amen, R. (2011). Socio-Academic Integrative Moments: Rethinking Academic and Social Integration Among Two-Year College Students in Career-Related Programs. *J. High. Educ.*, 82(1), 54-+.
- Demers, A. (2010). « Les enseignants à bout de souffle... La détresse psychologique chez les enseignants : comprendre les sources du problème ». *Le point en éducation : vie enseignante et professionnelle*, (12), 25-27.
- Demougeot-Lebel J., et Perret, C.(2011). « Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ? ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27 (1), 2-20.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M-P.(2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Réflexion pédagogique. Pédagogie collégiale*, 20 (3), 5-11.

- Deschênes, M. (2012). Évaluation de productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social. Programme de recherche et d'expérimentation pédagogique. 95 pages. Repéré à <http://www.cdc.qc.ca/prep/788120-MDeschenes-integration-pedagogique-web-social-PREP-2012.pdf>
- Deschênes, M. (2014). Le web social, un levier de développement professionnel ? (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. *Association des collèges privés du Québec programme de recherche et d'expérimentation pédagogique*, 98 pages. Repéré à [http://interactive.ca/publications/mdeschenes\\_devpro.pdf](http://interactive.ca/publications/mdeschenes_devpro.pdf)
- Deslauriers, J.-P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal : McGraw-Hill.
- Diener, D., Oishi, S. et Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425
- Diener, E. (1994). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R et Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20(2), 146-155.
- Dionne-Proulx, J. et Alain, M. (2000). Le vécu des enseignantes et des enseignants de niveau collégial au Québec : vers une nouvelle compréhension. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dionne-Proulx, J. et Pépin, R. (1997). Le travail et ses conséquences potentielles à long terme : comparaison de trois groupes professionnels québécois. *Revue Québécoise de psychologie* 18, 21- 40.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant*. Thèse de doctorat inédite. Université du Québec à Montréal.
- Dionne, L. et Couture, C. (2010). Focus sur le développement professionnel en sciences d'enseignants à l'élémentaire : Éducation et formation 293, 151-164. Repéré à <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=1>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke Namur : Éditions du CRP. Presses universitaires de Namur.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. (2<sup>e</sup> éd. revue et augm. éd.). Namur (Belgique) : Presses universitaires de Namur.
- Doppenberg, J. J., den Brok, J. P. et Bakx, W. A. (2012). Collaborative Teacher Learning across Foci of Collaboration: Perceived Activities and Outcomes. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(6), 899-910.
- Doré, A. (2007). L'entrée dans la profession : des stratégies d'insertion professionnelle des enseignants. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 41-42.
- Doucet, S. (2010). En 2009, qu'est-ce qu'un « BON PROF » ? , 17,(1), 37-40.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes. *Collection éducation-intervention*. Presses de l'Université du Québec.

- Ducharme, D. et Montminy, K. (2012). L'accommodement des étudiants et étudiants en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Québec, 120 (2), 12.58
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, Hull, Université du Québec en Outaouais.
- Duchesne, C. (2008). Transition professionnelle vers l'enseignement : conceptions et perspectives du soi. *McGILL Journal of education*, 43(3), 309-326.
- Dulude, É. et Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie. Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF)*. Repéré à [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-160\\_DULUDE.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-40-1-160_DULUDE.pdf)
- Dupuis, G., Martel, J. P., Voirol, C., Bibeau, L. et Hébert-Bonneville, N. m. (2009). La qualité de vie au travail. Bilan de connaissances. L'inventaire systémique de qualité de vie au travail – Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) - ISBN 978-2-922914-32-0.
- Durand, P. (2009). *L'organisation du travail : impact sur la santé mentale des employés*. Communication présentée au colloque de l'équipe de recherche sur le travail et la santé mentale des IRSC, Montréal, Canada.
- Ellison, C. M. (2008). Reflective make-and-take: A talent quest reflective practice teacher model. *Reflective Practice*, 9(2), 185-195.
- Emeriat, A.-M. (2012). *De la souffrance au bien-être au travail : contribution à la compréhension du bien-être psychologique des soignants à l'hôpital. Le métier de soignant : un métier où se côtoient souffrance et bien-être psychologique*. Thèse de Doctorat en psychologie, Université Lumière Lyon 2. 337 pages.
- Endrizzi, L. (2011). Savoir enseigner dans le supérieur: Un enjeu d'excellence pédagogique. Dossier d'actualité veille et analyses • n° 64. ENS de LYON, Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- European Agency for Safety and Health at Work. (2002). Preventing psychosocial risks at work: European perspectives Closing event of the European Week for Safety and Health at Work (2002). Bilbao, Spain. ISSN 1681-4398.
- European Agency for Safety and Health at Work. (2009). OSH in figures: Stress at work – facts and figures.
- Fédération des Cégeps (2003). « Le cégep, une force d'avenir pour le Québec », *Plan de développement du réseau collégial public, Montréal*.
- Fédération des établissements d'enseignement privés (2014). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le développement professionnel de toute la profession enseignante : Le développement professionnel des enseignants : un élément clé pour accroître la réussite scolaire*. Repéré à [http://www.feep.qc.ca/files/cp\\_AvisCSP3juin2014.pdf](http://www.feep.qc.ca/files/cp_AvisCSP3juin2014.pdf).
- Fernet, C. (2007). 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 de doctorat inédite, Université Laval*. Québec.
- Fichten, C. S., Jorgensen, S., Havel, A. et Barile, M. (2006). Étudiants ayant des incapacités au cégep : réussite et avenir, Montréal, Réseau de Recherche Adaptech.

- Finn, P. et Kuck, S. (2005). Addressing probation and parole officer stress, Washington, DC, National Institute of Justice, 2005.
- Finnegan, R. S. (2013). Linking Teacher Self-Efficacy to Teacher Evaluations. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 18 – 25.
- FIQ. (2006). Fédération Interprofessionnelle de la santé du Québec .Le bien-être au travail ça se mijote ensemble : santé et sécurité au travail.
- Fisher, P. M. (2001). The manager's guide to stress, burnout and trauma in the corrections workplace, Victoria (Colombie Britannique), Spectrum Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Denton, C. A. et Vaughn, S. (2006). Scaling research on beginning reading : Consensus and conflict. In M. A. Constan et R. J. Sternberg (dir.), *Translating theory and research into educational practice. Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (p. 53-75).
- Fleury, M.-J. e. et Grenier, G. (2012). État de situation sur la santé mentale au Québec et réponse du système de santé et de services sociaux. Commissaire à la santé et du bien-être.
- Foucher, R., Savoie, A et Brunet, L. (2003). Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Fortin, L., Plante, A. I. et Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.*
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*, 103 (automne), 45-54.
- FSE (2014). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants: Formation professionnelle.* Repéré à [http://fse.qc.net/fileadmin/Vie\\_professionnelle/Insertion\\_professionnelle/GuideInsertSectJeune\\_2013.pdf](http://fse.qc.net/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/GuideInsertSectJeune_2013.pdf)
- Gabriele, A. et Joram, E. (2007). Teachers' Reflections on Their Reform-Based Teaching in Mathematics: Implications for the Development of Teacher Self-Efficacy. *Action in Teacher Education*, 29(3), 60-74. doi: 10.1080/01626620.2007.10463461
- Galland, B. et Phillipot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Garson, G. D. (2011). Scales and standard measures. Repéré à <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/standard.htm>
- Gavish, B. et Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout.(Report). *Social Psychology of Education*, 13(2), 141.
- Ghamrawi, N. (2013). Teachers Helping Teachers: A Professional Development Model that Promotes Teacher Leadership. *International Education Studies*, 6(4).
- Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2008). Comment mesurer les deux principaux indicateurs de santé psychologique au travail : Validation québécoise de bien-être et de détresse psychologiques adaptées au contexte de travail. In Gilbert, M.-H. *La santé psychologique au travail : Conceptualisation, instrumentation et facteurs*

- organisationnels de développement. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Québec.
- Gibbs, G., et Coffey, M.(2004). «The Impact Of Training Of University Teachers on their Teaching Skills, their Approach to Teaching and the Approach to Learning of their Students». *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87-100.
- Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 61, 195–203.
- Gilbert, M.-H., Lebrock, P. et Savoie, A. (2008). *Validation initiale d'un modèle prévisionnel de la santé psychologique au travail. Dans N. Kridis, A. Balikdjian, P. Salengros, et c. Lemoine (Eds). Identité et diversité dans le monde du travail, Vol.3. Santé psychologique, stress et harcèlement au travail. Actes du 14<sup>e</sup> Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF) (p.11-22). L'Harmattan.*
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. et Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109 (4), 877–896.
- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour d'enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 30-35.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F., Ntebutse, J-G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : Une enquête en ligne. *McGill Journal of education*, 45(3), 429 - 450.
- Goldman, B. M. & Kernis, M. H. (2002). The Role of Authenticity in Healthy Psychological Functioning and Subjective Well-Being. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 5(6), 18-20.
- Gouvernement du Québec.(2001). La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles. Repéré à [www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-larecherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/](http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-larecherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/)
- Gouvernement du Québec. (1993). *Des collègues pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau.* Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Programme de Design de présentation.* Repéré à [www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/570D0.asp/](http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/570D0.asp/)
- Gouvernement du Québec .(2011). Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail, Québec : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Gouvernement du Québec .(2013a). *Loi sur l'instruction publique (L.R.Q.,chap.1-13.3) Québec:* Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec .(2013b). Statistique de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire collégial et universitaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Repéré à [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/se2011-EditionS.pdf)



- Gouvernement du Québec.(2015). Programme de la formation de base commune. Repéré à [www.education.gouv.qc.ca/programme-de-la-formation-de-base-commune/domaines-dapprentissage/domaine-du-developpement-personnel/#c7751](http://www.education.gouv.qc.ca/programme-de-la-formation-de-base-commune/domaines-dapprentissage/domaine-du-developpement-personnel/#c7751)
- Grangeat, M.(2008). Le travail collectif enseignant : finalités, démarches, pertinences. Repéré à [www.researchgate.net/publication/228398643\\_Le\\_travail\\_collectif\\_enseignant\\_finalits\\_d\\_marches\\_pertinences](http://www.researchgate.net/publication/228398643_Le_travail_collectif_enseignant_finalits_d_marches_pertinences).
- Greene, J. A. et Azevedo, R. (2007). A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Greller, M. M. (2006). Hours invested in professional development during late career as a function of career motivation and satisfaction. *Career Development International*, 6, 544–559.
- Gremler, D. D. (2004). The Critical Incident in Service Research. *Journal of Service Research*, 3(4),17-29.
- Grocia James (2010). «Why Faculty Development? Why Now?». In *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Stylus publishing.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2005). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. et Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*(43), 495-513.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press, 219 pages. *Journal of School Choice*, 6(4), 515-517. doi: 10.1080/15582159.2012.733288
- Harter J. K, Schmidt F. L, Keyes C. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In: Keyes C, Haidt J, Seligman M, editors. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Haut conseil de l'éducation de la République Française. (2006). *Recommandations pour la formation des maîtres*. Repéré à [http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art\\_id=](http://www.hce.education.fr/index.php?p=6&art_id=)
- Haythornthwaite, C. et De Laat, M. F. (2010). Social networks and learning networks: Using socialnetwork perspectives to understand social learning. *Proceedings of the Networked Learning Conference*, Aalborg, Denmark.
- Hénard F.(2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris : OCDE.
- Hénard, F. et Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Paris: OECD.
- Hensler, H. et Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants ? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (Éds.), *Développer des compétences en enseignement: Quelle place pour la réflexion professionnelle ?* (p. 5-23). Montréal, Québec : Acfas.
- Héon, L., Savard, D., Hamel, T. et Association des cadres des collèges du Québec (2008). *Les cégéps : une grande aventure collective québécoise*. (2<sup>e</sup> éd. éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Hiler, T. et Hatalsky, L. E. (2014). Teaching: The Next Generation. The Social Policy & Politics Program,(1-17).
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D. et Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.007>
- Hoekstra, A., D, B., Brekelmans, M. et Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189–206.
- Hoffman, R. R., Crandall, B. et Shadbolt, N. (1998). Use of the Critical Decision Method to Elicit Expert Knowledge: A Case Study in the Methodology of Cognitive Task Analysis. *Human Factors*, 40(2), 254-276.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement, Rapport de recherche, École nationale d'administration publique (ENAP).
- Howell, D.C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (6<sup>e</sup> édition). Belgique, Bruxelles : De Boeck.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K. et Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Hoy, A. W. et Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(4), 343-356. doi: [10.1016/j.tate.2005.01.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007)
- Huang, S.-Y. L. et Waxman, H. C. (2009). The Association of School Environment to Student Teachers' Satisfaction and Teaching Commitment. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(2), 235-243. doi: [10.1016/j.tate.2008.07.015](http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.015).
- Huberman, A. M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80,5-16.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives – Recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université.
- Huberman, M., Thompson, C. et Weiland, S. (1997). Perspectives on the teaching career. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 11–77). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hughes, J-C.(2006). Teacher stress, teacher efficacy, and standardised testing: A study of new York City public school teachers. A dissertation, Fordham University, 100 pages.
- Hughes, J-C. et Chen, Q. (2011). Reciprocal Effects of Student-Teacher and Student-Peer Relatedness: Effects on Academic Self-Efficacy, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278-287.
- Ingvarson, L. (2010). Recognising Accomplished Teachers in Australia: Where have We been? Where are We Heading? *Australian Journal of Education*, 54(1), 46-71. doi: [10.1177/000494411005400105](http://dx.doi.org/10.1177/000494411005400105)
- Jacobs, P., Dewa, C., Lesage, A., Vasiliadis, H.-M., Escobar, C., Mulvale, G. et Yim, R. (2010). The Cost of Mental Health Services in Canada. A Report to the Mental Health Commission of Canada, Alberta, Institute of Health Economics.

- Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C. et Brunet, L. (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants., 13<sup>e</sup> Congrès de psychologie du travail et des organisations, AIPTLF. Bologne.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.*
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Joldoshalieva, R. (2006). Continuous Teacher Professional Development 4 in Post-Soviet Kyrgyzstan. *Quality in education: Teaching and leadership in challenging times*, 2, 788-806.
- Jorro, A. (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer.* Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In A. Jorro et J-M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16) Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., et Pana-Martin. (2012). Le développement professionnel des enseignants débutants : Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Revue généraliste de recherches en éducation et formation*. Repéré à <http://rechercheseducations.revues.org/1413>
- Joubert, N. (2009). Article complémentaire sur le rapport Améliorer la santé des Canadiens : explorer la santé mentale positive, Institut canadien d'information sur la santé.
- Julhiet, B. (2010). *Baromètre du bien-être au travail des Français. État des lieux 2010 – Attentes et Perspectives.* 1<sup>re</sup> édition.
- Justi, R. et van Driel, J. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437-450. DOI: 10.1016/j.tate.2005.11.011.
- Karimi, M. N. (2011). The Effects of Professional Development Initiatives on EFL Teachers' Degree of Self Efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), 50-62.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). *L'étude de cas.* Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. pp. 209-233). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation.* Sherbrooke: Éditions du CRP : Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- Kelloway, E. K. et Day, A. L. (2005). *La constitution d'un milieu de travail sain : ce que nous savons jusqu'à maintenant.* *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 37, 236-249.
- Keyes, C. L. M. et Lopez, S. J. (2002). *Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions.* In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 45-59). New York, NY: Oxford University Press.
- Keyes, C. L. M., Schmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Killion, J. (2002). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development*, Oxford, OH, National Staff Development Council.

- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied psychology: An International Review*, 57, 127-151.
- Koch, M.-A. (2014). *(these) The Relationship between Peer Coaching, Collaboration and Collegiality, Teacher Effectiveness and Leadership*. WALDEN UNIVERSITY.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243. doi: 10.1348/000709905X90344
- Konu, A., Viitanen, E. et Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 7, 44-57. doi: 10.1108/17538351011031939.
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. J. et Wubbels, T. (2001). Characteristics of reflective teachers. Dans F. A. J. Korthagen, J. Kessels, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Éds.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education* (p. 131-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kovess-Masfety, V., Carmen, R.-S. et Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1177-1192.
- Kozanitis, A. (2015). La relation pédagogique au collégial : Une alliée vitale pour la création d'un climat de classe propice à la motivation et à l'apprentissage. *Réflexion pédagogique*, 28(4), 4 – 9.
- Kurta, H., Güngörb, F. et Ekicic, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 116 ( 2014 ) 802 – 807.
- Kyriacou, C. et Sutcliffe, J. (1979). *Teacher stress and satisfaction*. *Educational Research*, 21, 89-96.
- LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014). Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique. Rapport de recherche PAREA. Récupéré à <http://www.cdc.qc.ca/parea/788732-labillois-st-germain-accompagnement-enseignants-collegial-innovation-pedagogique-gaspesie-outaouais-PAREA-2014.pdf>
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Québec : Les études vivantes, 2<sup>e</sup> édition.
- Landry-Cuerrier, J. (2007). Enquête sur les perceptions et les pratiques de collaboration d'enseignants montréalais de l'ordre primaire. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Langevin, L., Grandtner, A.-M. et Ménard, L. (2008). « La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.

- Langevin, L., Bilodeau, H., Boisclair, M., et Bracco, M-A. (2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire : Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. et Monik, B. (dir.). (2000). *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers. *European review of applied psychology* (58), p. 241-251.
- Lauzon, M. (2002). L'apprentissage de l'enseignement au collégial, une construction personnelle et sociale, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Le Boterf, G. (2004). Travailler en réseaux. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Questions Vives. Les indicateurs de développement professionnel. 5(11) 276-374.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D. et Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.006.
- Leroux, L.-J. (2002). « La problématique de l'évaluation des compétences », L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges, Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J.L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur les pratiques évaluatives*. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe et Regroupement des collèges PERFORMA.
- Leroux, M., Théorêt, M. et Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et Formation en Éducation*.
- Lesage, A., Rhéaume, J. et Vasiliadis, H.-M. (2008). Utilisation de services et consommation de médicaments liées aux problèmes de santé mentale chez les adultes québécois. Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (cycle 1.2), Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Lessard, C. (2005). Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement. Dans D. Biron, M Cividini, et J. F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 435-458). Université de Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.
- Liu, X. S. et Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *24* (5), 1173–1184.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 1-7.
- Loiola, F. A. et Tardif, M. (2001). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (2), 305-326.

- Loiola, F.A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Louden, L. W. (1987). Teacher stress: Summary report of the joint committee of inquiry into teacher stress appointed by the minister for education and planning in WA. Perth, WA: Government printer.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail. Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Centrale des syndicats du Québec, Crieval.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Martineau, S. et Mukamurera, J. (2010). Chronique Insertion professionnelle : bref regard sur la situation du soutien aux nouveaux enseignants aux États-Unis in *Bulletin du CRIFPE*, 17(1), 54-56.
- Martineau, S. et Portelance, L. (2007). Représentation de l'entrée dans la profession chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Communication présentée au Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LAPIDE), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martel, L. (2012). Accompagner la mise en discours d'acquis expérimentiels. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (collection PERFORMA) (p. 159-181). Montréal : AQPC.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Makikangas, A et Kinnunen, U.(2003). Psychosocial work stressors and well-being: self esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences* 35, 537-557.
- May, K. (2010). Government moving on disability crisis: PS 'wellness' strategy aims to take stigma out of mental illness, get workers treated faster. Repéré à <http://www.ottawacitizen.com/health/Government+moving+disability+crisis/2682893/story.html>.
- Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to succes: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 681-695.
- Mehdinezhad, V. (2012). Relationship between High School teachers' wellbeing and teachers' efficacy - doi: 10.4025/actascieduc.v34i2.16716.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud. et M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35- 47). Paris : INRP.

- MELS (2005). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*
- MELS. (2007). Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire. Comité-conseil sur les programmes d'études. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS.(2008). Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2010). *Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport. Portrait des étudiants et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire. Une synthèse des recherches et de la consultation. Version abrégée.*
- Ménard, J. et Brunet, L. (2010). Authenticité et bien-être : une invitation à bien comprendre les rapports entre le soi et son environnement de travail. *Pratiques Psychologiques*, 30.
- Ménard, L. et Legault, F. (2010). La formation à l'enseignement au postsecondaire : ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiants. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2011). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation* 35, 2 (2012) : 212-231.
- Ménard, L., Legault, F. et Dion, J.-S. (2012). Impact de la formation à l'enseignement et de l'encadrement sur le sentiment d'autoefficacité des nouveaux enseignants de cégep. *Revue canadienne de l'éducation* 35(2), p. 212-231.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal, (Québec) : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Performa.
- MEQ. (2001). Programme de formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles. Québec, Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Meyers, S. A. (2009). Do Your Students Care Whether You Care about Them? *College Teaching*, 57(4), 205-210. doi: 10.3200/CTCH.57.4.205-210
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2<sup>e</sup> édition américaine, Bruxelles: De Boeck.*
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science (2015). *Épreuves uniformes au collégial, langue d'enseignement et littérature : Résultats à l'épreuve de français*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces\\_info/Statistiques/Epreuve\\_uniforme\\_francais/Resultats\\_Epreuve\\_francais\\_2013-2014.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2013-2014.pdf)
- Moolenaar, N. M. (2010). Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks inschool teams. Unpublished doctoral dissertation. University of Amsterdam, The Netherlands.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. et Daly, A. J. (2012). « Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement », *Teaching and Teacher Education*, 28(2), p. 251-262. DOI : 10.1016/j.tate.2011.10.001.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. et Slegers, P. J. C. (2012). Exploring patterns of interpersonal relationships among teachers: A social network perspective. *Interpersonal Relationships*

- in Education (Advances in Learning Environments series). Rotterdam, The Netherlands: SENSE Publishers, 87-101.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M. et Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36, 2, p. 191-208.
- Morin, E. (2003). Stimuler la santé par le travail : Est-ce possible ? Dans R: Foucher, A. Savoie, et L. Brunet (Éds), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (p. 65-89). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Morin, E., Gagné, C. et Cherré, B. (2009). Donner un sens au travail. Promouvoir le bien-être psychologique. IRSST.
- Morin, E. (2010). La santé mentale au travail : une question de gros bon sens. Repéré à [http://www.conseiller.ca/files/2010/11/SSM2010\\_Estelle-Morin.pdf](http://www.conseiller.ca/files/2010/11/SSM2010_Estelle-Morin.pdf)
- Morin, E et Aranha, F. (2008). Sens du travail, santé mentale et engagement organisationnel (Rapport n° R-543). Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail.
- Morran, D. (2008). « Firing up and burning out: The personal and professional impact of working in domestic violence offender programs », *Probation Journal*, 55(2), 139-152.
- Morrison, I. et Clift, S. M. (2005). Mental health promotion through supported further education: The value of Antonovsky's salutogenic model of health. *Health Education*, 106, 365–380.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement, éclairage théorique et état des lieux. Tiré de : Portelance, L., Martineau, S et Mukamurera, J. *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* PUQ, Québec, 9 - 33.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec. *Recherche & formation* (74), p. 57 - 70. doi: 10.4000/rechercheformation.2129
- Mukamurera, J. et Gingras, C. (2004). Les difficultés d'insertion dans la profession enseignante et les facteurs en jeu selon le vécu de jeunes enseignants au secondaire. *Formation et profession*, 10(2), 14-17.
- Mukamurera, J., Gingras, C., Drouin, M.- M et Mukamurera, I.(2007). Les multiples visages et la précarité professionnelle et ses incidences sur le travail enseignant au quotidien. Communication présentée dans le cadre du 75<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS. Mai, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Mukamurera, J. et Balleux, A (2013). « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec », *Recherche & formation* (n° 74), p. 57 - 70, Repéré à [www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2013-3-page-57.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2013-3-page-57.htm).
- Musa, A. et Bichi, A. A. (2015). Assessment of Prospective Teachers Attitudes towards Teaching Profession: The Case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 5 (3), 17-24.
- Musanti, S. I. et Pence, L. (2010). Collaboration and Teacher Development: Unpacking Resistance, Constructing Knowledge, and Navigating Identities.
- Nadeem, M., Shaheen, M., Lone, A., Maqbool, S., Khan, A., Naz, K. et Ali, A. (2011). Teacher's competencies and factors affecting the performance of female teachers in Bahawalpur (Southern Punjab) Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (19).
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnel : Trois concepts aux liens étroits. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13 - 16



- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (dir.). Jeunes enseignants en insertion professionnelle (p. 139 - 159). Bruxelles : de Boeck.
- NCAT. (2008). National Council for Accreditation of Teacher Education. Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. Repéré à <http://www.ncate.org/institutions/publicationsbooks.asp?ch=49&book=standards>.
- Nelson, D. L et Simmons, B. L. (2003). Health psychology and work stress: A more positive approach. In Quick, J. C., Tetrick, L. E. (Ed). Handbook of occupational health psychology, Washington, DC, US: American Psychological Association, 97-119.
- Nelson, T. et Slavitt, D. (2007). Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue, *Professional Development in Education*, 33(1), 23–39.
- Ng, P. T. et Tan, C. (2009). Community of practice for teachers: sensemaking or critical reflective learning? *Reflective Practice*, 10(1), 37.
- Nguyen, M. et Fichten, C. S. (2007). Les étudiants handicapés, leurs expériences dans les collèges et universités canadiens et le rôle des technologies informatiques dans leur réussite académique, Montréal, Réseau de recherche Adaptech.
- Nguyen, M., Fichten, C. S., Barile, M. et Lévesque, J. A. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche pédagogique*, 19(4).
- Nir, A. E. et Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377e386.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047
- O'Reilly, P. E. (2014). *Teachers at Work: Factors Influencing Satisfaction, Retention and the Professional Well-Being of Elementary and Secondary Educators*. A dissertation submitted to the Graduate Faculty in Urban Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, City University of New York (CUNY).
- OCDE. (2004b). Organisation de coopération et de développement économique. OECD Survey of Upper Secondary Schools-Technical Report, OCDE.
- OCDE. (2005c). Organisation de coopération et de développement économique. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.
- OCDE. (2005d). Organisation de coopération et de développement économique. La définition et la sélection des compétences clés, résumé. Repéré à [http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_32252351\\_32235731\\_35693274\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_32252351_32235731_35693274_1_1_1_1,00.html).
- OCDE. (2009). Organisation de coopération et de développement économique. Regards sur l'éducation 2009 : les indicateurs de l'OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/dataoecd/41/26/43636350.pdf>.
- OMS. (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19 - 22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 états. 1946 ; (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p.100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.
- OMS. (1993). Organisation Mondiale de la Santé..Study protocol for the World Health Organization project to develop a quality of life assessment instrument (Whoqol). Quality Life Research.

- OMS. (2001a). Organisation Mondiale de la Santé. Renforcement de la promotion de la santé mentale, aide-mémoire n° 220. Repéré à <http://www.who.int/inf-fs/fr/am220.html>.
- OMS. (2001c). Organisation Mondiale de la Santé. The World health report: mental health: new understanding, new hope. Organisation mondiale de la santé, Genève, Suisse.
- OMS. (2004). Organisation Mondiale de la Santé. Investir dans la santé mentale, Genève.
- OMS. (2005). Organisation Mondiale de la Santé. Santé mentale et vie professionnelle: Relever le défis, trouver des solutions. Conférence ministérielle européenne de l’OMS sur la santé mentale. Helsinki, Finlande.
- OMS. (2011). Organisation Mondiale de la Santé. Charge mondiale des troubles mentaux et nécessité d’une réponse globale coordonnée du secteur de la santé et des secteurs sociaux au niveau des pays. Rapport du secrétariat, 129<sup>e</sup> session.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2013). Teaching and Learning International Survey (TALIS 2013): Conceptual Framework. Repéré à [www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework\\_FINAL.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf).
- Osterman, K. P. et Kottkamp, R. B. (2004). Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Otto, R. (1986). Teachers under stress. Melbourne, Australie : Hill of Content Publishing Company.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand-Colin.
- Pallant, J. F. et Lae, L. (2002). Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the sense of coherence scale. *Personality and Individual Differences*, 33, 39-48.
- Palmer, D. (2011). Sources of Efficacy Information in an In-Service Program for Elementary Teachers. *Science Education* 1: 1–24.
- Paolli, P. et Merllié, D. (2000). Troisième enquête européenne sur les conditions de travail, 2000. Fondation européenne pour l’amélioration des conditions de vie et de travail, Dublin, Irlande.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Parsons, J. et Beauchamp, L. (2011). Living Leadership for Learning: Case Studies of Five Alberta Elementary School Principals. Edmonton, Canada: ATA.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J. et McHugh, G. (2004). The motivational effect of ict on pupils: Department of Educational Research Lancaster University.
- Pedro, J. Y. (2005). Reflection in teacher education: Exploring pre-service teachers' meanings of reflective practice. *Reflective Practice*, 6(1), 49-66.
- PERFORMA. (2006). La maîtrise en enseignement au collégial (incluant le Diplôme en enseignement au collégial), Projet de programme, Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke, 2006.
- Perlick, D. A., Rosenheck, R. A., Clarkin, J. F., Sirey, J. A., Salah, J., Struening, E. L. et Link, B. G. (2001). «Stigma as a barrier to recovery: Adverse effects of perceived stigma on social adaptation of person diagnosed with bipolar affective disorder», *Psychiatric Services*, 52 (12), 1627-1632.

