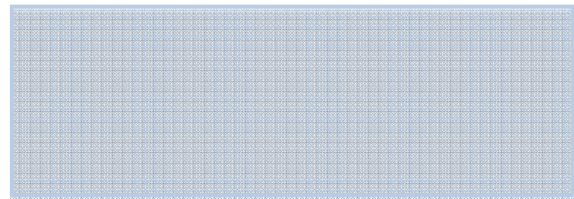
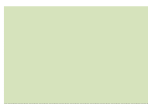
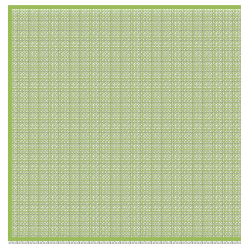


Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement



Nathalie Houlfort, Ph.D.
École nationale d'administration publique

Frédéric Sauvé, B.Éd.
Université de Montréal

Janvier 2010

Table des matières

Liste des abréviations.....	4
1. Introduction.....	5
2. Objectifs de l'étude.....	7
3. La santé et la détresse psychologique chez le personnel enseignant.....	8
3.1. Les déterminants de la santé psychologique des enseignants.....	8
3.1.1. Les élèves.....	8
3.1.2. La charge de travail.....	9
3.1.3. Les relations avec les collègues et la direction.....	9
3.1.4. La précarité et le soutien à l'insertion professionnelle.....	10
3.1.5. La valorisation et la reconnaissance sociale.....	10
3.1.6. Autres déterminants de la santé psychologique.....	10
3.2. La théorie de l'auto-détermination.....	11
4. Méthodologie.....	12
4.1. Collecte de données et participants.....	12
4.2. Analyses des données.....	12
5. Présentation et analyse des résultats.....	13
5.1. Composition de l'échantillon.....	13
5.2. Santé psychologique au travail.....	14
5.2.1. Vitalité.....	14
5.2.2. Symptômes de détresse psychologique.....	14
5.2.3. Épuisement professionnel.....	16
5.3. Facteurs de stress occupationnel.....	17
5.3.1. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux.....	18
5.4. Attachement et engagement au travail.....	22
5.4.1. Attachement.....	22
5.4.2. Engagement envers le travail.....	22
5.5. Conflit travail – vie personnelle.....	22
5.6. Satisfaction au travail.....	23
5.7. Intention de quitter.....	23

5.8. Particularités selon les groupes.....	23
5.8.1. Particularités selon le sexe.....	24
5.8.2. Particularités selon l'âge.....	28
5.8.3. Particularités selon le niveau d'enseignement.....	33
5.8.4. Particularités selon le statut d'emploi.....	39
5.8.5. Particularités selon l'ancienneté.....	46
5.8.6. Particularités selon le syndicat d'attache.....	50
5.9. Profil des enseignants ayant une santé psychologique moyenne à médiocre.....	54
5.10. Profil des enseignants ayant l'intention de quitter d'ici à 5 ans.....	57
5.11. Modèle de l'épuisement professionnel chez les enseignants.....	60
5.12. Modèle de l'intention de quitter la profession chez les enseignants.....	63
6. Conclusion.....	66
7. Références.....	70
8. Annexe.....	72

Liste des abréviations

APPM : Alliance des professeures et professeurs de Montréal

FAE : Fédération autonome de l'enseignement

SEHY : Syndicat de l'enseignement de la Haute-Yamaska

SEO : Syndicat de l'enseignement de l'Outaouais

SEOM : Syndicat de l'enseignement de l'Ouest de Montréal

SEPI : Syndicat de l'enseignement de la Pointe-de-Île

SERL : Syndicat de l'enseignement de la région de Laval

SES : Syndicat de l'enseignement des Seigneuries

SESBL : Syndicat de l'enseignement secondaire des Basses-Laurentides

SESMI : Syndicat de l'enseignement de la Seigneurie-des-Mille-Îles

Introduction

Le milieu de l'éducation a vécu plusieurs changements depuis la fin des années 80 : les restrictions budgétaires imposées par le ministère de l'Éducation du Québec en 1995-1996, la réforme de l'éducation mise en œuvre à la suite de la tenue des États généraux de l'éducation, la mise à jour de la Loi sur l'instruction publique qui confère aux directions d'établissement un nouveau rôle et de nouvelles responsabilités qui, en plus, a introduit le Conseil d'établissement ainsi que l'Organisme de participation des parents et le départ massif à la retraite d'une main-d'œuvre experte et qualifiée, pour n'en nommer que quelques-uns. Jumelés à certains phénomènes sociaux, citons par exemple le rehaussement des exigences sociales envers les enseignants (Commission européenne Eurydice, 2002; Conseil supérieur de l'Éducation, 2004), ces changements affectent les élèves bien sûr, mais aussi les enseignants. Pour ceux-ci, ces changements se traduisent, entre autres, par une modification de leur style d'enseignement, du fonctionnement en classe et du niveau d'encadrement à pourvoir. Cette série de changements ne s'est pas installée sans heurt. Déjà, en 1995, l'Enquête Santé Québec révèle que les enseignants qui avaient une bonne santé psychologique à 29 ans, représentent le groupe de professionnels qui éprouve le plus haut niveau de troubles psychologiques entre 45 et 65 ans. À ceci, s'ajoute le fait que les enseignants du Québec se retrouvent en invalidité permanente à un plus jeune âge que les autres groupes de professionnels (Dionne-Proulx, 1995).

D'autres études ont également démontré que 90% des enseignants trouvent leur tâche très lourde et que 74% rapportent que leur travail est stressant (Blais et Lachance, 1992). Une étude pancanadienne dévoile que plus de 10% des enseignants souffrent de stress et d'épuisement professionnel au point de nuire à leur travail (King et Peart, 1992). En Europe, les données suggèrent qu'entre 20 et 30% de la population enseignante souffre de troubles psychologiques (Duveau, Houbre et Tragno, 2004).

En plus de ces données inquiétantes, l'OCDE (2002) rapporte que 30% des nouveaux enseignants canadiens abandonnent leur carrière dans les cinq premières années, alors que ce chiffre est de 20% au Québec (Martel, Ouellette et Ratté, 2003). Ce taux de « décrochage » professionnel reflète un malaise grandissant dans le monde de l'éducation, et si rien n'est fait pour contrer cette situation, le Canada fera face à un manque d'enseignants primaire et secondaire d'ici 2015 (Grimmett et Echols, 2000). Ainsi, le Québec fait face à deux défis majeurs, soit la rétention et le mieux-être psychologique des enseignants de ses établissements d'enseignement.

Le présent rapport a pour but de brosser un portrait actuel et objectif de l'état de santé psychologique des enseignants québécois affiliés à la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Les résultats présentés sont issus du projet de recherche, développé en collaboration avec la FAE, réalisé en janvier

2009. La première section du rapport présente les objectifs de l'étude, la deuxième comprend une brève revue de la littérature portant sur la santé psychologique des enseignants. La troisième section explique la méthodologie utilisée ainsi que les limites de celle-ci. La quatrième section inclut les résultats quantitatifs de l'étude ainsi que leur discussion.

2. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de la présente étude est de brosser un portrait actuel et objectif de l'état de santé psychologique du personnel enseignant affilié à la FAE.

De cet objectif général découlent quatre objectifs spécifiques :

1. Identifier les facteurs responsables de la santé et de la détresse psychologique du personnel enseignant et mieux comprendre leurs interrelations;
2. Examiner l'engagement, la satisfaction au travail et l'intention de quitter du personnel enseignant;
3. Examiner si certains profils d'enseignant sont plus à risque à la détresse psychologique au travail que d'autres;
4. Mieux comprendre les sources de satisfaction et d'insatisfaction du personnel enseignant vis-à-vis son emploi.