- Perreault, M. (2011). Vérification des liens entre les stressseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales. Psychologie option psychologie du travail et des organisations. Université de Montréal, 285 pages.
- Perrenoud, p. (199) Construire des compétences dès l'école, Paris, (93-110).
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner* : invitation au voyage. (4e éd. éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2005). « Peut-on réformer le système scolaire ? ». Dans D. Biron, M. Cividini et J.F.Desbiens (dir), *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke : Éditions CRP, 37-58.
- Perrot, S. (2009). Les relations entre tactiques de socialisation et adéquations perçues. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 13-30.
- Person, A. L., Colby, S. E., Bulova, J. A. et Eubanks, J. W. (2010). «Barriers to participation in workplace wellness program», *Nutrition Research and Practice*, 4 (2), 149-154.
- Petegem, K. V., Creemers, B. P. M., Rossel, Y. et Aelterman, A. (2005). Relationships Between Teacher Characteristics, Interpersonal Teacher Behaviour and Teacher Wellbeing. *Journal of Classroom Interaction*, 40 (2).
- Petter, S. C. et Gallivan, M. J. (2004). Toward a framework for classifying and guiding mixed method research in information systems. *Proceedings of the 37<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*. Picard, A.(2008). The working wounded. Repéré à <http://v1.theglobeandmail.com/servlet/story/RTGAM.20080622.wmhworkplace23/BNStory/mentalhealth/>
- Poellhuber, B., Allen, C. et Roy, N. (2010). *Projet Cégeps en réseau : rapport final*. Volet technopédagogique de la recherche. CEFRIO : Montréal, Québec.
- Poellhuber, B. et Bérube, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques*. Destiné au personnel enseignant du Réseau collégial. Regroupement des collèges PERFORMA.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., et Nevgi, A.(2007). «The effect of pedagogical training on teaching in higher education». *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
- Postareff, L., et Lindblom-Ylänne, S.(2008). « Variation in teachers' descriptions of teaching : Broadening the understanding of teaching in higher education ». *Learning and Instruction*, 18 (2), 109-120.
- Potvin, P. (2005). La relation maître-élève et l'élève en difficulté scolaire, De Blois, L. et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Pratt, M. G. et Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work, *In* Cameron, K. S., Dutton, J. E. & Quinn, R. E (Eds). *Positive Organizational Scholarship : Foundations of a New Discipline*. San Francisco: Berret-Koehler, 309- 327.
- Prater, M. A. (2007). *Teaching stratégies for students with Mild to Moderate Disabilities*, Boston, MA, Pearson Education.
- Pratte, M. (2007). Se préparer à l'arrivée importante de nouveaux professeurs. *Pédagogie collégiale*, 20 (4), 19-26.
- Provalis, R. (n.d). *QDA Miner. Logiciel d'analyse qualitative des données. Manuel de l'utilisateur*. Repéré à <http://www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner3f.pdf>.
- Pruneau, M. (2002). « Cultiver la relation pédagogique », dans *Actes du colloque APOP-AQPC*.

- Raeburn, J. (2009). *Rétroaction sur le rapport Améliorer la santé des Canadiens 2009 : explorer la santé mentale positive*, Institut canadien d'information sur la santé.
- Rastegar Haghighi Shirazi, Z., Sadegh Bagheri, M. et Yarmohammadi, L. (2015). Promoting Teacher Professional Development: the Role of Individual and Contextual Factors. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4 (1).
- Rege Colet, N., et Berthiaume, D. (2009). « Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires ». In Hofstetter Rita & Schneuwly Bernard (dir.). *Savoirs en (trans)formation : au coeur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Richter, Dick, Mareike Kunter, Uta Klusmann, Oliver Lüdtke and Jürgen Baumert (2011). « Professional development across the teaching career: teachers' uptake of formal and informal learning opportunities », *Teaching and Teacher Education*, 27(1),116–126.
- Riel, J. (2008). Taux d'attrition élevé, augmentation des cas d'épuisement professionnel : les conditions de travail en cause ? Résultats de l'analyse de l'activité de travail des enseignant(e)s du secondaire au Québec., Présentation faite lors des Journées de la prévention, INPES, 10 avril 2008 : Centre de recherche interdisciplinaire en biologie, santé, société et environnement (CINBIOSE).
- Rigelman, N. M. et Ruben, B. (2012). Creating Foundations for Collaboration in Schools: Utilizing Professional Learning Communities to Support Teacher Candidate Learning and Visions of Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(7), 979-989. doi: 10.1016/j.tate.2012.05.004.
- Robalino Campos, M. (2007). LES ENSEIGNANTS PEUVENT FAIRE LA DIFFERENCE : REMARQUES SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LE MÉTIER ENSEIGNANT. Séminaire international.
- Rochon, S. (2013). *Formation des nouvelles enseignantes sur l'encadrement des stagiaires : Effet sur la qualité de l'évaluation*. Mémoire présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rolland, J.P. (2000). Le bien-être subjectif : Revue de questions. *Pratiques Psychologiques*,5 -21.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. doi: 10.3102/0034654311421793.
- Ross, H. (2015). Negotiating managerialism: professional recognition and teachers of sustainable development education. *Environmental Education Research*, 21(3), 403 - 416. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2014.994165>.
- Roy, D. (1991). Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial ?. *Pédagogie collégiale*. Septembre 1991, 5 (1).
- Roy, J. (2008). *Entre la classe et les mcjobs : portrait d'une génération de cégépiens*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Roy, J., Bouchard, J. et Turcotte, M. - A. (2012). Filles et garçons au collégial: Des univers parallèles ? *Pédagogie collégiale*, 25 (2), 2-40.
- Royer, N., Loïselle, J., Dussault, A.- M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5 - 8.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.

- Ryff, C. D., et Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Saroyan, A., Amundsen, C., McAlpine, L *et al.* (2006). « Un modèle de développement pédagogique pour l'enseignement universitaire ». In Rege Colet Nicole et Romainville Marc (dir.). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Sauvé, F. (2012). Analyse de l'attrition des enseignants au Québec. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Département d'administration et fondement de l'éducation. 174 pages.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York : Basic Books.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schain, M. et Nassar, C. (2009). Le stress au travail et les dommages psychologiques dans le contexte juridique canadien : un document de travail à l'intention de la Commission de la santé mentale du Canada, Ottawa, Commission de la santé mentale du Canada.
- Schmoker, M. (2007). «A chance for change: Key levers for improving teaching and learning», *American School Board Journal*, 194(4),45 - 46.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San-Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1996). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J. - M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris.
- Scocco,D.(2006).Knowledge, competencies and attitudes. Repéré à <http://innovationzen.com/blog/2006/09/25/knowledge-competencies-and-attitudes/>
- Seligman M. E. P. et Csikszentmihalyi M.(2000). Positive psychology, an introduction, *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder, et S.J. Lopez (2002). *Handbook of positive psychology*. (p.3-9). Oxford: Oxford University Press.
- Seligman, P. (2003). Foreword: The past and future of positive psychology. In C. L.M. Keyes & J. Haidt (Eds). *Flourishing, Positive Psychology and the Life Well-Lived* (p. xi-xx). Washington: American psychologie and association.
- Seligman, P., Steen, T. A., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions, *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.
- Shagrir, L. (2010). Professional Development of Novice Teacher Educators: Professional Self, Interpersonal Relations and Teaching Skills. *Professional Development in Education*, 36, 45-42), p. 45-60. doi: 10.1080/19415250903454809
- Sharbain, I. H. A. et Tan, K.-E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *School of Educational Studies*, 1(3), 14-22.
- Shön, D. (1983). *The reflective practicionner*. New York: Jossey Bass.
- Shön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Shulman, L. S. et Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298
- Simbula, S., Panarib, C., Guglielmic, D. et Fraccarolid, F. (2012). Teachers' Well-Being And Effectiveness: The Role Of The Interplay Between Job Demands And Job Resources. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 69, 729 – 738.

- Smith, J.(2010). «Forging identities: The experiences of probationary lecturers in the UK». *Studies in Higher Education*, 35(5), 577-591.
- Soini, T., Pyhäntö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16 (6), 735–75.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théoret, M. et Hrimech, M. (2004). J'attends 18 ans : trajectoires scolaires du secondaire sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : Une étude de cas. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Sorenson, R. D. (2007). Stress management in education : Warning signs and coping mechanisms. *Management in Education* , 21 (3), 10-13.
- Spillane, J., Reiser, B. et Todd, R. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387-431.
- Sroufian, C. (2003). «Mental health is the number one cause of disability», *Insurance Journal*.
- St-Arnaud, Y. (1992). Connuttre par l'action. Montréal : *Les Presses de l'Université de Montréal*.
- St-Pierre, L. (2007). *Enseigner au collégial aujourd'hui*. *Pédagogie collégiale* 20 (2), 5-11.
- St-Pierre, L., Bédard, D. et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant : de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*. 3(1). repéré à [http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=cjsotl\\_rcacea](http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1059&context=cjsotl_rcacea).
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). Une formation continue à mon image. Étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de PERFORMA en relation avec la formation continue.
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2012). Prise en compte de composantes identitaires du personnel enseignant du collégial dans la formation continue. Dans L. St-Pierre (dir.), *La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial. Quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche* (collection PERFORMA) (p. 25-49). Montréal : AQPC.
- Stephens, T. et Joubert, N. (2001). The economic burden of mental health problems in Canada. *Chronic Diseases in Canada*, 22(1), 18-23.
- Stes, A., Coertjens, L., et Van Petegem, P. (2010). «Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach». *Higher Education*, 60( 2), 187-204.
- Stewart, W. F., Ricci, J. A., Chee, E., Hahn, S. R. et Morganstein, D. (2003). «Cost of lost productive work time among US workers with depression», *Journal of the American Medical Association*, 283( 23), 3135 - 3144.
- Stuart, H. et Arboleda-Florez. (2009). « Maladie mentale et discrimination en emploi : examen des enjeux », traduit par A. SAMSON, *Le partenaire*, 18 (1), 23 - 27.
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M. et Bateman, L. P. (2014). Evaluation of the Teacher-Student Relationship Inventory in American High School Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3-14. doi: 10.1177/0734282913485212
- Supovitz, J., Sirinides, P. et May, H. (2010). «How principals and peers influence teaching and learning», *Educational Administration Quarterly*, 46(1), p.31-56.DOI: 10.1177/1094670509353043

- Sylla, N. et De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle, dans *Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. Une Revue de l'Éducation et Formation*.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M. et Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *International Review of Education*, 52(6), 575-598.
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? *Guides pratiques : Former et se former, de boeck*.
- Tillema, H. (2005). Miroirs de l'autorégulation de l'apprentissage : les dilemmes des formateurs d'enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 57(1), 111-131.
- Torff, B. et Sessions, D. (2008). Factors Associated with Teachers' Attitudes about Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, Spring.
- Tremblay-Corriveau, S. (2007). Participation à l'innovation sociale de deux générations d'enseignants au collégial. *Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en relations industrielles pour l'obtention du grade de maître es arts (M.A.)*
- Triggs, P. et John, P. (2004). From Transaction to Transformation: ICT, Professional development and the formation of communities of practice. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 426-439.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, (308-331).
- Tschannen-Moran, M. et Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27751-761.
- Tschannen-Moran, M. et McMaster, P. (2009). Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy. *Elem. Sch. J.*, 110(2), 228-245.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). « Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research », *Psychology in the Schools*, 49(5), p. 483-497. DOI : 10.1002/pits.21610
- Veenhoven, R. (1997). Progrès dans la compréhension du bonheur. *Revue Québécoise de Psychologie*, 18, (29-74).
- Vézina, M. (2005). Le bien-être psychologique au travail : Qui en est responsable ? 1(9).
- Vézina, M. et Bourbonnais, R. (2001). « Incapacité de travail pour des raisons de santé mentale », dans INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (ISQ), *Portrait social du Québec: données et analyse*, Québec, Éditeur officiel du Québec, (279-287).
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, E., Delisle, A., Prud'homme, P. (2011). Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail. Québec : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail – Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec. Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-691.pdf>
- Victor, S. R. et Srinivasan, V. (2015). Development of a Scale to Identify Teaching Practices among Pre-University Teachers. *Journal of Education and Literature*, 3(1), 13-18.

- Voyer, P. et Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins : Une analyse conceptuelle comparative. *Santé Mentale au Québec*, (26), 274-296.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R. et Levine, P. (2005). National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS-2): Changes Over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities. Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education. Repéré à [http://www.nlts2.org/pdfs/str6\\_completereport.pdf](http://www.nlts2.org/pdfs/str6_completereport.pdf)
- Walker, B. L. (2012). The flat world and education: how America's commitment to equity will determine our future, (27), 275-276.
- Wang, X., Kim, B., Lee, J. W. Y. et Kim, M. S. (2014). Encouraging and being encouraged: Development of an epistemic community and teacher professional growth in a Singapore classroom. *Teaching and Teacher Education*, (44)12-24.
- Warr, P. B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, (63), 193-210.
- Warr, P. B. et Jackson, P. B. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le travail humain*, 46, 355-366.
- Warr, P. B. (1999). Well-Being and the Workplace. *In* D. Kahneman and E. Diener (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. (p. 392-412). New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Warr, P. B. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4),678-691.
- Watson Wyatt. (2005). *Au travail ! Vers une organisation en santé*. Watson Wyatt, Canada.
- Watson, D., Tellegen, A., et Clark, L. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, (54), 1063-1070.
- Willms, J. D., Friesen, S. et Milton, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. (First National Report). Toronto: Canadian Education Association.
- Wimberley, C. E. (2012). *Teacher collaboration and student achievement* (Doctoral dissertation). Lindenwood University, Saint Charles, Missouri. Repéré à <http://gradworks.umi.com/34/90/3490620.html>
- Xie, M. (2014). The Relationship between Teachers' Knowledge, Attitude and Belief with the Implementation of Inquiry - Based Learning in Zhengzhou, China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8 (1), 149 - 161
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9 (6), 153-163. doi:10.5897/ERR2013.1691.
- Yoder, N. (2014). Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks. Center on GREAT TEACHERS & LEADERS at American Institutes for Research, 37 pages. Repéré à <http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>
- Younghusband, L., Normand, G., et Church, E. (2005). High School Teacher Stress in Newfoundland, Canada: A Work in Progress, Memorial University of Newfoundland, St. John's, Newfoundland, Presented at Hawaii International Conférence on Education.



- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presse de l'Université Laval. Québec.
- Zacharyas, C. (2010). *La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé psychologique des enseignants : Déterminer des types de résilience*. Mémoire présenté à Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en psychologie, Montréal : Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- Zaidi, Z. I. (2015). Factors affecting Attitude towards teaching and its Correlates: Review of Research. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4 (1), 46-51
- Zeph, C. (1991). Graduate Study as Professional Development. Dans Brockett, R. G. (Ed.), *Professional development for educators of adults* (p. 79 - 88). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M. et Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching*, 13(2), 165-187. doi: 10.1080/13540600601152520.