Ces objectifs s'inscrivent d'abord à l'intérieur d'un vaste programme de recherche portant sur la santé psychologique du personnel enseignant du Québec. Ce programme de recherche est réalisé grâce à des subventions de recherches (Fonds Québécois de Recherche Société et Culture, Conseil de recherche en Sciences Humaines) octroyées au premier auteur de ce rapport. Deuxièmement, ces objectifs sont également issus des préoccupations de l'exécutif syndical de la Fédération autonome de l'enseignement. Finalement, une minutieuse revue de la littérature a motivé les objectifs de la présente étude.

3. La santé et la détresse psychologique chez le personnel enseignant

Les problèmes de santé psychologique chez les enseignants ne sont pas propres au Québec. Cette situation préoccupante attire l'œil des chercheurs depuis plusieurs années déjà et un nombre grandissant d'écrits traitant du phénomène est notamment recensé aux États-Unis et en Europe. Les manifestations sont diverses et les contextes variés, mais la problématique demeure la même : les enseignants perdent des plumes dans l'exercice de leur métier, et les coûts humains et monétaires sont importants.

Les écrits scientifiques cherchent principalement à identifier les causes de ce phénomène et à déterminer ses répercussions sur l'apprentissage des élèves ainsi que sur la motivation, l'engagement et, ultimement, la rétention du personnel enseignant. Dans le cadre de ce rapport de recherche, nous mettons l'accent sur les principaux déterminants de la santé psychologique du personnel enseignant.

Une approche contextuelle

Bien que certaines études soulignent que des différences individuelles entre les enseignants pourraient les prédisposer à développer des symptômes de détresse psychologique (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008), plusieurs autres soulignent que les facteurs de risques sont davantage associés aux caractéristiques propres à l'organisation du

travail (Kovess-Masféty, Carmen, & Sevilla-Dedieu, 2007; Leroux, Théorêt, & Garon, 2008). À ce propos, dans une étude réalisée en Finlande, les enseignants présentaient un plus haut taux d'épuisement professionnel que tous les autres travailleurs des services publics (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Il est donc peu probable que les travailleurs d'un groupe de professionnels donné présentent plus fréquemment des prédispositions (Dionne-Proulx & Pépin, 1997). Pour ces raisons, nous avons opté pour une approche contextuelle dans notre observation des déterminants de la santé psychologique du personnel enseignant.

3.1. Les déterminants de la santé psychologique des enseignants

3.1.1. Les élèves

Les élèves constituent l'élément central du travail enseignant. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que la qualité de la relation avec les élèves constitue un déterminant important de la santé psychologique des enseignants (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004) et que le comportement des élèves est cité comme un des principaux facteurs de stress (Finlay-Jones, 1986; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001). Les enseignants mentionnent aussi que les milieux socioculturels dont sont issus les élèves sont de plus en plus diversifiés et que l'intégration des élèves en

difficulté en classe régulière se fait souvent sans le soutien nécessaire. Par conséquent, la gestion de classe, ou le maintien de la discipline, occupe une place prépondérante parmi les difficultés des enseignants (Martineau & Corriveau, 2000; Punch & Tuettemann, 1990). Au niveau des comportements considérés comme les plus stressants, on retrouve la violence (Chartrand, 2006) et l'agressivité (Leroux, Théorêt, & Garon, 2008), mais aussi la nonchalance, le manque de respect et le bruit continu (Geving, 2007).

3.1.2. La charge de travail

Depuis quelques années, les enseignants soulignent un alourdissement de leur tâche (Riel, 2008). L'hétérogénéité croissante des élèves, l'augmentation du temps de présence école et l'implantation du nouveau pédagogique ont vraisemblablement contribué à cette perception. De plus, le travail enseignant devient de plus en plus exigeant en ce qui touche au temps à investir pour accomplir des tâches nombreuses et variées auparavant réservées à du personnel comme des psychologues, des conseillers d'orientation et des éducateurs spécialisés, dont le nombre a diminué de façon significative en raison des restrictions budgétaires (St-Arnaud, Guay, Laliberté, & Côté, 2000). Cette augmentation de la tâche n'est pas sans conséquence, car elle entraîne une hausse des demandes psychologiques. Ces dernières concernent la charge psychologique reliée aux tâches imprévues, les conflits psychologiques (liés au travail) ainsi que l'exécution même du travail. Ces demandes, en quantité élevée, peuvent placer l'individu dans un état de stress

lorsqu'elles excèdent les ressources disponibles pour bien exécuter le travail. Les résultats de recherche montrent l'existence d'un lien entre les demandes psychologiques du travail et la détresse psychologique des enseignants (Chartrand, 2006). Il faut ajouter que le grand nombre d'heures travaillées (Finlay-Jones, 1986; Griva & Joeekes, 2003) et l'irrégularité des heures de travail (Chartrand, 2006) sont des déterminants importants de la santé psychologique du personnel enseignant. Le minutage de la tâche est d'ailleurs perçu comme une sorte de provocation pour des enseignants qui s'estiment généreux de leur temps et disponibles (Lessard & Tardif, 1996). Il importe aussi de mentionner que les motifs d'abandon et de remise en question de la carrière enseignante relèvent principalement des conditions d'emploi et d'exercice du métier (Gingras & Mukamurera, 2008).

3.1.3. Les relations avec les collègues et la direction

L'importance du climat relationnel au sein de l'école est déterminante pour la santé psychologique. En effet, le climat relationnel est, dans certaines études, le facteur le plus corrélé au sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004). Puisqu'on décrit généralement la culture enseignante comme individualiste (Gervais, 1999) et que de façon générale les rapports entre les enseignants sont plutôt limités (Lessard & Tardif, 1996), il y a lieu de croire que cet isolement relatif peut avoir un impact négatif sur la santé psychologique. En ce qui concerne le lien entre climat relationnel et épuisement

professionnel, c'est la qualité du climat relationnel avec la direction qui est la plus déterminante (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004). En fait, Kovess-Masféty, Rios-Seidel et Sevilla-Dedieu (2007) ont identifié une très forte relation entre le soutien des collègues et de l'administration et une bonne santé psychologique au travail. Le soutien de la direction constitue aussi un des facteurs les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants (Duchesne & Savoie-Zajc, 2005; Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke, & Baumert, 2008).

3.1.4. La précarité et le soutien à l'insertion professionnelle

La précarité est devenue la voie d'entrée dans le métier pour les jeunes enseignants (Lessard & Tardif, 1996). Toutefois, il n'existe pas de dispositifs formels d'insertion professionnelle en enseignement relevant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les programmes sont laissés à l'initiative des acteurs locaux et sont généralement sous-financés (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002). Cette relative absence de mesure d'insertion professionnelle est préoccupante, puisque l'entrée dans la profession est une étape cruciale qui influence le déroulement de la carrière (Martineau, 2006) et que les conditions d'insertion à l'emploi sont souvent difficiles (Riel, 2008). Ainsi, les conditions de travail qui accompagnent le statut précaire ont une incidence sur des aspects importants du métier (planification, production de matériel, gestion de classe, travail en collégialité) et sur la santé psychologique des enseignants (Gingras & Mukamurera, 2008).

3.1.5. La valorisation et la reconnaissance sociale

Malgré les situations d'adversité quotidiennes qu'ils rencontrent, les enseignants ont le sentiment de ne pas être reconnus à leur juste valeur. Ils témoignent de pressions importantes de la part du public (Chartrand, 2006; Punch & Tuettemann, 1990), tout en soulignant le manque de reconnaissance à l'égard de leur travail (Riel, 2008). Il y aurait non seulement perte de statut, mais aussi critiques et jugements sévères (Lessard & Tardif, 1996). Les effets de cette perte de statut sont essentiellement négatifs : perte de l'estime des parents, moins grande efficacité pédagogique de l'enseignant liée à une baisse du soutien des parents et épuisement professionnel des enseignants (Lessard & Tardif, 1996). Il faut ajouter que le manque de reconnaissance professionnelle est une source importante de stress pour les enseignants (Finlay-Jones, 1986; Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001).

3.1.6. Autres déterminants de la santé psychologique

D'abord, le stress est une dimension importante du travail enseignant. Les résultats d'une étude britannique démontrent que les enseignants ont un niveau de stress considérablement plus haut que celui de la population générale (Punch & Tuettemann, 1990). Les effets les plus fréquents du stress sont : l'incapacité de relaxer après le travail, ressentir de fortes tensions, être physiquement et émotionnellement épuisé à la fin de la journée de travail et l'insomnie (Finlay-Jones, 1986). Contrairement à la croyance populaire, il apparaît difficile de concilier travail-famille pour

les travailleurs de l'enseignement (Riel, 2008) en raison des multiples intrusions du travail dans la vie personnelle (Punch & Tuettemann, 1990). Ensuite, il semble qu'en raison de compressions budgétaires, les ressources matérielles se fassent rares et que les établissements d'enseignement soient en piteux état. Or, plusieurs recherches ont démontré l'impact du manque de ressources (Royer, Loiselle, Dussault, Cossette, & Deaudelin, 2001) et d'un environnement inadéquat (Finlay-Jones, 1986; Riel, 2008) sur la santé psychologique du personnel enseignant.

3.2. La théorie de l'auto-détermination (Self-Determination Theory - SDT : Deci & Ryan, 2000)

SDT est une vaste théorie de la motivation humaine qui a été appliquée à plusieurs phénomènes. Un des concepts-clés de la théorie est la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ces besoins sont l'autonomie, le sentiment de compétence et l'affiliation sociale. L'autonomie réfère au besoin d'agir selon ses propres valeurs, d'être maître de ses actions. L'une des composantes sous-jacentes au besoin d'autonomie est le besoin d'avoir des options, de pouvoir faire des choix qui reflètent nos valeurs. Le sentiment de compétence est le besoin d'avoir un impact sur son environnement, donc de constater que nous sommes utiles et que nous pouvons faire une différence. Enfin, l'affiliation sociale est le besoin de se sentir apprécié, aimé et respecté par les gens qui nous entourent ainsi que d'apprécier, aimer et respecter notre entourage.

La théorie stipule que tout être humain doit satisfaire ces trois besoins afin de se développer, évoluer et avoir une bonne santé psychologique. La satisfaction de ces besoins mène donc à plusieurs avantages, entre autres, une meilleure performance, une plus grande persistance face aux obstacles, une motivation de plus grande qualité, une meilleure santé psychologique, un meilleur apprentissage et un « *coping* » plus efficace (Deci & Ryan, 2000).

Parmi les déterminants de la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, les chercheurs ont identifié des facteurs personnels (Powers, Koestner & Zuroff, 2007) mais aussi d'importants facteurs environnementaux. Parmi ceux-ci, mentionnons le contexte interpersonnel. Lorsque ce dernier 1) procure des choix et une justification logique pour les différentes règles, décisions et paramètres imposés, 2) reconnaît et porte une importance à l'expérience affective et à la perspective personnelle et 3) évite l'utilisation de stratégies pouvant mettre de la pression, il facilite la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale.

Nous croyons donc qu'étant donné le contexte actuel de l'enseignement et des facteurs de stress déjà mentionnés aux points précédents, la SDT devrait permettre d'examiner les déterminants de la santé psychologique des enseignants sous un angle différent et surtout, de mieux comprendre l'impact de ces déterminants en les encadrant dans un paradigme bien établi.

4. Méthodologie

4.1. Collecte de données et participants

La collecte de données s'est effectuée par questionnaire. Ce dernier fut élaboré en s'appuyant sur la revue de littérature que nous avons réalisé, à partir de laquelle nous avons retenu les principaux facteurs de santé et de détresse psychologique chez le personnel enseignant. Toutes les échelles utilisées dans le questionnaire furent validées statistiquement. Le questionnaire est présenté à l'Annexe 1.

La FAE, via ses syndicats affiliés, a distribué les questionnaires par courrier interne. Ainsi, tous les enseignants affiliés à la FAE¹ (N= 22 000) ont reçu un questionnaire dans leur pigeonier. Les enseignants étaient invités à répondre au questionnaire et à l'envoyer directement aux chercheurs, grâce à une enveloppe pré-affranchie. Nous avons reçu 1 925 questionnaires dûment complétés, représentant un taux de réponse de 8,75%. Ce taux de réponse est relativement bas. Toutefois, certains facteurs peuvent avoir contribué à cette situation. Entre autres, au moment où se déroulait l'étude, une vaste concertation concernant les enjeux de la prochaine négociation de la convention collective avait lieu. Ainsi, il est possible de présumer que certains enseignants, ayant déjà complété un sondage, ne voulaient pas s'investir dans un projet de recherche. Enfin, une étude similaire

¹ Le personnel enseignant affilié au Syndicat de l'enseignement de la région de Laval (SERL) ne fut pas inclus dans cette collecte de données. Les enseignants du SERL ont participé à une étude similaire réalisée par la même équipe de recherche en 2007-2008.

réalisée par un autre groupe de chercheurs a eu lieu dans certains établissements scolaires. Ces facteurs réunis nous permettent de mieux comprendre le faible taux de réponses obtenu. Bien que ceci constitue une limite méthodologique certaine, l'obtention de réponses de 1 925 enseignants fait de cette étude une des plus importantes en son genre au Québec.

À l'automne 2007, une étude préliminaire auprès du personnel enseignant de la région de Laval fut réalisée avec la collaboration du Syndicat de l'enseignement de la Région de Laval (SERL). Cette étude visait à dresser un portrait actuel de l'état de santé du personnel enseignant. Puisque le SERL est un syndicat affilié à la FAE, nous avons inclus les données des 476 participants de cette enquête, dans la banque de données à l'étude aujourd'hui. Ainsi, le nombre total de participants à la présente étude est de 2 401.

4.2. Analyses des données

Les données collectées à l'aide du questionnaire comprenaient des échelles de Likert. L'analyse quantitative inclut donc des statistiques descriptives, des analyses de variance et des analyses d'équations structurales réalisées à l'aide du logiciel SPSS 16 et LISREL 8.88, respectivement. Ces analyses permettent de peindre un portrait sociodémographique des participants et de comprendre davantage la dynamique de la détresse psychologique chez le personnel enseignant.

5. Présentation et analyse des résultats

Les résultats de l'étude sont présentés en trois principales sections : les statistiques descriptives pour l'ensemble de l'échantillon, les analyses de variance qui permettent d'identifier les particularités par groupe et les statistiques d'équations structurales. Il est à noter que pour les analyses de variance, seuls les résultats statistiquement significatifs sont présentés.

5.1. Composition de l'échantillon

Un total de 1 925 enseignants ont complété le questionnaire. En ajoutant les enseignants de la région de Laval qui ont complété un questionnaire similaire l'année précédente, l'échantillon final de la présente étude est de 2 401 participants. L'âge moyen de notre échantillon est de 40,72 ans. L'échantillon est majoritairement féminin (1 787 femmes et 521 hommes, 93 données manquantes) et a en moyenne 13,92 années d'expérience en enseignement. Parmi notre échantillon 1 839 participants ont un statut d'emploi régulier (78,7%) alors que 498 ont un statut d'emploi précaire (21,3%).

Parmi les participants, 1 907 (82,1%) ne prévoit pas prendre leur retraite d'ici 5 ans, 183 (7,9%) prévoit prendre leur retraite d'ici trois ans et 232 (10%) d'ici 4 à 5 ans. Parmi les enseignants qui prévoient prendre leur retraite d'ici 5 ans, 16,1% disent que l'arrivée de la réforme scolaire a contribué à leur décision.