## **ANNEXES**

ANNEXE 1. Indice KMO et test de Bartlett

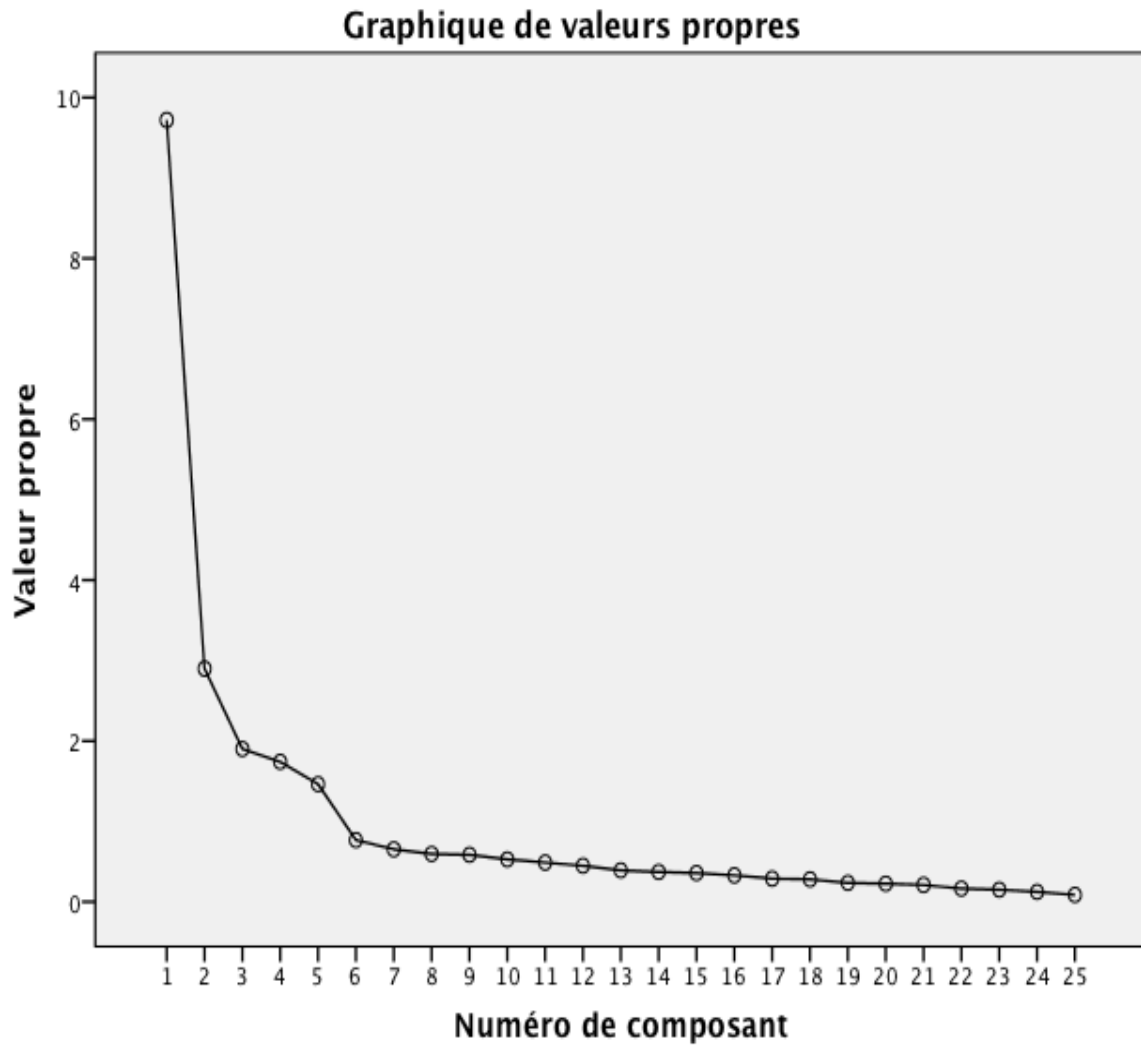
<b>Indice KMO et test de Bartlett</b>		
Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin		<b>,897</b>
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	3824,504
	ddl	300
	Signification de Bartlett	,000

ANNEXE 2. Variance totale expliquée

Variance totale expliquée						
Composante	Valeurs propres initiales			Extraction sommes des carrés des facteurs retenus		
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés
1	9,721	38,884	<b>38,884</b>	9,721	38,884	38,884
2	2,898	11,594	<b>50,478</b>	2,898	11,594	50,478
3	1,901	7,604	<b>58,081</b>	1,901	7,604	58,081
4	1,740	6,961	<b>65,042</b>	1,740	6,961	65,042
5	1,463	5,851	<b>70,893</b>	1,463	5,851	70,893
6	,767	3,067	73,960			
7	,653	2,614	76,574			
8	,596	2,383	78,957			
9	,584	2,336	81,293			
10	,528	2,111	83,404			
11	,489	1,954	85,358			
12	,448	1,792	87,150			
13	,391	1,566	88,716			
14	,372	1,487	90,203			
15	,357	1,427	91,630			
16	,329	1,314	92,944			
17	,289	1,154	94,098			
18	,279	1,115	95,213			
19	,236	,943	96,157			
20	,225	,901	97,058			
21	,210	,840	97,898			
22	,165	,659	98,557			
23	,151	,605	99,162			
24	,123	,493	99,655			
25	,086	,345	100,000			

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales

ANNEXE 3. Graphique de valeurs propres



ANNEXE 4. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et les programmes d'études

	Programme d'études générale	Programme d'études techniques	Total	Résultats de test Khi2
Adéquation interpersonnelle				Khi 2 = 0,460, p = 0,254
	21,6 %	4,8 %	31	
	29,5 %	23,8 %	46	
	22,3 %	33,3 %	38	
	26,6 %	38,1 %	45	
Sentiment de compétences				Khi 2 = 0,417, p = 0,261
	24,5 %	14,3 %	37	
	20,1 %	33,3 %	35	
	20,9 %	19,0 %	33	
	34,5 %	33,3 %	55	
Épanouissement au travail				Khi 2 = 0,396, p = 0,279
	21,6 %	19,0 %	34	
	21,6 %	9,5 %	32	
	20,9 %	33,3 %	36	
	36,0 %	38,1 %	58	
Volonté d'engagement				Khi2 = 0,755, p = 0,231
	25,9 %	19,0 %	40	
	21,6 %	23,8 %	35	
	17,3 %	28,6 %	30	
	35,3 %	28,6 %	55	
Reconnaissance perçue				Khi2 = 0,265, p = 0,328
	19,4 %	4,8 %	28	
	22,3 %	23,8 %	36	
	28,8 %	42,9 %	49	
	29,5 %	28,6 %	47	
<b>Total</b>	<b>139</b>	<b>21</b>	<b>160</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01 ; \*\*\* p<0,001

ANNEXE 5. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et le statut d'enseignement (temps plein ou temps partiel)

	<b>Temps plein</b>	<b>Temps partiel</b>	<b>Total</b>	<b>Test Khi2</b>
Adéquation interpersonnelle				Khi 2 = 0,075, p= 0.995
	21,3 %	20,0 %	46	
	27,3 %	28,6 %	60	
	24,0 %	22,9 %	52	
	27,3 %	28,6 %	60	
Sentiment de compétence				Khi 2 = 0,300, p = 0.960
	23,0 %	22,9 %	50	
	20,2 %	22,9 %	45	
	20,8 %	17,1 %	44	
	36,1 %	37,1 %	79	
Épanouissement au travail				Khi 2= 0,003, p = 0.277
	25,1 %	11,4 %	50	
	19,7 %	17,1 %	42	
	21,3 %	28,6 %	49	
	33, %	42,9 %	77	
Volonté d'engagement				Khi 2 = 0,003, p = 0.370
	24,0 %	22,9 %	52	
	19,7 %	20,0 %	43	
	23,0 %	11,4 %	46	
	33,3 %	45,7 %	77	
Reconnaissance perçue				Khi 2 = 0,002, p = 0, 615
	20,2 %	20,0 %	44	
	23,5 %	14,3 %	48	
	27,3 %	28,6 %	60	
	29,0 %	37,1 %	66	
<b>Total</b>	<b>183</b>	<b>35</b>	<b>218</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

ANNEXE 6. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et le type de poste occupé (permanent ou temporaire)

	Permanent	Temporaire	Total	Test Khi2
<b>Adéquation interpersonnelle</b>				
	22,7 %	18,6 %	46	Khi2 = 0,732, p = 0,823
	26,5 %	29,1 %	60	
	22,7 %	25,6 %	52	
	28,0 %	26,7 %	60	
<b>Sentiment de compétence</b>				
	18,9 %	29,1 %	50	Khi2 = 0,398, p = 0,250
	19,7 %	22,1 %	45	
	22,7 %	16,3 %	44	
	38,6 %	32,6 %	79	
<b>Épanouissement au travail</b>				
	25,8 %	18,6 %	50	Khi2 = 0,190, p = 0,508
	19,7 %	18,6 %	42	
	22,0 %	23,3 %	49	
	32,6 %	39,5 %	77	
<b>Volonté d'engagement</b>				
	21,2 %	27,9 %	52	Khi2 = 0,216, p = 0,497
	21,2 %	17,4 %	43	
	19,7 %	23,3 %	46	
	37,9 %	31,4 %	77	
<b>Reconnaissance perçue</b>				
	21,2 %	18,6 %	44	Khi2 = 0,300, p = 0,387
	18,2 %	27,9 %	48	
	28,0 %	26,7 %	60	
	32,6 %	26,7 %	66	
<b>Total</b>	<b>132</b>	<b>86</b>	<b>218</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001



ANNEXE 7. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et le genre

	Féminin	Masculin	Total	Test Khi 2
Adéquation interpersonnelle				Khi 2 = 0,179, p= 0.587
1	23,3 %	16,7 %	46	
2	26,7 %	29,2 %	60	
3	21,9 %	27,8 %	52	
4	28,1 %	26,4 %	60	
Sentiment de compétence				Khi 2 = 0,275, p = 0.401
1	25,3 %	18,1 %	50	
2	21,9 %	18,1 %	45	
3	19,9 %	20,8 %	44	
4	32,9 %	43,1 %	79	
Epanouissement au travail				Khi 2 = 0,279, p = 0.398
1	24,7 %	19,4 %	50	
2	16,4 %	25,0 %	42	
3	21,9 %	23,6 %	49	
4	37,0 %	31,9 %	77	
Volonté d'engagement				Khi 2 =0,567, p= 0.843
1	22,6%	26,4 %	52	
2	20,5 %	18,1 %	43	
3	21,9 %	19,4 %	46	
4	34,9 %	36,1 %	77	
Reconnaissance perçue				Khi 2 = 0,725, p = 0.057
1	20,5 %	19,4 %	44	
2	26,7 %	12,5 %	48	
3	23,3 %	36,1 %	60	
4	29,5 %	31,9 %	66	
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>72</b>	<b>218</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

ANNEXE 8. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et le statut civil

	Je vis seul (e)	Je vis seul (e) avec enfant (s)	Je vis en couple sans enfant (s)	Je vis en couple avec enfant (s)	Total	Test Khi 2
Adéquation interpersonnelle						Khi2 = 0,805, p=0.428
	21,9 %	25,0 %	25,0 %	18,9 %	46	
	18,8 %	12,5 %	25,0 %	32,8 %	60	
	28,1 %	43,8 %	20,8 %	21,3 %	52	
	31,3 %	18,8 %	29,2 %	27,0 %	60	
Sentiment de compétence						Khi2 = 0,150, p= 0.201
	15,6 %	0,0 %	31,3 %	24,6 %	50	
	21,9 %	18,8 %	25,0 %	18,9 %	45	
	18,8 %	18,8 %	18,8 %	21,3 %	44	
	43,8 %	62,5 %	25,0 %	35,2 %	79	
Epanouissement au travail						Khi2 = 0,180, p = 0.212
	21,9 %	18,8 %	18,8 %	25,4 %	50	
	12,5 %	6,3 %	29,2 %	18,9 %	42	
	31,3 %	43,8 %	14,6 %	20,5 %	49	
	34,4 %	31,3 %	37,5 %	35,2 %	77	
Volonté d'engagement						Khi2 = 0,142, p= 0.198
	21,9 %	37,5 %	29,2 %	20,5 %	52	
	15,6 %	6,3 %	20,8 %	22,1 %	43	
	18,8 %	0,0 %	22,9 %	23,8 %	46	
	43,8 %	56,3 %	27,1 %	33,6 %	77	
Reconnaissance perçue						Khi2 = 0,11, p =0.311
	15,6 %	6,3 %	12,5 %	26,2 %	44	
	15,6 %	18,8 %	27,1 %	22,1 %	48	
	34,4 %	37,5 %	33,3 %	22,1 %	60	
	34,4 %	37,5 %	27,1%	29,5 %	66	
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>122</b>	<b>218</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

ANNEXE 9. Corrélation de Spearman entre les facteurs de BEPT et les groupes d'âge des enseignants

	Entre 25 et 35 ans	Entre 36 et 45 ans	46 ans et plus	Total	Test Khi2
Adéquation interpersonnelle					Khi2 =0,875, p= 0,18
	16,1 %	24,0 %	22,2 %	46	
	24,2 %	26,7 %	30,9 %	60	
	25,8 %	22,7 %	23,5 %	52	
	33,9 %	26,7 %	23,5 %	60	
Sentiment de compétence					Khi2 =0,915, p= 0,160
	30,6 %	25,3 %	14,8 %	50	
	16,1 %	24,0 %	21,0 %	45	
	22,6 %	17,3 %	21,0 %	44	
	30,6 %	33,3 %	43,2 %	79	
Epanouissement au travail					Khi2 =0,745, p= 0,240
	12,9 %	29,3 %	24,7 %	50	
	22,6 %	20,0 %	16,0 %	42	
	22,6 %	22,7 %	22,2 %	49	
	41,9 %	28,0 %	37,0 %	77	
Volonté d'engagement					Khi2 =0,302, p= 0,765
	24,2 %	25,3 %	22,2 %	52	
	19,4 %	21,3 %	18,5 %	43	
	27,4 %	18,7 %	18,5 %	46	
	29,0 %	34,7 %	40,7 %	77	
Reconnaissance perçue					Khi2 =0,502, p= 0,685
	14,5 %	22,7 %	22,2 %	44	
	17,7 %	29,3 %	18,5 %	48	
	38,7 %	17,3 %	28,4 %	60	
	29,0 %	30,7 %	30,9 %	66	
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>75</b>	<b>81</b>	<b>218</b>	

\* p<0,05 ; \*\* p<0,01; \*\*\* p<0,001

## ANNEXE 10. Questionnaire d'indice du bien-être psychologique au travail (IBEPT)<sup>13</sup>

Ce questionnaire présente une liste d'énoncés décrivant comment les gens peuvent se sentir au travail. En considérant votre travail au cours des quatre dernières semaines, veuillez indiquer à quel point vous êtes d'accord avec chaque énoncé.