Parmi les participants², 12% était en congé sans traitement pour une partie de leur tâche. En moyenne, le pourcentage de leur congé sans traitement est de 21,57%.

Tableau 1. Répartition de l'échantillon en fonction du niveau d'enseignement

Préscolaire	193 (8,2%)
Enseignants au primaire	
Primaire 1 ^{er} cycle	291 (12,1%)
Primaire 2 ^e cycle	271 (11,5%)
Primaire 3 ^e cycle	239 (10,1%)
Adaptation - dénombrement / flottant	80 (3,4%)
Adaptation - classe spécialisée (DA/TC)	53 (2,2%)
Adaptation - classe spécialisée pour handicapés	39 (1,6%)
Primaire multi-niveaux	139 (5,9%)
Total primaire :	1112 (46,3%)
Enseignants au secondaire	
Secondaire 1 ^{er} cycle	241 (10,2%)
Secondaire 3	40 (1,7%)
Secondaire 4 ou 5	163 (6,9%)
Adaptation – classe spécialisée (DA/TC)	136 (5,8%)
Adaptation - classe spécialisée pour handicapés	40 (1,7%)
Secondaire multi-niveaux	196 (8,3%)
Total secondaire :	816 (34%)
Formation professionnelle	95 (4%)
Éducation aux adultes	86 (3,6%)

Pour effectuer les analyses, nous avons procédé à des regroupements. Ainsi, les groupes formés sont : les enseignants du préscolaire, les enseignants du primaire (les 1^{er}, 2^e, 3^e cycles, ainsi que multi-niveaux), les enseignants du secon-

² Ces résultats excluent les enseignants affiliés au SERL.

taire (secondaire 1 à 5, adaptation et multi-niveaux), les enseignants à la formation professionnelle, les enseignants à l'éducation des adultes et les enseignants en adaptation scolaire.³

Tous les enseignants des neuf syndicats affiliés à la FAE furent invités à participer à l'étude. Voici la répartition des enseignants participants en fonction de leur syndicat d'appartenance⁴.

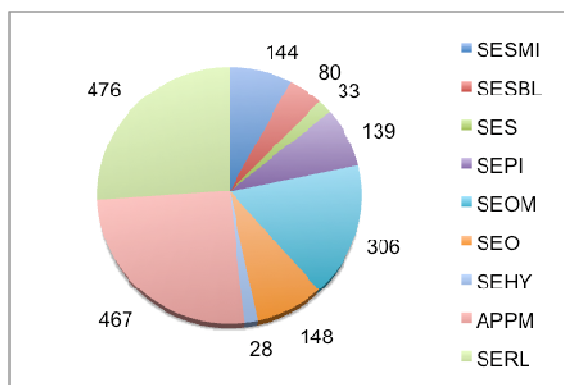


Figure 1 : Répartition de l'échantillon en fonction du syndicat d'attache

5.2. Santé psychologique au travail

5.2.1. Vitalité

Différentes mesures furent utilisées pour évaluer la santé psychologique des enseignants. D'abord une mesure positive de la santé psychologique fut incluse, soit une mesure de vitalité. Cette échelle permet d'évaluer le niveau d'énergie de la personne.

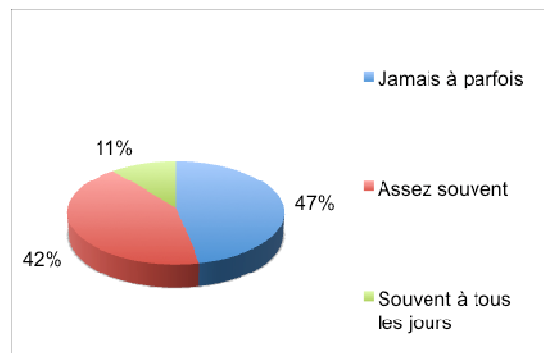


Figure 2 : Niveau de vitalité des enseignants

Les résultats suggèrent que près de la moitié des enseignants font l'expérience d'une baisse d'énergie. En effet, 47% disent ne jamais ou seulement parfois se sentir plein d'énergie, stimulés ou avoir hâte à la prochaine journée. À l'inverse, 53% rapportent un niveau de vitalité relativement élevé à élevé. Ces données reflètent bien le discours de certains enseignants, soit qu'ils sont fatigués et que leur tâche de travail leur demande de plus en plus d'énergie. Or, le fait que 47% des enseignants vivent une baisse d'énergie au quotidien est préoccupant.

5.2.2. Symptômes de détresse psychologique

Différents symptômes de détresse psychologique furent mesurés. Ainsi la présence de symptômes de dépression (ex. isolement, pleurs, découragement, manque d'intérêt), d'anxiété (ex. tension, peur), d'irritabilité (ex. colère, contrariété) ainsi que des symptômes cognitifs (ex. perte de mémoire) fut évaluée.

³ 385 participants n'ont pas précisé leur niveau d'enseignement.

⁴ 580 participants n'ont pas précisé leur affiliation syndicale.

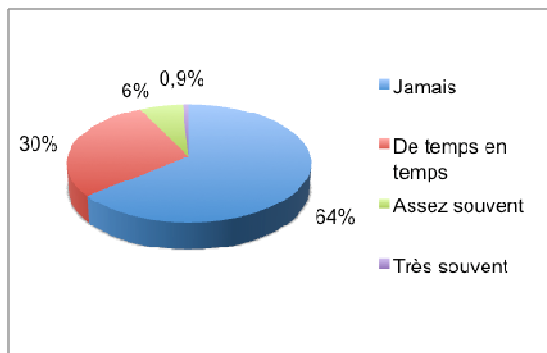


Figure 3 : Fréquence des symptômes de dépression chez les enseignants

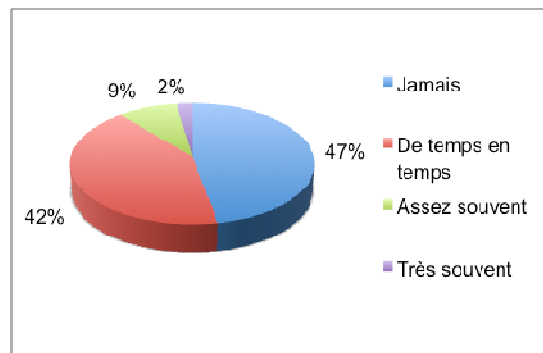


Figure 6 : Fréquence des symptômes cognitifs chez les enseignants

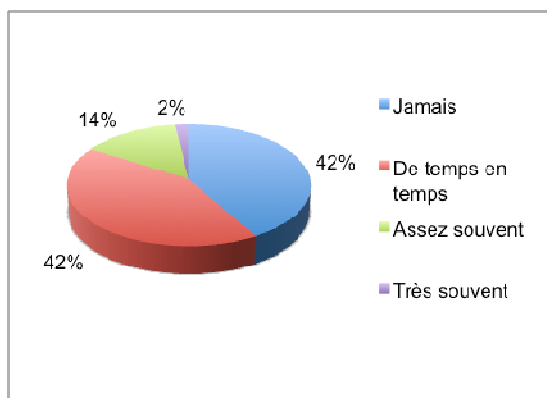


Figure 4 : Fréquence des symptômes d'anxiété chez les enseignants

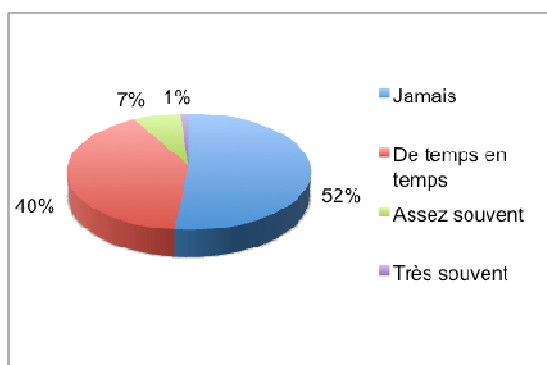


Figure 5 : Fréquence des symptômes d'irritabilité chez les enseignants

Nous pouvons prudemment avancer que la santé mentale des enseignants est principalement minée par l'anxiété vécue. En effet, 14% des répondants rapportent vivre des symptômes d'anxiété assez souvent. Les symptômes cognitifs arrivent en deuxième lieu, suivis de près par l'irritabilité. Or, il est possible que l'anxiété vécue affecte les facultés cognitives des personnes atteintes et augmente leur irritabilité. Ceci expliquerait pourquoi ces deux symptômes sont plus présents dans notre échantillon que les symptômes de dépression. En effet, ces derniers sont plus rares, avec 64% des répondants qui disent ne jamais faire l'expérience de symptômes dépressifs.