0	1	2	3	4	5
En désaccord	Quelque peu en accord		Modérément en accord		Tout à fait en accord

# IBEPT	Item	Réponse					
<b>25</b>							
1.	J'apprécie les gens avec qui je travaille.	0	1	2	3	4	5
2.	Je trouve mon travail excitant.	0	1	2	3	4	5
3.	Je sais que je suis capable de faire mon travail.	0	1	2	3	4	5
4.	Je sens que mon travail est reconnu.	0	1	2	3	4	5
5.	J'ai envie de prendre des initiatives dans mon travail.	0	1	2	3	4	5
6.	Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	0	1	2	3	4	5
7.	J'aime mon travail.	0	1	2	3	4	5
8.	J'ai confiance en moi au travail.	0	1	2	3	4	5
9.	Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	0	1	2	3	4	5
10.	Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.	0	1	2	3	4	5
11.	Je m'entends bien avec les gens à mon travail.	0	1	2	3	4	5
12.	Je suis fier de l'emploi que j'occupe.	0	1	2	3	4	5
13.	Je me sens efficace et compétent dans mon travail.	0	1	2	3	4	5
14.	Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.	0	1	2	3	4	5
15.	J'aime relever des défis dans mon travail.	0	1	2	3	4	5
16.	J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	0	1	2	3	4	5
17.	Je trouve un sens à mon travail.	0	1	2	3	4	5
18.	J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.	0	1	2	3	4	5
19.	J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	0	1	2	3	4	5
20.	Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.	0	1	2	3	4	5
21.	Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.	0	1	2	3	4	5
22.	J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.	0	1	2	3	4	5
23.	Je connais ma valeur comme travailleur.	0	1	2	3	4	5
24.	Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.	0	1	2	3	4	5
25.	J'ai envie de m'impliquer dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.	0	1	2	3	4	5

Informations sociodémographiques

<sup>13</sup> Ce questionnaire a été créé par Dagenais-Desmarais (2010), et nous avons préparé les informations sociodémographiques.

<b>1. Depuis combien de temps enseignez-vous au niveau collégial ?</b>	Moins de 1 an Entre 1 an et 2 ans Entre 2 et 5 ans Entre 6 et 10 ans Entre 11 et 15 ans Entre 16 et 20 ans Entre 21 et 25 ans Entre 26 et 30 ans Entre 31 et 35 ans Plus de 35 ans
<b>2. Depuis quand enseignez-vous dans ce collège ?</b>	Moins de 1 an Entre 1 an et 2 ans Entre 2 et 5 ans Entre 6 et 10 ans Entre 11 et 15 ans Entre 16 et 20 ans Entre 21 et 25 ans Entre 26 et 30 ans Entre 31 et 35 ans Plus de 35 ans
<b>3. Présentement, enseignez-vous à temps plein ou à temps partiel ?</b>	Temps plein Temps partiel
<b>4. Occupez-vous un poste permanent ou temporaire ?</b>	Permanent Temporaire
<b>5. Indiquez votre tranche d'âge.</b>	Moins de 25 ans Entre 25 et 30 ans Entre 31 et 35 ans Entre 36 et 40 ans Entre 41 et 45 ans Entre 46 et 50 ans Entre 51 et 55 ans Entre 56 et 60 ans 60 ans et plus
<b>6. Quel est votre programme d'enseignement au Cégep ?</b>	
<b>7. Quel est votre sexe?</b>	Féminin Masculin

Je souhaite contacter plusieurs enseignants pour une entretien individuel. Si vous pensez pouvoir éventuellement y participer, merci d'indiquer vos coordonnées ci-dessous.

Nom :	
Prénom :	
Adresse courriel :	

**Introduction**

Pour cette deuxième partie de l'entrevue, je vais vous poser quelques questions en lien avec le développement professionnel. Le but de cette partie est de mieux comprendre comment les enseignants du collégial se développent professionnellement.

---

**Explication du développement professionnel**

- **Ce que je cherche à comprendre, ce sont les processus ou les moyens par lesquels les enseignants du Cégep parviennent à se développer professionnellement.**
  - Pour moi, le **développement professionnel** est un processus de transformations, à la fois individuel et collectif des compétences.
  - Nous avons ainsi organisé nos questions sur le DP par thèmes, soit :
    - *Les changements personnels (développement des connaissances et des compétences) ;*
    - *Les changements dans vos pratiques pédagogiques ;*
    - *Vos attitudes concernant les résultats saillants des étudiants ;*
    - *Les échanges collaboratifs avec vos collègues.*
- 

**Question principale**

Racontez-nous comment vous procédez pour vous développer professionnellement dans le cadre de votre enseignement au collégial ?

**[À utiliser auprès des participants très volubiles ou dissipés.]**

Pour vous, quels sont les éléments importants en termes de développement des connaissances et des compétences ?

---

[À utiliser lorsque le participant n'a pas abordé le thème 1.]

**Les changements personnels**

**Questions**

Suivez-vous des formations créditées ou non créditées en rapport avec votre discipline d'enseignement ou en pédagogie ?

**Thème 1**

- En quoi ces différentes formes de participation sont-elles bénéfiques pour vous ?
  - Quels effets ces formations ont-elles sur votre enseignement ?
  - Cette participation est-elle bénéfique sur d'autres plans ? Lesquels ?
  - Quels sont les autres moyens ou stratégies que vous utilisez pour vous développer professionnellement ?
    - Êtes-vous satisfait des résultats ? Pourquoi ? Exemples.
-

[À utiliser lorsque le participant n'a pas abordé le thème 2.]

Les changements dans vos pratiques pédagogiques

Questions

- Avez-vous changé vos pratiques pédagogiques récemment ? Lesquelles de vos pratiques avez-vous changées ? Pourquoi ?
- Êtes-vous satisfait de ce changement ? Si oui, sur quel plan êtes-vous vraiment satisfait ?
- Avez-vous des exemples concrets ?
- Sur quel plan êtes-vous insatisfait ? Pourquoi ?
- Sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « *Je n'ai effectué aucun changement significatif dans mes pratiques d'enseignement en classe* » et où 10 veut dire « *J'ai effectué plusieurs changements significatifs dans mes pratiques d'enseignement en classe* », quel est votre niveau de changement dans vos pratiques d'enseignement en classe ?

[Questions à poser au répondant s'il indique n'avoir pas eu à changer son approche pédagogique récemment.]

- Utilisez-vous les mêmes approches pédagogiques dans vos classes peu importe les circonstances ?
  - Si non, vous arrive-t-il souvent d'apporter des changements à vos pratiques pédagogiques ?
    - Si oui, êtes-vous vraiment satisfait des résultats ? Pourquoi ?
    - Si non, pourquoi ?
  - Si oui, expliquez-nous pourquoi ?

[À utiliser lorsque le participant n'a pas abordé le thème 3.]

**Vos attitudes concernant les résultats saillants des étudiants**

[Questions à poser au répondant s'il a avoué avoir changé récemment sa pratique pédagogique.]

- Vous avez mentionné avoir changé vos pratiques pédagogiques récemment :
  - Quels ont été les résultats observables chez vos étudiants ?
  - Quelles ont été leurs réactions face à vos nouvelles pratiques pédagogiques ? Avez-vous des exemples concrets ? Êtes-vous satisfait des résultats de cette pratique sur vos étudiants ?
- Concrètement, quelle était votre nouvelle façon de procéder ?
- Quelle était votre perception face à ce changement de pratique ?
  - Êtes-vous personnellement satisfait des changements apportés ? Pourquoi ?

[Questions à poser au répondant s'il avoue n'avoir pas changé sa pratique pédagogique récemment.]

Vous avez mentionné n'avoir pas changé vos pratiques pédagogiques récemment :

- En quoi êtes-vous satisfait de vos pratiques pédagogiques actuelles ?
- Quelle est la perception de vos étudiants par rapport à votre pratique ? Quels sont les effets de cette pratique sur vos étudiants ?
- Avez-vous l'intention d'essayer d'autres nouvelles pratiques pédagogiques dans un avenir proche ? Pourquoi ?
- Sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « *Je ne suis pas satisfait des résultats de mes étudiants* » et où 10 veut dire « *Je suis très satisfait des résultats de mes étudiants* », quel est votre niveau de satisfaction ?

---

[À utiliser lorsque le participant n'a pas abordé le thème 4.]

### **Les échanges collaboratifs avec vos collègues**

#### **Questions**

Thème 4

- Avez-vous souvent des échanges avec d'autres professeurs ou d'autres personnes concernant votre enseignement ?
- **Si oui, qui** sont ces collègues ? Proviennent-ils de votre discipline ? Sont-ils de nouveaux enseignants ? des amis, des conseillers pédagogiques ou autre ?
- Comment ces échanges collaboratifs se sont-ils établis ? Quel était le contexte ?
- Ces échanges sont-ils bénéfiques pour vous ou non ? Si oui, sur quel plan ?
- Avez-vous le sentiment d'apprendre de ces collègues lors de ces échanges ?
- Comment surviennent généralement ces moments d'échange ? Ces échanges sont-ils fréquents ou non ?
- Avez-vous le sentiment d'apprendre de ces collègues lors de ces échanges ? Exemples.

[Question à poser si le répondant dit n'avoir pas souvent d'échanges avec d'autres professeurs ou d'autres personnes concernant son enseignement.]

- Depuis que vous enseignez au Cégep, vous est-il déjà arrivé d'échanger avec des personnes concernant votre enseignement ou votre pédagogie ? Qui étaient ces personnes ? Provenaient-elles de votre discipline ?
- Comment ces échanges collaboratifs ont-ils été établis ? Dans quel contexte ?
- Ces échanges ont-ils été bénéfiques pour vous ou non ? Si oui, sur quel plan ? (disciplinaire, pédagogique, etc.) Sinon dans quelle mesure ont-ils été moins bénéfiques pour vous ?
- Avez-vous eu le sentiment d'avoir appris de ces personnes ? Exemples.

---

Conclusion

#### **Conclusion de la deuxième partie et fin de l'entretien**

- Cette deuxième partie de l'entretien tire maintenant à sa fin. Selon vous, y a-t-il d'autres moyens que vous utilisez pour vous développer professionnellement, moyens que nous n'avons pas abordés ?
  - Avez-vous des questions ou des commentaires sur notre entretien ou le projet en général ?
  - Je vous **remercie** beaucoup de votre participation, cela m'aidera beaucoup.
-



**INCIDENT CRITIQUE**

Accueil du participant	<p>Au lieu et à l'heure indiquée par le participant.          Bonjour [Madame/Monsieur], vous êtes bien enseignante / enseignant au cégep X ?          Merci encore d'avoir accepté notre sollicitation.</p>
Description du projet de recherche	<p>Avant de débiter, je vous explique le but de notre rencontre d'aujourd'hui.          Je suis doctorant à l'Université de Montréal à la Faculté de Sciences de l'éducation, sous la direction de la professeure Manon Théorêt. Dans le cadre de ma thèse de doctorat, je fais une étude pour mieux comprendre les relations qui existent entre le développement professionnel des enseignants du collégial et leur BEPT.</p>
But de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le but de cette première partie de l'entretien est de mieux comprendre comment les enseignants du cégep perçoivent le BEPT.</li> <li>• C'est pourquoi aujourd'hui je vous rencontre, afin que vous puissiez me relater différents événements significatifs où vous avez vécu différents niveaux de BEPT et qui vous auront permis de vous développer professionnellement ou non.</li> </ul>
Déroulement de l'entretien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'entretien se déroulera en deux parties et durera environ une heure. Pour être certain de bien saisir tous les éléments que vous allez me raconter et comme la prise de notes serait très longue, si vous acceptez, le tout sera enregistré (magnétophone), afin de faciliter la synthèse de l'information par la suite.</li> <li>• Toutefois, je m'engage à respecter la confidentialité de l'entretien, et seuls les résultats regroupés seront exposés dans mon rapport.</li> <li>• Je vais vous poser quelques questions, et vous n'aurez qu'à me répondre le plus spontanément possible.</li> <li>• Je ne cherche pas la bonne réponse. Je veux plutôt recueillir votre point de vue. Sentez-vous donc bien à l'aise de me parler le plus librement possible.</li> <li>• Vous pouvez aussi choisir de répondre ou non à chaque question.</li> <li>• Avez-vous des questions ?</li> </ul>
Signature du formulaire de consentement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'Université de Montréal demande aux participants de signer un formulaire de consentement, qui confirme que vous avez choisi de participer à l'étude librement, en toute connaissance de cause. Je vous invite à prendre le temps de le lire, puis de le signer. Si jamais vous aviez des questions ou des commentaires, n'hésitez pas à me les poser. Je répondrai au meilleur de ma connaissance, avant de vous laisser une copie du formulaire de consentement pour vos dossiers, et mes coordonnées.</li> <li>• Avez-vous des questions avant qu'on commence l'entretien ?</li> </ul>
Explication des incidents critiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans cette entrevue, ce que je cherche à obtenir, c'est ce qu'on appelle des « incidents critiques ».</li> <li>• Un incident critique, c'est une situation significative, soit <b>très positive</b> ou <b>très négative</b>.</li> <li>• Concrètement, j'aimerais que vous me racontiez des histoires, des événements importants vécus récemment dans le cadre de votre travail au cégep qui concernent votre BEPT. Ces événements vous auraient procuré un fort sentiment de BEPT et auraient eu des effets sur votre développement professionnel ou, à l'inverse, vous auraient fait vivre un faible sentiment de BEPT et auraient eu des effets sur votre développement professionnel.</li> </ul>

<sup>14</sup> Ce canevas d'entretien a été élaboré en s'inspirant de celui de Dagenais-Desmarais (2010).

Question principale	Racontez-nous une situation récente de travail (incident critique) dans laquelle vous avez vécu un sentiment de BEPT et qui vous a permis de vous développer professionnellement ou non.
Questions d'appoint	<p>Questions d'investigation [<i>À utiliser auprès des participants peu volubiles.</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les apprentissages réalisés tout au long de cet événement (avant, pendant et après) ?</li> <li>• Quels étaient vos objectifs de départ? Ont-ils été atteints ? Pourquoi ?</li> <li>• Qu'avez-vous ressenti en vivant cette situation ? À quoi pensiez-vous durant cet événement ?</li> <li>• Concrètement, quelles stratégies avez-vous adoptées pendant cet événement ?</li> <li>• En prenant du recul, quel jugement portez-vous sur cette situation et sur vos actions ?</li> <li>• Sur une échelle de 0 à 10, où 0 veut dire « Je ne ressentais aucun BEPT » et où 10 signifie « Je ressentais un fort BEPT », quel était votre niveau de BEPT durant cette situation ?</li> </ul>
Questions de synthèse	<p>[<i>À utiliser auprès des participants très volubiles ou dissipés.</i>]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si vous aviez à identifier un seul élément déclencheur dans cette situation, qu'est-ce que ce serait ?</li> <li>• Si vous deviez me résumer cet événement, qu'est-ce que je devrais en retenir ?</li> <li>• Si je résume, cet incident est critique parce que (...)</li> <li>• Quelle était, selon vous, l'émotion la plus liée à votre BEPT durant cet événement ?</li> <li>• Parmi toutes les choses qui vous passaient par la tête durant cette situation, laquelle était la plus liée à votre BEPT ?</li> <li>• Vous avez fait plusieurs choses durant cette situation. Quelle est l'action qui était la plus liée à votre BEPT ?</li> <li>• La portion la plus cruciale de cette situation par rapport à votre BEPT a duré combien de temps ?</li> <li>• Toutes ces émotions, ces pensées et ces actions vous ont amené(e) à vivre un fort/faible sentiment de BEPT.</li> </ul>
Clôture de la première partie	<p>Conclusion de la première partie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cette première partie de l'entretien tire maintenant à sa fin. Selon vous, y a-t-il d'autres éléments importants liés à votre BEPT que nous n'avons pas couverts?</li> <li>• Avez-vous des questions ou des commentaires concernant cette première partie de l'entretien ?</li> </ul>

ANNEXE 13. Lettre d'invitation destinée aux cégeps ciblés

Date

**Cégep A**

**Objet :** Demande d'approbation pour effectuer une recherche au Cégep A

À qui de droit,

Je réponds au nom de Justin Ngoya, doctorant en Faculté des Sciences de l'éducation, au département de Psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Je mène présentement une recherche doctorale sous la direction de la professeure Manon Théorêt, Ph.D. Le thème est intitulé : *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail*. Par la présente, je souhaiterais obtenir l'approbation de votre collège, afin d'inviter les enseignants à participer à notre étude. Cette recherche permettra, entre autres, de : (1) décrire les comportements ou les attitudes adoptés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP ; (2) explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT par rapport à ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT ; (3) identifier les indicateurs du BEPT chez des enseignants du collégial et mieux comprendre leurs interrelations avec le DP.

Ainsi, les enseignants intéressés à participer à notre étude devront remplir un questionnaire en ligne d'une durée approximative de 20 minutes sur le bien-être psychologique au travail. Par la suite, nous procéderons à des entretiens individuels auprès de ceux ou celles qui souhaiteront poursuivre l'étude selon leur disponibilité, à l'aide d'un guide d'entretien semi-structuré. Ces entretiens dureront environ 60 minutes, et comme l'exige le Comité d'éthique de l'Université de Montréal, chaque enseignant participant se verra attribuer un code d'identification par le chercheur, et toutes les réponses demeureront strictement confidentielles.

Par ailleurs, afin que cette expérimentation puisse servir aux cégeps ayant accepté de participer à notre étude, le chercheur s'engage à remettre à chacun des collèges un rapport décrivant les conclusions générales des résultats obtenus. Ces résultats seront également diffusés à l'occasion de congrès, de colloques ou de publications à caractère scientifique et professionnel et ne contiendront jamais de renseignements nominatifs. À la demande des cégeps, je pourrai aussi présenter les résultats de l'étude en conférence.

En espérant qu'il soit possible d'effectuer ce projet de recherche au sein de votre Cégep, je vous prie de bien vouloir agréer, Madame/Monsieur l'expression de mes sentiments les plus respectueux.

Justin Ngoya, Doctorant en sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Manon Théorêt, Ph.D, Professeure agrégée,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

ANNEXE 14. Message d'invitation des répondants au sondage

Date

Madame, Monsieur,

À titre d'enseignante ou d'enseignant d'un cégep, vous êtes invité(e) à participer à une étude sur les relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail. Cette étude permettra, entre autres, de: (1) décrire les comportements ou les attitudes adoptés par les enseignants du collégial qui favorisent leur DP ; (2) explorer les relations entre les vécus professionnels des enseignants du collégial qui éprouvent un fort sentiment de BEPT par rapport à ceux des enseignants éprouvant un faible sentiment de BEPT ; (3) identifier les indicateurs de BEPT chez des enseignants du collégial et mieux comprendre leurs interrelations avec le DP.

Pour participer à cette étude, vous devez tout simplement répondre à un court sondage en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Lorsque nous aurons terminé avec l'analyse de cette recherche, nous présenterons un rapport décrivant les conclusions générales. De plus, pour vous remercier de votre participation à cette recherche, vous courrez la chance de gagner l'un des vingt certificats-cadeaux de Renaud-Bray d'une valeur de 20 \$ chacun.

Veuillez cliquer sur le lien sécurisé suivant pour lire le formulaire de consentement et répondre au sondage : [lien conduisant au questionnaire]. Même si ce questionnaire sera en ligne pendant une période de deux semaines, nous vous serions reconnaissants de le remplir dès aujourd'hui.

Nous vous remercions de votre temps, ainsi que de l'intérêt que vous portez à notre étude.

Cordialement,

Justin Ngoya, Doctorant en sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Manon Théorêt, Ph.D. Professeure agrégée,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

ANNEXE 15. Message de rappel-participation au sondage

Date

Madame, Monsieur,

La semaine dernière, vous avez été invité(e) à participer à une étude sur les relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail. Nous vous rappelons que le sondage est encore disponible en ligne pendant une durée de 7 jours.

Le questionnaire porte donc sur le bien-être psychologique au travail, et la durée pour remplir ce court sondage en ligne est estimé à 20 minutes. En participant à cette étude, vous courez la chance de gagner l'un des vingt certificats-cadeaux de Renaud-Bray d'une valeur de 20 \$ chacun, en guise de remerciement.

Pour répondre au sondage, veuillez cliquer sur le lien sécurisé suivant : [lien conduisant au questionnaire].

Nous vous remercions de votre temps ainsi que de l'intérêt que vous portez à notre étude.

Cordialement,

Justin Ngoya, Doctorant en sciences de l'éducation,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Manon Théorêt, Ph.D. Professeure agrégée,  
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

## ANNEXE 16. Formulaire de consentement adressé aux enseignants - sondage

Les enseignants du collégial doivent se rendre sur le site du sondage pour remplir le questionnaire. L'adresse du site sera envoyée aux enseignants par courriel, pour leur indiquer en même temps le code d'utilisateur et le mot de passe pour remplir le formulaire de consentement, avant d'entrer dans le site du sondage. Ainsi, les enseignants seront d'abord invités à lire le formulaire de consentement et à accepter de participer à l'étude en cliquant sur le « OUI » à la fin du formulaire. Par contre, ils ne pourront pas accéder au site du questionnaire s'ils décident de cliquer sur le « NON ».

<b>Titre de la recherche :</b>	Étude des relations entre le développement professionnel (DP) des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)
<b>Chercheur</b>	Justin Ngoya, Doctorant en sciences de l'éducation, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal
<b>Directrice de recherche :</b>	Manon Théorêt, Ph.D. Professeure agrégée, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal

### A- RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

**1. Objectif de la recherche :** Ce projet de recherche vise à étudier les relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail.

**2. Participation à la recherche :** Votre participation à la présente étude consiste à remplir un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Ce questionnaire présente une liste de 25 énoncés décrivant comment les gens peuvent se sentir au travail. Vous pouvez quitter le sondage et y revenir plus tard si vous en avez besoin. Par la suite, vous déciderez si vous acceptez de participer volontairement à un entretien individuel d'une durée d'environ 60 minutes qui sera enregistrée (microphone), puis retranscrite. Durant cet entretien, nous discuterons, entre autres, d'une situation significative que vous avez vécue au Cégep et qui vous a procuré un fort bien-être psychologique au travail ou, à l'inverse, un faible bien-être psychologique au travail. Vous serez libre de choisir le lieu et le moment de l'entretien qui vous convient le mieux.

**3. Critères d'inclusion ou d'exclusion :** Vous ne pouvez participer à cette étude que si vous êtes présentement enseignant au collégial. Si vous avez des questions, veuillez communiquer avec le chercheur dont les coordonnées sont indiquées plus bas.

**Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations :** Les informations que vous divulgerez demeureront strictement confidentielles. Vos données seront ainsi codifiées, et seul le chercheur et la directrice de thèse, Madame Manon Théorêt, auront la liste originale des participants. Les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé dans un bureau sécurisé à l'Université de Montréal, et ils seront détruits 7 ans après leur obtention. De plus, vous pouvez être assuré que la diffusion des résultats de cette recherche ne comportera aucune information personnelle permettant de vous identifier.

**5. Avantages et inconvénients :** Vous ne courez aucun risque en participant à cette étude en dehors du fait qu'on vous posera des questions en relation avec votre bien-être psychologique au travail. Votre point de vue personnel est indispensable pour nous permettre de mieux comprendre les possibles relations entre le DP des enseignants et leur BEPT. En participant à cette recherche, vous courez la chance de gagner l'un des vingt certificats-cadeaux de Renaud-Bray d'une valeur de 20 \$ chacun, en guise de remerciement.

**6. Droit de retrait :** Votre participation à la présente recherche est entièrement volontaire. Ainsi, vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, dont les coordonnées sont indiquées au bas de cette page. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements personnels ainsi que toutes les données recueillies vous concernant seront détruits. Il me fera plaisir de vous donner toutes les informations que vous jugerez pertinentes, et vous pouvez aussi vous adresser à ma directrice de recherche, Madame Manon Théorêt au numéro suivant : [REDACTED]

**7. Diffusion des résultats :** Lorsque nous aurons terminé les analyses, nous présenterons un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche à tous les enseignants y ayant pris part. Sur demande des cégeps participants, les résultats d'analyse pourront également être présentés durant une réunion d'information ou lors d'une journée pédagogique. Ces résultats seront également diffusés à l'occasion de congrès, de colloques ou de publications à caractère scientifique et professionnel et ne contiendront jamais de renseignements nominatifs.

## B- CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans devoir justifier ma décision.

<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.</i>	Oui	Non
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude au meilleur de ma connaissance. Si vous désirez plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Justin Ngoya, par téléphone au travail ([REDACTED]) ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ([REDACTED]) ou à l'adresse courriel suivante : [REDACTED]

\*Veuillez noter que l'ombudsman de l'Université de Montréal accepte les appels à frais virés.

ANNEXE 17. Formulaire de consentement pour la participation aux entretiens

*Le but de ce formulaire est de vous donner une idée générale de la nature de l'étude et de ce qu'implique votre participation. Lisez-le scrupuleusement et assurez-vous de l'avoir bien compris. Soyez libre de demander plus d'éclaircissement au besoin.*

<b>Titre de la recherche :</b>	Étude des relations entre le développement professionnel (DP) des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)
<b>Chercheur</b>	Justin Ngoya, Doctorant en sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal
<b>Directrice de recherche :</b>	Manon Théorêt, Professeure agrégée, Département de psychopédagogie et d'andragogie Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.

## A- RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

**1. Objectif de la recherche :** Ce projet de recherche vise à étudier les relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail.

**2. Participation à la recherche :** Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer le chercheur pour un entretien individuel d'une durée d'environ 60 minutes. La première partie des questions porte sur les incidents critiques, c'est-à-dire sur une situation significative, soit positive ou négative, que vous avez vécue dans le cadre de votre enseignement au collégial. Vous serez donc invité à nous raconter des histoires, des événements importants vécus dans le cadre de votre travail qui concernent votre BEPT. Ces événements vous auront procuré, soit un fort BEPT ou, à l'inverse, un faible BEPT. La deuxième partie des questions porte sur vos pratiques d'enseignement en classe avec vos étudiants, au cégep avec vos collègues et durant des formations crédités ou non. Cet entretien, qui sera enregistré et retranscrit suivant votre accord, aura lieu à un endroit et au moment qui vous conviendra le mieux.

**3. Critères d'inclusion ou d'exclusion :** Vous ne pouvez participer à cette étude que si vous êtes actuellement enseignant au collégial. Si vous avez des questions, veuillez communiquer avec le chercheur, dont les coordonnées sont indiquées plus bas.

**Confidentialité, diffusion ou anonymat des informations :** Les informations que vous divulgerez demeureront strictement confidentielles. Vos données seront ainsi codifiées, et seuls le chercheur et la directrice de thèse, Madame Manon Théorêt, auront la liste originale des participants. Tous les documents, y compris ceux ayant servis à l'enregistrement audio de l'entretien, seront gardés sous clé dans un local sécurisé de l'Université de Montréal, et toutes les données seront détruites 7 ans après la fin de l'étude. De plus, vous pouvez être assuré que la diffusion des résultats de cette recherche ne comportera aucune information personnelle permettant de vous identifier.

**5. Avantages et inconvénients :** Répondre à un sondage et participer à un entretien individuel nécessitent du temps. De plus, il est possible que le fait de raconter votre expérience vécue puisse vous remémorer des souvenirs touchants ou déplaisants. Je vous invite à me signaler si un tel incident se produit, et si possible, je pourrai vous référer à une personne ressource. Toutefois, en participant à



cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances dans le réseau collégial sur la relation entre le DP des enseignants et leur BEPT. Votre point de vue personnel s'avère donc indispensable pour nous permettre de mieux comprendre les possibles relations existant entre le DP des enseignants et leur BEPT.

**6. Droit de retrait :** Votre participation à la présente recherche est entièrement volontaire, et vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, dont les coordonnées sont indiquées au bas de cette page. Si vous vous retirez de la recherche, tous les renseignements personnels ainsi que toutes les données recueillies vous concernant seront détruits. Il me fera plaisir de vous donner toutes les informations que vous jugerez pertinentes, et vous pouvez aussi vous adresser à ma directrice de recherche, Madame Manon Théorêt, au numéro suivant : [REDACTED]

**7. Diffusion des résultats :** Lorsque nous aurons terminé les analyses, nous présenterons un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche à tous les enseignants y ayant pris part. Sur demande des cégeps participants, les résultats d'analyse pourront également être présentés durant une réunion d'information ou lors d'une journée pédagogique. Ces résultats seront également diffusés à l'occasion de congrès, de colloques ou de publications à caractère scientifique et professionnel, mais ne contiendront jamais de renseignements nominatifs.

**B- CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice

<i>Je consens à ce que les données codées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.</i>	OUI	NON
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Enseignant participant	Nom :	
	Prénom :	
	Signature :	
	Date :	

Je déclare avoir expliqué les objectifs de l'étude, sa nature, ses avantages, ses risques et ses inconvénients au répondant et avoir répondu au meilleur de ma connaissance à toutes les questions qui m'ont été posées.

Étudiant chercheur	Nom :	
	Prénom :	
	Signature :	
	Date :	

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer définitivement de cette recherche, veuillez communiquer avec Justin Ngoya, au numéro de téléphone suivant : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante : [REDACTED]

\*Veuillez noter que l'ombudsman de l'Université de Montréal accepte les appels à frais virés.