Pour compléter cette échelle, les participants ont fait une auto-évaluation de leur santé mentale. Les participants devaient répondre à la question : « Si vous comparez votre santé mentale à celle des autres personnes de votre âge, diriez-vous qu'elle est en général... ». ».

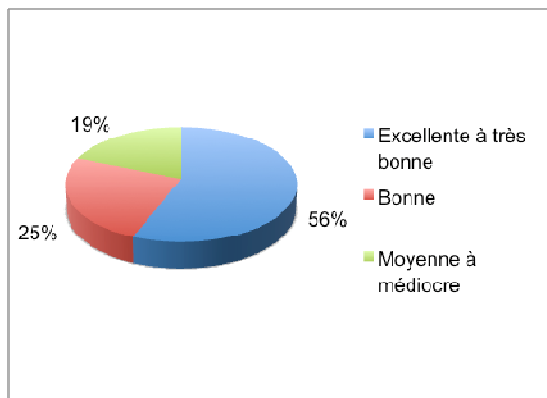


Figure 7 : Auto-évaluation des enseignants de leur santé mentale

Ces résultats sont importants puisqu'ils démontrent que notre échantillon rapporte un taux deux fois plus élevé de santé mentale moyenne ou médiocre que la population en général. Dans une enquête de Santé Québec, 8,1% de la population active québécoise disaient avoir une santé mentale moyenne ou médiocre. De plus, leur échantillon incluait les travailleurs en congé de maladie, alors que le notre inclut seulement les enseignants actifs. Ces résultats semblent donc indiquer que la santé mentale de nos répondants laisse beaucoup plus à désirer que celle de la population générale. En d'autres termes, plusieurs enseignants souffrent.

5.2.3. Épuisement professionnel

L'épuisement professionnel est un problème courant dans les milieux de travail. Celui-ci est défini comme étant « un processus réactionnel à des stressors émotionnels et interpersonnels chroniques au travail et est défini par trois dimensions, soit la déshumanisation de la relation à l'autre, le sentiment d'inefficacité et

l'épuisement émotionnel »⁵ (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001 : 397). La déshumanisation de la relation à l'autre apparaît lorsque les gens établissent une distanciation cognitive en développant une attitude d'indifférence ou de cynisme lorsqu'ils sont épuisés et découragés. L'épuisement émotionnel se traduit par le sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail. Enfin, le sentiment d'inefficacité est le sentiment de ne pas avoir d'impact dans son milieu de travail, de ne pas avoir les compétences nécessaires pour agir sur son environnement. Il est intéressant de noter que, contrairement à la dépression qui est perçue comme une problématique individuelle, l'épuisement professionnel est considéré non pas comme un problème d'employés mais plutôt de l'environnement organisationnel dans lequel ils travaillent. Ainsi, mesurer le niveau d'épuisement professionnel chez les enseignants nous apparaît d'une importance capitale.

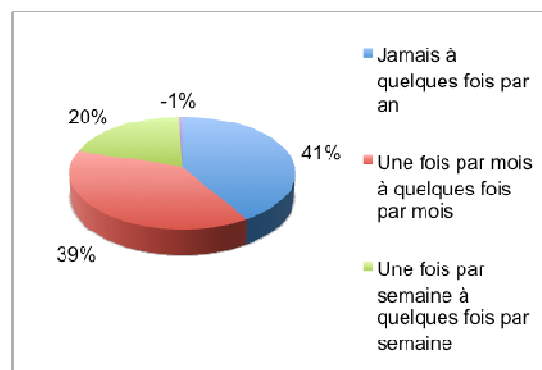


Figure 8 : Fréquence des symptômes d'épuisement professionnel chez les enseignants

Selon nos résultats, près de 60% des enseignants de notre échantillon présentent des

⁵ Traduction libre.

symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois. Plus de 20% en font l'expérience au moins une fois par semaine. Cette donnée réplique le résultat obtenu par l'auto-évaluation de la santé mentale, soit que 19% des répondants indiquent avoir une santé mentale moyenne ou médiocre. Ainsi, au moins 20% des enseignants travaillent à tous les jours dans un état de détresse psychologique.

5.3. Facteurs de stress occupationnel

Parmi les facteurs de stress inclus à l'étude, notons que la charge de travail élevée est le principal déterminant du stress vécu par les enseignants. En effet, ceux-ci mentionnent que le manque de temps pour la préparation des cours, la grande quantité de paperasse administrative à remplir, les contraintes de temps qui empiètent sur leurs priorités, le rythme effréné des journées ainsi que la charge de travail trop élevée en général sont des éléments qui contribuent à augmenter leur niveau de stress au travail.

Le deuxième élément en importance est les difficultés liées à la gestion de classe. Entre autres, les problèmes de discipline, le manque de respect de leur autorité, le manque de motivation de certains élèves ainsi que la gestion de comportements enfantins sont pointés du doigt par les enseignants.

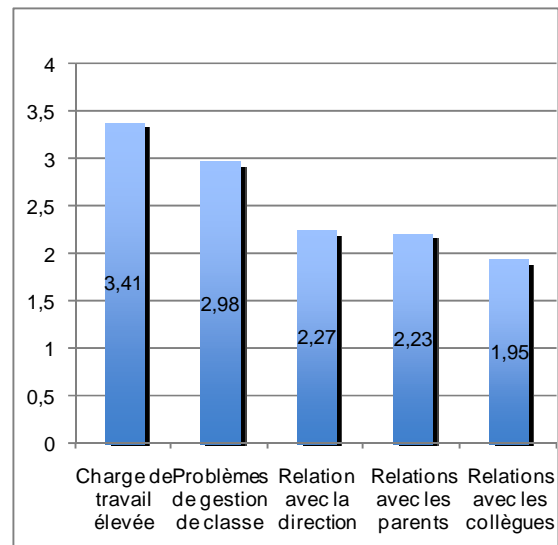


Figure 9 : Principaux facteurs de stress perçus par les enseignants⁶

Suivent ensuite les difficultés relationnelles avec la direction (manque de soutien, manque de liberté, style de gestion non approprié), les parents (crainte de représailles, manque de valorisation et de confiance, sollicitations nombreuses et attentes irréalistes) et enfin, les difficultés vécues avec les collègues (manque de soutien, isolement, manque de collaboration et d'échanges, divergences pédagogiques ou didactiques).

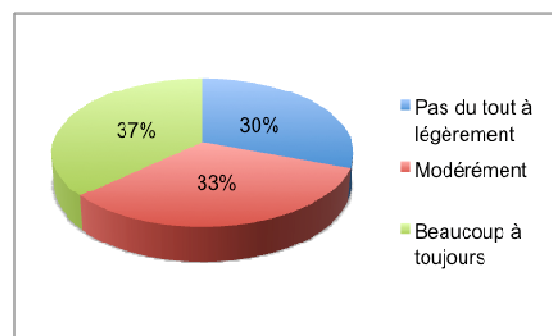


Figure 10 : Degré auquel la charge de travail contribue au stress des enseignants

⁶ Les nombres présentés dans la Figure 9 sont des moyennes. L'échelle de mesure allait de 1 à 5.