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé devra être remis au participant.**

ANNEXE 18. Grille de codage – Développement professionnel (DP)

	INDICE DE DP	DESCRIPTIONS	DÉFINITIONS - CODES	CODES – QDA Miner
<b>Facteurs personnels</b>	<b>Domaine personnel</b>		« Rapporte se développer professionnellement grâce aux lectures ; recherche ; activités formelles ; activités informelles ; formations créditées/non créditées ; réflexion ou autres moyen de DP. »	ChangPersForma Lecture+
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Développement des connaissances et des compétences</li> </ul>	Diverses formes d'apprentissage impliquant une réflexion ; connaissances/attitudes/croyances de l'enseignant	« Rapporte se développer professionnellement à l'aide de la lecture seulement et dit n'avoir pas de temps pour participer aux activités de formation formelles ou informelles»	ChangPersForma Lecture-
<b>Facteurs professionnels</b>	<b>Domaine de la pratique</b>		« Rapporte les améliorations ou réflexions apportées à la suite de sa nouvelle pratique d'enseignement. »	ChangPratProAm elioAppor+
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Changements des pratiques pédagogiques</li> </ul>	Expérimentation d'une nouvelle pratique pédagogique/adoption d'une nouvelle façon de procéder	« Rapporte n'avoir pas apporté de changement significatif à sa nouvelle manière d'enseigner et affirme n'être pas prêt à changer quoi que ce soit. »	ChangPratProAm elioAppor-
	<b>Domaine de compétence</b>		« Rapporte avoir une perception positive face au changement de pratique d'enseignement ; rapporte que la réaction des étudiants est positive et mentionne adorer sa nouvelle façon de procéder, etc.»	AttitFaceResultSa iEtudiants+
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Attitudes concernant les résultats saillants des étudiants</li> </ul>	Perception de l'enseignant par rapport aux résultats de ses étudiants, à la suite d'expérimentation de nouvelles pratiques/réalisations	« Rapporte avoir une perception négative/mitigée face au changement de pratique d'enseignement ; rapporte que la réaction des étudiants est négative et souligne ne pas vouloir changer quoi que ce soit, en disant qu'on ne peut plaire à tout le monde. »	AttitFaceResultSa iEtudiants-
<b>Domaine externe</b>		Qualité et fréquence des échanges avec les collègues (formelle, informelle).	« Rapporte entretenir des échanges collaboratifs avec ses collègues, conseillers pédagogiques, membres de la direction, etc.»	EchangCollAvec Collegue+
<ul style="list-style-type: none"> <li>Échanges collaboratifs avec les collègues</li> </ul>		« Rapporte entretenir des échanges mitigés avec ses collègues, conseillers pédagogiques, membres de la direction, et dit ne pas échanger souvent avec ses collègues de travail. »	EchangCollAvec Collegue-	

ANNEXE 19. Grille de codage – Bien-être psychologique au travail (BEPT)

INDICE DU BEPT	DÉFINITIONS	DESCRIPTIONS	DÉFINITIONS (CODES)	CODES (QDA Miner)
<b>Adéquation interpersonnelle au travail</b>	Perceptions positives de soi et dans ses interactions avec les autres au travail	J'apprécie les gens avec qui je travaille.	« Souligne entretenir des relations positives avec ses collègues, la direction et les autres membres du personnel. »	AdeqApprecieGensTrav+
			« Souligne entretenir des relations négatives/mitigées avec ses collègues, la direction ou les autres membres du personnel. »	AdeqApprecieGensTrav-
		Je trouve agréable de travailler avec les gens de mon travail.	« Rapporte avoir du plaisir à collaborer avec ses collègues, la direction et les autres membres du personnel. »	AdeqAgreabTravAvecGens+
			« Rapporte n'avoir pas de plaisir à collaborer avec ses collègues, la direction ou les autres membres du personnel. »	AdeqAgreabTravAvecGens-
		Je m'entends bien avec les gens de mon travail.	« Souligne que les décisions sont prises de façon harmonieuse avec ses collègues de travail. »	AdeqMentendsAvecGensTrav+
			« Souligne que les décisions ne sont pas prises de façon harmonieuse avec ses collègues. »	AdeqMentendsAvecGensTrav-
		J'ai une relation de confiance avec les gens de mon travail.	« Rapporte qu'il croit aux idées émises par les gens de son travail et, que ses propositions sont bien perçues. »	AdeqRelaConfianGensTrav+
			« Rapporte ne pas croire aux idées émises par les gens de son travail et dit que ses propositions ne sont pas bien accueillies. »	AdeqRelaConfianGensTrav-
		Je me sens accepté comme je suis par les gens avec qui je travaille.	« Rapporte que ce qu'il dit et fait est pris en considération par les autres et ne soulève pas de critiques négatives à son égard ; il dit se sentir membre entier de son collège ou de son département. »	AdeqsSensAccepGensTrav+
			« Rapporte que ce qu'il dit ou fait n'est pas pris en considération par les autres et soulève des critiques négatives à son égard ; dit avoir le sentiment d'être exclu du département ou du collège. »	AdeqsSensAccepGensTrav-
<b>Épanouissement dans le travail</b>	Fort sentiment d'avoir accompli un travail sérieux et intéressant dans le cadre de son travail	Je trouve mon travail excitant.	« Souligne avoir un travail passionnant et accepte positivement les tâches qui lui sont confiées. »	EpanTravExcitant+
			« Rapporte accepter négativement les tâches qui lui sont confiées. »	EpanTravExcitant-
		J'aime mon travail.	« Affirme prendre du plaisir à faire son travail. »	EpanAimeTrav+
			« Dit n'éprouver aucun plaisir à faire son travail et rapporte travailler uniquement pour gagner sa vie. »	EpanAimeTrav-
		Je suis fier de l'emploi	« Rapporte avoir de l'amour pour la profession enseignante et se sentir privilégié. »	EpanFierTrav+

	que j'occupe.	« Rapporte exercer le métier d'enseignant uniquement pour gagner sa vie, et affirme n'avoir aucune passion pour ce métier. »	EpanFierTrav-	
	Je trouve un sens à mon travail.	« Souligne que la réalisation de ses tâches contribue à son épanouissement. »	EpanSensauTrav+	
		« Souligne que la réalisation de ses tâches ne contribue pas à son épanouissement. »	EpanSensauTrav-	
	J'ai un grand sentiment d'accomplissement au travail.	« Rapporte être satisfait de ses réalisations au travail. »	EpanGdSensAccompTrav+	
		« Rapporte avoir du mal à faire son travail et dit n'être pas souvent à la hauteur des tâches à réaliser. »	EpanGdSensAccompTrav-	
<b>Sentiment de compétence au travail</b>	Sentiment d'avoir les Compétences nécessaires pour effectuer efficacement mon travail	Je sais que je suis capable de faire mon travail.	« Souligne être compétent et rapporte prendre de bonnes décisions relatives à son travail. »	SentCompCapabfairTrav+
			« Rapporte avoir de la difficulté ou du mal à faire son travail. »	SentCompCapabfairTrav-
		J'ai confiance en moi au travail.	« Souligne être satisfait de tous les différents aspects de son travail, »	SentCompConfiauTrav+
			« Rapporte qu'il n'aime pas tous les aspects liés à son travail. »	SentCompConfiauTrav-
		Je me sens efficace et compétent dans mon travail.	« Souligne recevoir/donner des encouragements à la suite de la réalisation de ses projets/tâches qui lui sont assignés. »	SentCompEffiCompeTrav+
			« Souligne n'avoir reçu aucun encouragement à la suite de la réalisation d'un projet ou lors des interventions. »	SentCompEffiCompeTrav-
		J'ai le sentiment de savoir quoi faire dans mon travail.	« Explique la manière dont il procède pour contrôler son environnement de travail, afin d'atteindre les objectifs envisagés. »	SentCompSavoirQuoiTrav+
			« Rapporte avoir perdu le contrôle et doute de la démarche à suivre pour effectuer son travail. »	SentCompSavoirQuoiTrav-
		Je connais ma valeur en tant que travailleur.	« Souligne réaliser les tâches qui lui sont attribuées et dit se sentir constamment prêt à relever de nouveaux défis. »	SentCompConaiValTrav+
			« Rapporte n'avoir aucune motivation à réaliser les tâches relatives à son travail. »	SentCompConaiValTrav-
<b>Reconnaissance perçue au travail</b>	Désir d'être apprécié dans son collègue sur le plan personnel et du travail.	Je sens que mon travail est reconnu.	« Rapporte recevoir des commentaires positifs / prix de ses supérieurs, de la direction de son collègue ou d'une sommité, et encore dit recevoir des commentaires encourageants de ses étudiants. »	ReconPerçTravReconnu+
			« Souligne recevoir des commentaires négatifs ou mitigés de ses collègues / de la direction ou de ses étudiants. »	ReconPerçTravReconnu-
		Je sens que mes efforts au travail sont appréciés.	« Rapporte recevoir différentes formes de compliments de la part de ses collègues sur ses réalisations. »	ReconPerçEffortApprecie+
		« Souligne recevoir des commentaires négatifs de la part de ses collègues/supérieurs et dit que ses bons coups ne sont jamais soulignés. »	ReconPerçEffortApprecie-	

<p><b>Volonté d'engagement au travail</b></p> <p>Désir de contribuer au bon fonctionnement de son collège ainsi qu'à sa réussite.</p>	Je sais que les gens croient aux projets sur lesquels je travaille.	« Mentionne que ses collègues /la direction lui parlent positivement des projets sur lesquels il travaille. » « Rapporte que ses collègues / la direction se montrent indifférents aux projets sur lesquels il travaille. »	ReconPerçGensCroiProjet+ ReconPerçGensCroiProjet-
	J'ai l'impression que les gens avec qui je travaille reconnaissent ma compétence.	« Souligne être constamment consulté par ses collègues / la direction sur des questions importantes. » « Souligne qu'il doit seulement respecter malgré lui les décisions prises par les autres. »	ReconPerçGensReconPerf+ ReconPerçGensReconPerf-
	Je sens que je suis un membre à part entière de mon organisation.	« Rapporte être engagé dans différents projets de son collège et se dit prêt à travailler bénévolement pour faire avancer les choses. » « Rapporte avoir l'impression d'être exclus des différents projets de son collège. »	ReconPerçMembEntierOrg+ ReconPerçMembEntierOrg-
	J'ai envie de prendre des initiatives opérationnelles dans mon travail.	« Mentionne être proactif et qu'il n'attend pas que l'on lui dise quoi faire dans son travail. » « Rapporte n'avoir aucune envie de changer ses méthodes d'enseignement ni sa façon de procéder de manière générale ; rapporte accepter de faire seulement ce qu'on lui demande. »	VolEngagEnvieInitiatTrav+ VolEngagEnvieInitiatTrav-
	Je me soucie du bon fonctionnement de mon organisation.	« Rapporte offrir volontairement son aide à ses collègues et s'engager bénévolement dans différents projets au collège, sans compter son temps. » « Rapporte être indifférent aux projets réalisés par ses collègues ainsi qu'à tout projet en lien avec son collège, à cause de sa charge de travail. »	VolEngagSoucieFonctionmt+ VolEngagSoucieFonctionmt-
	J'aime relever des défis dans mon travail.	« Rapporte la réalisation de tâches complexes et significatives et mentionne les tâches qu'il compte accomplir. » « Rapporte se contenter de faire uniquement son travail et dit n'avoir pas de temps à accorder aux autres activités du collège. »	VolEngagReleveDefis VolEngagReleveDefis-
	Je désire contribuer à l'atteinte des objectifs de mon organisation.	« Souligne s'engager dans différents comités ou assister à différentes rencontres organisées par son collège. » « Rapporte ne pas avoir envie de s'engager dans les activités de son collège. »	VolEngagDesireContrib+ VolEngagDesireContrib-
	J'ai envie de m'engager dans mon organisation au-delà de ma charge de travail.	« Rapporte participer bénévolement aux différentes activités du collège en dehors de ses propres tâches. » « Rapporte ne pas se soucier de ce qui se passe dans son collège/département et déclare vouloir uniquement donner son cours. »	VolEngagImplication+ VolEngagImplication-

ANNEXE 20. Matrice de corrélation

Matrice de corrélation

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25
Q1	<b>100*</b>	1	5	-2	2	<b>64*</b>	8	-12	7	13	<b>32*</b>	-18	5	-18	14	22	-11	30	1	-3	-15	-1	3	4	-13
Q2	1	<b>100*</b>	1	-2	12	3	<b>34*</b>	-1	13	-10	6	5	-8	6	3	-3	18	-14	-5	6	-5	<b>31*</b>	-8	-6	4
Q3	5	1	<b>100*</b>	10	-3	-7	18	25	-9	4	-2	0	15	-7	14	22	-11	30	1	-3	-15	-1	3	4	-13
Q4	-2	-2	10	<b>100*</b>	17	9	-4	-9	<b>60*</b>	-1	2	0	-5	4	-20	-3	-4	-13	0	6	-12	-13	4	-3	8
Q5	2	12	-3	17	<b>100*</b>	-6	-9	9	-9	<b>31*</b>	4	6	-3	2	10	2	13	7	1	-1	3	-9	-1	-2	21
Q6	<b>64*</b>	3	-7	9	-6	<b>100*</b>	12	6	-7	-5	10	14	0	1	-4	22	3	3	-2	6	1	-1	-1	5	-12
Q7	8	<b>34*</b>	18	-4	-9	12	<b>100*</b>	21	-10	16	-15	<b>37*</b>	-2	-2	-11	-5	25	4	0	-5	1	-10	-12	3	12
Q8	-12	-1	25	-9	9	6	21	<b>100*</b>	22	-4	9	-15	<b>36*</b>	0	13	2	-6	8	3	1	-16	4	<b>33*</b>	-15	-7
Q9	7	13	-9	<b>60*</b>	-9	-7	-10	22	<b>100*</b>	3	0	6	-7	25	3	-16	16	15	<b>37*</b>	3	10	-15	-9	11	0
Q10	13	-10	4	-1	<b>31*</b>	-5	16	-4	3	<b>100*</b>	0	9	1	5	6	-9	-8	-9	-4	<b>37*</b>	-4	-3	9	3	3
Q11	<b>32*</b>	6	-2	2	4	10	-15	9	0	0	<b>100*</b>	10	-1	-4	3	<b>34*</b>	-5	12	-20	-5	19	1	-8	2	-2
Q12	-18	5	0	0	6	14	<b>37*</b>	-15	6	9	10	<b>100*</b>	7	-1	17	-3	7	0	0	6	0	21	0	-8	-15
Q13	5	-8	15	-5	-3	0	-2	<b>36*</b>	-7	1	-1	7	<b>100*</b>	22	-7	-7	6	17	5	6	1	-1	19	-5	8
Q14	-18	6	-7	4	2	1	-2	0	25	5	-4	-1	22	<b>100*</b>	19	30	-14	9	11	-12	3	9	-9	20	-3
Q15	14	3	14	-20	10	-4	-11	13	3	6	3	17	-7	19	<b>100*</b>	-7	7	-12	-5	20	-5	-3	10	-3	18
Q16	-3	-3	22	-3	2	22	-5	2	-16	-9	<b>34*</b>	-3	-7	30	-7	<b>100*</b>	7	-15	13	6	<b>32*</b>	-5	6	8	13
Q17	-6	18	-11	-4	13	3	25	-6	16	-8	-5	7	6	14	7	7	<b>100*</b>	9	-4	4	8	25	5	-3	-10
Q18	-5	-14	30	-13	7	3	4	8	15	-9	12	0	17	9	-12	-15	9	<b>100*</b>	-7	12	7	9	-1	9	3
Q19	17	-5	1	0	1	-2	0	3	<b>37*</b>	-4	-20	0	5	11	-5	13	-4	-7	<b>100*</b>	6	24	4	3	3	-8
Q20	-16	6	-3	6	-1	6	-5	1	3	<b>37*</b>	-5	6	6	-12	20	6	4	12	6	<b>100*</b>	15	-4	-4	3	<b>32*</b>
Q21	7	-5	-15	-12	3	1	1	-16	10	-4	19	0	1	3	-5	<b>32*</b>	8	7	24	15	<b>100*</b>	1	10	-5	-3
Q22	8	<b>31*</b>	-1	13	-9	-1	-10	4	-15	-3	1	21	-1	9	-3	-5	25	9	4	-4	1	<b>100*</b>	28	20	1
Q23	-7	-8	3	4	-1	-1	-12	<b>33*</b>	-9	9	-8	0	19	-9	10	6	5	-1	3	-4	10	28	<b>100*</b>	11	-2
Q24	2	-6	4	-3	-2	5	3	-15	11	3	2	-8	-5	20	-3	8	-3	9	3	3	-5	20	11	<b>100*</b>	26
Q25	9	4	-13	8	21	-12	12	-7	0	3	-2	-15	8	-3	18	13	-10	3	-8	<b>32*</b>	-3	1	-2	26	<b>100*</b>

Les valeurs du tableau de corrélation sont multipliées par 100 et arrondies au nombre près.  
Les valeurs supérieures à 0.3 sont en gras, suivies d'un astérisque.