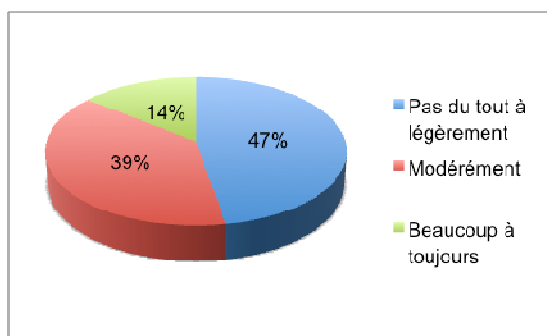


Figure 11 : Degré auquel les difficultés de gestion de classe contribuent au stress des enseignants

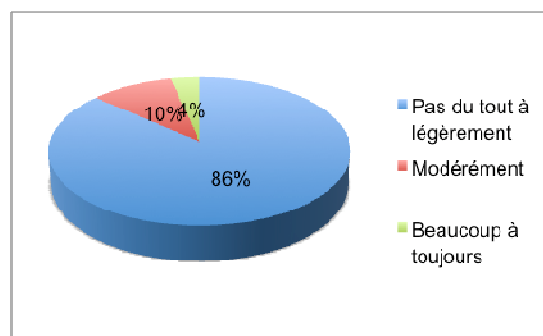


Figure 14 : Degré auquel les difficultés relationnelles avec les collègues contribuent au stress des enseignants

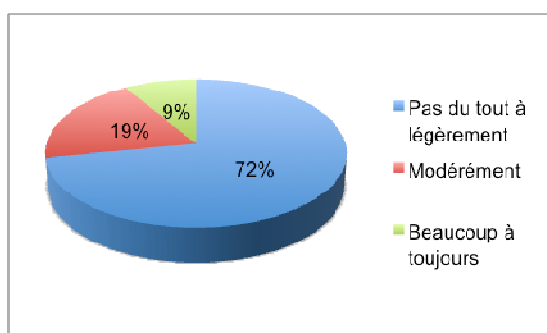


Figure 12 : Degré auquel les difficultés relationnelles avec la direction contribuent au stress des enseignants

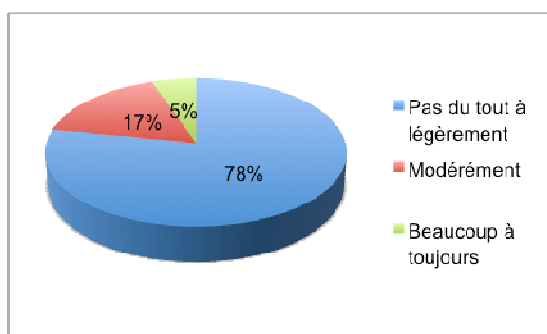


Figure 13 : Degré auquel les difficultés relationnelles avec les parents contribuent au stress des enseignants

5.3.1. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux

Tel que discuté dans la section 3, la théorie de l'auto-détermination stipule que tous les êtres humains doivent satisfaire leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale pour se développer, évoluer et être en bonne santé psychologique. Nous avons donc mesuré le niveau de satisfaction au travail de ces trois besoins fondamentaux.

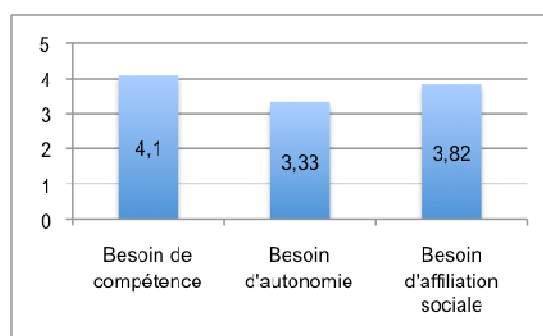


Figure 15 : Niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants⁷

⁷ Les nombres présentés dans la Figure 15 sont des moyennes. L'échelle de mesure allait de 1 à 5.

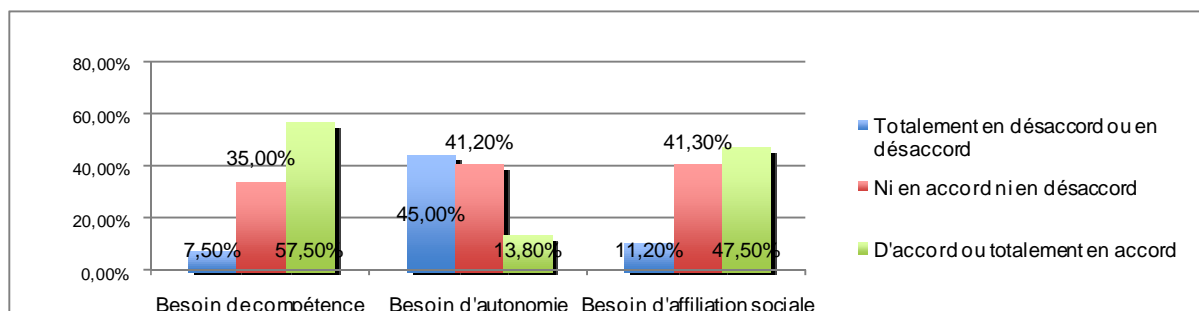


Figure 16 : Niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants (suite)

Il est intéressant de noter que la majorité des enseignants perçoivent que leur besoin d'avoir un impact sur leur environnement de travail (besoin de compétence) est relativement bien satisfait, de même que leur besoin d'affiliation sociale. Ce qui semble plus problématique est la satisfaction de leur besoin d'autonomie, c'est-à-dire le besoin d'agir selon leurs valeurs, de sentir qu'ils ont le choix d'adopter les stratégies qu'ils jugent les plus pertinentes pour leur classe et de ne pas se sentir imposer une façon de faire. En effet, près de 30% rapportent catégoriquement que leur besoin d'autonomie n'est pas satisfait au travail et 43,9%, de façon plus modérée.

Nous pouvons avancer prudemment que l'insatisfaction du besoin d'autonomie chez les enseignants sondés est en partie causée par l'implantation du nouveau pédagogique. Ce dernier ne fait pas l'unanimité auprès du personnel enseignant et exige chez certains plusieurs modifications et ajustements de leur style d'enseignement et de leurs façons de faire (ex. modifications des bulletins).

L'ensemble de ces résultats permet de comprendre davantage pourquoi plus de 20% des enseignants souffrent de symptômes

d'épuisement professionnel de façon presque quotidienne. En effet, Maslach et Leiter (1997) identifient six causes à l'épuisement professionnel, des causes directement liées à la perception de l'individu dans sa relation avec l'organisation qui l'emploie :

Tableau 2. Les six causes de l'épuisement professionnel

☼	Surcharge de travail
☼	Manque de contrôle sur la tâche à accomplir
☼	Manque de reconnaissance ou salaire insuffisant
☼	Manque de sentiment d'appartenance à une équipe
☼	Manque d'équité de l'organisation
☼	Conflits de valeurs avec l'organisation

En effet, les résultats montrent que les principaux facteurs de stress vécus par le personnel enseignant sont la surcharge de travail et le manque de contrôle sur leur tâche (manque d'autonomie). On note également la perception d'un certain manque de reconnaissance, entre autres, par le manque de respect des élèves pour l'autorité de l'enseignant et par le fait de se faire imposer des façons de faire. Ce dernier aspect peut envoyer le message que les autorités n'ont pas confiance dans le

jugement professionnel des enseignants et donc miner leur crédibilité et, par le fait même, leur sentiment d'être reconnus dans leur travail. Les résultats présentés dans les prochaines sections permettront de déterminer si les autres causes de l'épuisement professionnel sont présentes dans le milieu de travail des enseignants.

5.4. Attachement et engagement au travail

5.4.1. Attachement

Malgré les difficultés rencontrées dans leur travail, le personnel enseignant demeure fortement attaché aux élèves. En fait, les élèves sont au centre de leur profession et demeurent leur priorité. Les répondants sont également fortement attachés à l'enseignement : être enseignant fait partie de leur identité, de qui ils sont. L'équipe-école, donc les collègues, est également une cible d'attachement importante pour plusieurs. Toutefois, on note un niveau d'attachement plus faible au domaine de l'éducation en général. Plusieurs explications peuvent nous aider à comprendre ce résultat. Nommons, entre autres, le renouveau pédagogique qui pour certains diverge de leurs valeurs et idéaux pédagogiques, le décret de 2005 et l'imposition du « 32 heures ». Enfin, le syndicat et la commission scolaire sont des cibles d'attachement très faibles.

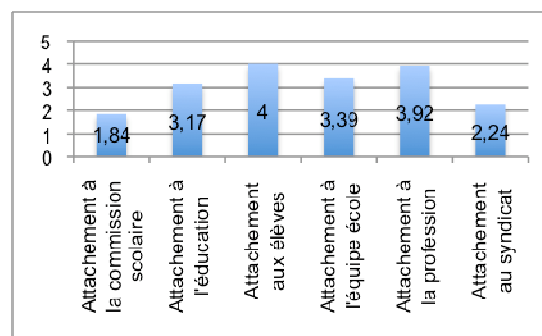


Figure 17 : Attachement des enseignants⁸

5.4.2. Engagement envers le travail

Les résultats suggèrent que le niveau d'engagement affectif est plus élevé que les niveaux d'engagement normatif et de continuité. C'est ce que toute organisation souhaite : des employés qui se sentent émotionnellement liés à leur organisation, qui perçoivent faire partie d'une grande famille et qui ressentent les problèmes de l'organisation comme les leurs. Un engagement affectif élevé est un gage de loyauté et est un déterminant important de la performance et des comportements pro-sociaux au travail. Avec ce type d'engagement, le stress et les conflits travail – vie personnelle sont limités. Il est intéressant de noter que même si le niveau d'engagement affectif est plus élevé que les deux autres types, il demeure léger. En effet, moins de 16% des répondants disent être fortement engagés de façon affective. La majorité d'entre eux le sont peu et près de 14% ne le sont pas du tout.

⁸ Les nombres présentés dans la Figure 16 sont des moyennes. L'échelle de mesure allait de 1 à 5.

Encore plus intéressants sont les résultats obtenus pour l'engagement de continuité. Ce type d'engagement est ce que l'on appelle communément la « prison dorée ». L'engagement de continuité est présent lorsque le travailleur reste au sein de l'organisation parce qu'un changement serait trop coûteux : perte des avantages sociaux, diminution du salaire, déménagement de la famille, etc. Autrement dit, le travailleur reste certes, mais par dépit. Près

de 75% des répondants affirment endosser plus ou moins ce type d'engagement.

Enfin, un travailleur ayant un engagement normatif envers son organisation perçoit qu'il est de son devoir de rester. Puisque l'organisation lui a tant donné, il doit demeurer au sein de celle-ci. Ce type d'engagement est le moins présent au sein de nos répondants, en fait, 35,7% disent ne pas endosser du tout ce type d'engagement.

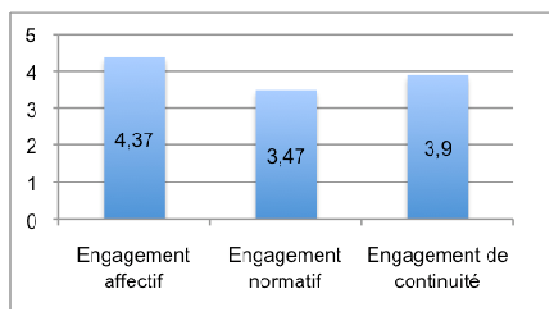


Figure 18 : Engagement des enseignants envers leur établissement⁹

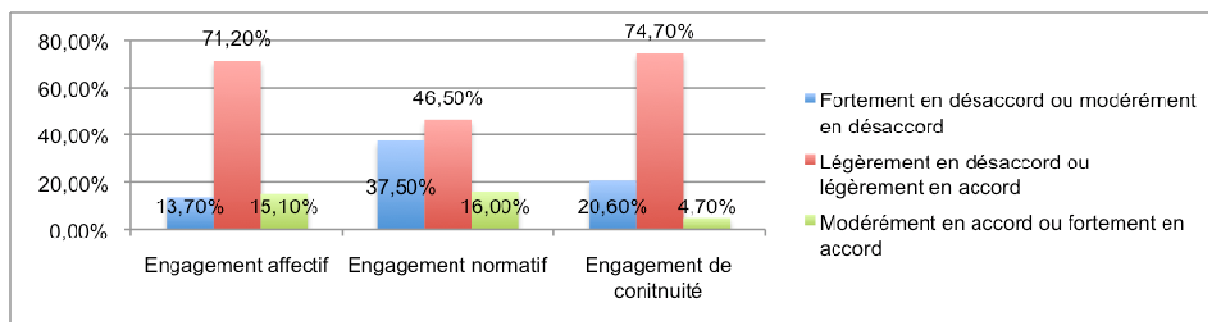


Figure 19 : Engagement des enseignants envers leur établissement (suite)

⁹ Les nombres présentés dans la Figure 18 sont des moyennes. L'échelle de mesure allait de 1 à 7.

5.5. Conflit travail – vie personnelle

Les changements sociaux des trois dernières décennies, tels que les couples à double carrière, la monoparentalité et l'explosion de la structure familiale traditionnelle, ont fait surgir certaines problématiques, entre autres, l'interdépendance entre les rôles assumés au travail et ceux dans la vie personnelle (Friedman & Greenhaus, 2000). Les conflits travail – vie personnelle surviennent lorsque l'expérience vécue dans un rôle n'améliore pas la qualité de vie dans le second rôle. La présence de conflit affecte évidemment la qualité de vie de l'individu (Frone, 2003).

Les conflits peuvent être causés parce que le temps exigé pour performer dans un rôle empiète sur le temps du second rôle ou parce qu'un rôle est tellement exigeant physiquement et émotionnellement que l'individu est trop épuisé pour bien assumer son second rôle.

Les résultats de la présente étude indiquent que 21% des enseignants vivent des conflits travail – vie personnelle liés au temps alors que 35% affirment que les conflits qu'ils vivent sont principalement dus au fait qu'une fois à la maison, ils sont trop épuisés pour pouvoir participer comme ils le voudraient à leur vie personnelle. Seulement 38% des répondants disent ne pas vivre ce type de conflit.