ANNEXE 21. Tableau de l'effectif des répondants (N=12) – Développement professionnel (DP)

		Facteurs personnels				Facteurs professionnels			
		Changement personnel		Changement de pratiques professionnelles		Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants		Échanges collaboratifs avec les collègues	
		Codes		Codes		Codes		Codes	
		Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs
Cégep 1	RÉP_1-F	27	-	7	-	7	-	6	-
	RÉP_3-F	61	-	13	-	12	-	10	-
	RÉP_2-f	6	9	5	2	3	3	2	6
	RÉP_8-f	12	4	4	3	3	1	3	2
Cégep 2	RÉP_12-F	16	1	7	-	8	1	5	1
	RÉP_6-F	15	-	5	-	8	1	6	-
	RÉP_10-f	8	3	5	1	6	1	2	3
	REP_9-f	13	2	6	1	4	1	2	3
Cégep 3	RÉP_4-F	39	-	11	-	9	-	8	-
	RÉP_7-F	12	2	6	-	9	-	4	1
	RÉP_11-f	22	2	4	3	3	3	3	2
	RÉP_5-f	14	3	5	1	4	2	4	2
Total de codes		245	26	78	11	76	13	55	20
		271		89		89		75	



ANNEXE 22. Tableau de l'effectif des répondants (N=12)- Bien-être psychologique au travail (BEPT)

<b>FACTEURS DU BEPT</b>										
Épanouissement		Volonté d'engagement		Sentiment de compétence		Reconnaissance		Adéquation interpersonnelle		
Codes		Codes		Codes		Codes		Codes		
Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Positifs	Négatifs	Positif ss	Négatifs	Positifs	Négatifs	
RÉP_1	11	-	9	-	12	-	4	1	11	-
RÉP_3	24	-	16	-	19	-	8		18	-
RÉP_2	-	17	-	5	1	8	-	5	-	18
RÉP_8	1	10	1	3	2	6	-	3	1	11
RÉP_12	10	-	9	-	10	-	4	1	10	1
RÉP_6	14	4	11	-	14	-	5		13	-
RÉP_10	5	7	3	3	3	4	-	3	1	12
RÉP_9	4	7	3	3	3	5	-	4	2	10
RÉP_4	19	-	13	-	16	-	7		14	-
RÉP_7	4	-	4	2	3	4	1	3	2	8
RÉP_11	2	8	2	2	2	5	1	3	1	6
RÉP_5	-	9	1	2	2	4	-	2	1	6
<b>Total</b>	<b>94</b>	<b>62</b>	<b>72</b>	<b>20</b>	<b>87</b>	<b>36</b>	<b>30</b>	<b>25</b>	<b>74</b>	<b>72</b>
<b>des codes</b>	<b>156</b>		<b>92</b>		<b>123</b>		<b>55</b>		<b>146</b>	

ANNEXE 23. Fréquences moyennes du niveau de changement rapporté dans les pratiques pédagogiques et les facteurs du BEPT par profil de DP

	Faible (P1)		Moyennement élevé (P2)		Élevé (P3)		Très élevé (P4)	
	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)
<b>Indicateurs de DP</b>								
<i>Niveau de changement rapporté dans les pratiques d'enseignement</i>	<b>6</b>		<b>6.8</b>		<b>8</b>		<b>9.5</b>	
<b>Facteurs du BEPT</b>	18	133	38	75	90	3	215	0
<i>Reconnaissance</i>	1	13	1	10	8	2	20	0
<i>Volonté d'engagement</i>	4	12	10	8	18	0	40	0
<i>Adéquation interpersonnelle</i>	3	41	5	30	21	1	45	0
<i>Sentiment de compétence</i>	7	23	9	13	22	0	49	0
<i>Épanouissement</i>	3	44	13	14	21	4	57	0

ANNEXE 24. Fréquences moyennes du BEPT et du changement personnel des enseignants (développement des connaissances et des compétences) selon les profils

	Faible(P1)		Moyennement élevé (P2)		Élevé (P3)		Très élevé (P4)	
	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)
<b>Indicateurs de DP</b>								
<i>Changement personnel (développement des connaissances et des compétences)</i>	35	30	37	11	52	2	78	0
<b>Facteurs du BEPT</b>	18	133	38	75	90	3	215	0
Reconnaissance	1	13	1	10	8	2	20	0
Volonté d'engagement	4	12	10	8	18	0	40	0
Adéquation interpersonnelle	3	41	5	30	21	1	45	0
Sentiment de compétence	7	23	9	13	22	0	49	0
Épanouissement	3	44	13	14	21	4	57	0

ANNEXE 25. Fréquences moyennes du BEPT et du changement dans les pratiques pédagogiques selon les profils

	Faible (P1)		Moyennement élevé (P2)		Élevé (P3)		Très élevé (P4)	
	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)
<b>Indicateurs du DP</b>								
Changement dans les pratiques pédagogiques	18	9	17	2	14	1	29	1
<b>Facteurs du BEPT</b>								
Reconnaissance	1	13	1	10	8	2	20	0
Volonté d'engagement	4	12	10	8	18	0	40	0
Adéquation interpersonnelle	3	41	5	30	21	1	45	0
Sentiment de compétence	7	23	9	13	22	0	49	0
Épanouissement	3	44	13	14	21	4	57	0

ANNEXE 26. Fréquences moyennes du BEPT et des attitudes face aux résultats saillants des étudiants

	Faible (P1)		Moyennement élevé (P2)		Élevé (P3)		Très élevé (P4)	
	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)
<b>Indicateurs du DP</b>								
Attitudes des enseignants face aux résultats saillants des étudiants	13	9	19	2	15	1	24	0
<b>Facteurs du BEPT</b>	18	133	38	75	90	3	215	0
Reconnaissance	1	13	1	10	8	2	20	0
Volonté d'engagement	4	12	10	8	18	0	40	0
Adéquation interpersonnelle	3	41	5	30	21	1	45	0
Sentiment de compétence	7	23	9	13	22	0	49	0
Épanouissement	3	44	13	14	21	0	61	0

ANNEXE 27. Fréquences moyennes du BEPT et des échanges collaboratifs avec les collègues

	Faible (P1)		Moyennement élevé (P2)		Élevé (P3)		Très élevé (P4)	
	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)	Positif(s)	Négatif(s)
<b>Indicateurs du DP</b>								
<i>Échanges collaboratifs avec les collègues</i>	12	12	8	7	11	2	82	1
<b>Facteurs du BEPT</b>	18	133	38	75	90	3	215	0
Reconnaissance	1	13	1	10	8	2	20	0
Volonté d'engagement	4	12	10	8	18	0	40	0
Adéquation interpersonnelle	3	41	5	30	21	1	45	0
Sentiment de compétence	7	23	9	13	22	0	49	0
Épanouissement	3	44	13	14	21	0	61	0

## **ANNEXE 28. Certifications éthiques**

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)  
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences  
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

## CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.


<b>Titre du projet</b>	<b>ÉTUDE DES RELATIONS ENTRE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DU POSTSECONDAIRE ET LEUR BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL.</b>
<b>Étudiant requérant</b>	<b>Justin Ngoya</b> Candidat au doctorat Psychopédagogie et andragogie Faculté de Sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Direction</b>	Professeure Manon Théorêt Psychopédagogie et andragogie Faculté de Sciences de l'éducation Université de Montréal
<b>Financement</b>	Non financé

### MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

  
Pierre Lapointe, président  
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

26 / 06 / 2013

Date de délivrance

01 / 07 / 2014

Date de fin de validité

### adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation  
Pavillon Marie-Victorin  
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504  
Montréal QC H2V 2S9



No. de certificat

SL-2013-07

 **Cégep de  
Saint-Laurent**

*Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉRSL)*

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE**

Le comité d'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Laurent (CÉRSL), selon les procédures en vigueur et conformément à la *Politique institutionnelle d'éthique de la recherche avec des êtres humains*, a examiné le projet de recherche suivant et a conclu qu'il respecte les règles éthiques en vigueur au Cégep de Saint-Laurent.

<b>Titre du projet</b>	<b>Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail</b>
<b>Chercheur</b>	<b>Justin Ngoya</b>
<b>Financement</b>	

**Modalité d'application**

Conformément à la Politique d'éthique de l'établissement, le ou les chercheurs doivent informer le CÉRSL de tout changement au formulaire de consentement ou au protocole d'expérimentation, ou encore à la méthode de collecte ou de traitement des données. Toute interruption prématurée du projet de recherche et incident grave doivent être signalés au CÉRSL.

Le projet de recherche en cours doit faire l'objet d'une surveillance éthique continue suivant la méthode proportionnelle d'évaluation éthique. Ainsi, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente certification éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet de recherche.

4 juin 2013

  
Michel Jean  
Président du comité d'éthique de la recherche  
Cégep de Saint-Laurent

Date de délivrance

Cégep de Saint-Laurent  
625 avenue Sainte-Croix  
Ville Saint-Laurent (Québec)  
H4L 3X7

<http://www.cegep-st-laurent.qc.ca/developpement-pedagogique/recherche/comite-dethique-de-la-recherche-cer/>



**Collège  
de Bois-de-Boulogne**

Comité d'éthique de la recherche \_\_\_\_\_

Le 26 août 2013

Monsieur Justin Ngoya  
Candidat au doctorat  
Département de psychopédagogie et andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Par courrier électronique : [REDACTED]

---

**Objet :** Demande de certification éthique pour le projet de recherche *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)*

---

Monsieur,

Le comité d'éthique de la recherche du Collège de Bois-de-Boulogne a pris connaissance de votre projet intitulé : *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)*. Comme le comité ne pouvait être réuni dans un délai suffisamment court pour la mise en œuvre de votre projet, l'évaluation a été réalisée par voie électronique et j'ai le mandat de vous transmettre moi-même les résultats de l'examen éthique.

<b>Décision du comité</b>	Acceptation
<b>Remarques</b>	Mieux préciser les sources de financement (s'il y a lieu) et la durée de la recherche. Dans la formulation des instruments de collecte, éviter les associations causales implicites entre des événements qui procurent un fort sentiment de BEPT et le développement professionnel.
<b>Modalités d'application</b>	Cette certification est valide du 26 août 2013 au 26 août 2014. Elle peut être prolongée à la réception d'un rapport annuel. Tout incident ou toute modification du projet de recherche, dans la mesure où il peut augmenter le niveau de risque pour les participants, doit être aussitôt signalé au CÉR.

Au nom du comité, je vous souhaite bon succès dans votre recherche et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le directeur des études et des services aux étudiants,

[REDACTED]  
Guy Gibeau

c.c. Membres du CÉR du Collège de Bois-de-Boulogne

10 555, avenue de Bois-de-Boulogne Montréal (Québec) H4N 1L4  
514 332-3000  
[www.bdeb.qc.ca](http://www.bdeb.qc.ca)



Comité institutionnel d'éthique de la recherche

Le 10 juin 2013

Monsieur Justin Ngoya  
Chercheur principal  
Candidat au doctorat en éducation  
Université du Québec à Montréal

**OBJET : Demande d'approbation éthique de la recherche**  
*Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)*

Monsieur,

À la suite de votre demande d'approbation éthique auprès du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Collège de Maisonneuve, il me fait plaisir de vous transmettre la décision du comité concernant la recherche *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail (BEPT)*.

Décision

Le Comité a basé son évaluation éthique de la recherche sur les documents versés au dossier le 6 mai 2013.

- Formulaire de demande d'approbation éthique d'un projet de recherche;
- Questionnaire d'indice de bien-être psychologique au travail (BEPT);
- Canevas d'entrevues;
- Message d'invitation aux participants;
- Formulaire de consentement.

Au terme de cette évaluation, le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve rend la décision suivante : **acceptation**.

Les membres du Comité d'éthique souhaitent cependant vous adresser quelques suggestions et vous demandent de fournir les informations suivantes pour compléter votre dossier :

En ce qui a trait à la méthodologie :

- Quelle est la méthode d'échantillonnage des collègues (Collèges participants? Critères de sélection? Critères d'exclusion?);
- Quelle est la méthode d'échantillonnage des participants (Qui peut participer? Méthode de recrutement? Qui envoie la demande?);
- Quelle est la méthode d'échantillonnage pour les entretiens?
- Préciser la date du début du recrutement et la durée du projet;
- Prévoyez-vous un moyen pour valider les résultats? De quelle manière les participants sont appelés à confirmer leurs propos? Confirment la validité des conclusions générales de la recherche?

En ce qui a trait aux risques :

- Que se passe-t-il si vous êtes témoin d'insatisfaction?



Comité institutionnel d'éthique de la recherche

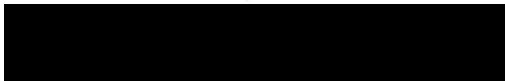
Veillez noter qu'il est de la responsabilité des chercheurs d'informer immédiatement le Comité d'éthique de la recherche du Collège de Maisonneuve de tout changement au formulaire de consentement ou au protocole d'expérimentation ou, selon le cas, à la méthode de collecte ou de traitement des données. L'omission d'informer le Comité d'un changement peut entraîner l'annulation de l'approbation éthique. Les changements significatifs requerront la présentation d'une nouvelle demande de certification éthique.

Le certificat éthique est valide jusqu'au 10 juin 2014.

Pour toutes questions, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Je vous souhaite, Monsieur, au nom du comité d'éthique de la recherche, bonne continuation dans la conduite de cette recherche.

Cordialement,



Michel Paquette  
Président du comité d'éthique de la recherche  
Collège de Maisonneuve