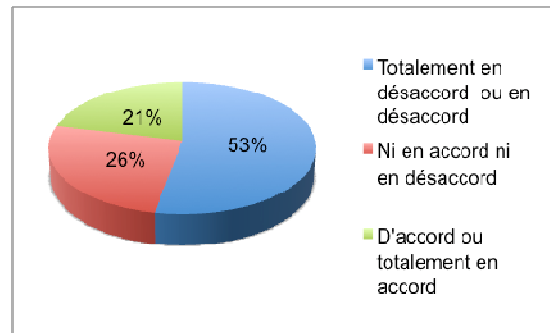


Figure 20 : Degré auquel le temps de travail cause des conflits avec la vie personnelle des enseignants

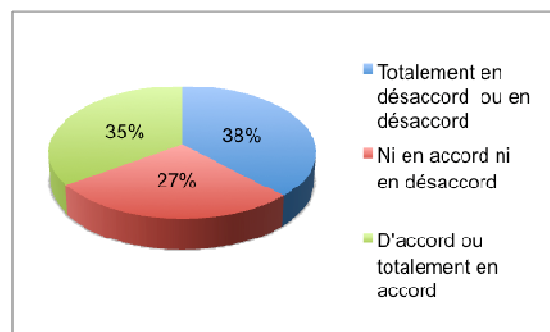


Figure 21 : Degré auquel le stress et la pression au travail causent des conflits avec la vie personnelle des enseignants

Ces données suggèrent qu'au moins 35% des enseignants vivent des conflits travail - vie personnelle et que ceux-ci sont principalement causés par le stress et la pression qu'engendre leur tâche. Puisque ce type de conflit affecte la qualité de vie des individus, cette situation pourrait en partie expliquer pourquoi certains enseignants rapportent plusieurs symptômes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel.

5.6. Satisfaction au travail

La détresse psychologique vécue, les facteurs de stress liés au travail ainsi que les conflits provoqués par celui-ci affectent certainement la satisfaction au travail des enseignants. Bien que 35% des répondants se disent satisfaits de leur travail, la majorité d'entre eux le sont modérément, voire pas du tout. Cette donnée est préoccupante puisque la satisfaction au travail est un gage de loyauté et d'intention de rester au sein de la profession. Qui plus est, la satisfaction au travail est en lien avec la performance au travail.

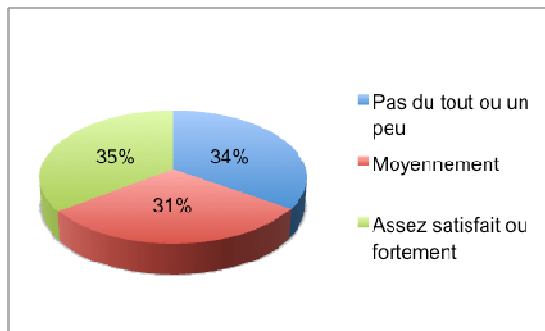


Figure 22 : Satisfaction au travail des enseignants

5.7. Intention de quitter¹⁰

Malgré tout, il est rassurant de voir que 50% des répondants disent vouloir rester au sein de la profession enseignante. Toutefois, il faudrait s'assurer que leurs années passées en tant qu'enseignant soient une expérience positive et satisfaisante. Sinon, nous pouvons estimer que d'autres enseignants se joindront au 23% qui ont l'intention de quitter d'ici 5 ans. Ce taux reflète

¹⁰ Ces résultats excluent les données des enseignants qui comptent prendre leur retraite d'ici 5 ans.

bien les données sur les taux d'attrition dans la profession enseignante au Québec.

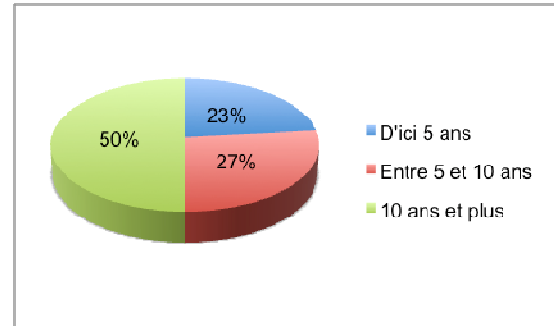


Figure 23 : Intention de quitter des enseignants

5.8. Particularités selon les groupes

Dans cette section, nous présentons les résultats aux analyses de variance effectuées en fonction du sexe, de l'âge, du niveau d'enseignement, du statut d'emploi, du nombre d'années d'ancienneté et du syndicat d'attache. Par souci de clarté, seules les différences statistiquement significatives sont présentées. De plus, afin de faciliter l'intégration des résultats, nous présentons à la fin de chaque section une brève conclusion.

5.8.1. Particularités selon le sexe

Avant de présenter les particularités relevées, voici la distribution des hommes et des femmes selon différentes variables démographiques.

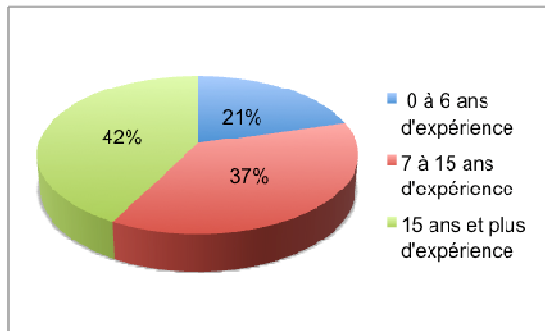


Figure 24 : Répartition des répondants de sexe masculin en fonction des années d'expérience

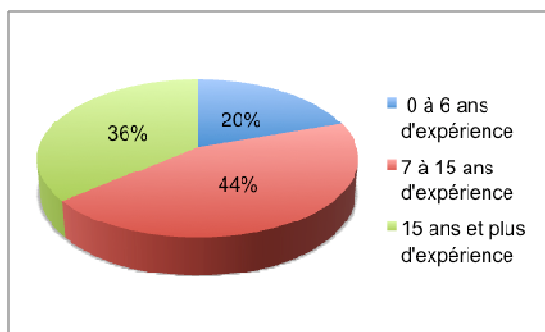


Figure 25 : Répartition des répondants de sexe féminin en fonction des années d'expérience

Nous pouvons constater que les hommes ont, en général, plus d'années d'expérience au sein de la profession que les femmes. La majorité de celles-ci ont entre 7 et 15 ans d'expérience.

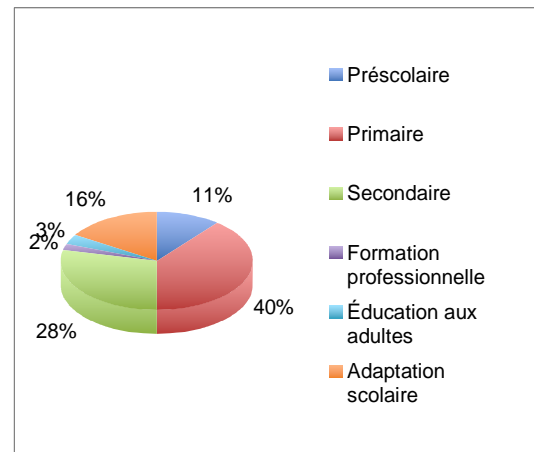


Figure 26 : Répartition des répondants de sexe féminin en fonction du niveau d'enseignement

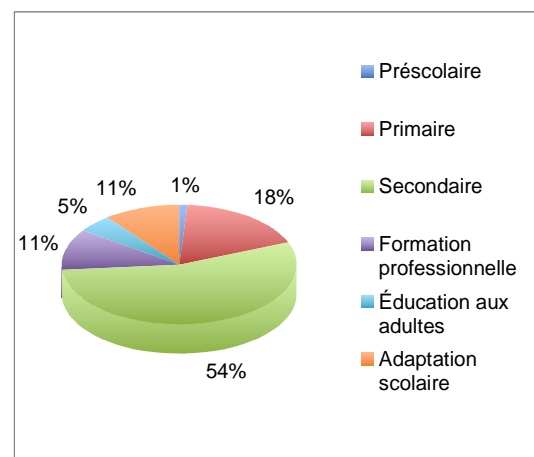


Figure 27 : Répartition des répondants de sexe masculin en fonction du niveau d'enseignement

Nous retrouvons la majorité des femmes enseignantes au primaire, alors que la majorité des hommes enseignent au secondaire. Seulement 19% d'entre eux enseignent aux élèves plus jeunes (préscolaire et primaire). Chez les femmes, cette proportion est de 50%.

Enfin, la moyenne d'âge des femmes est de 40,13 ans, alors que celle des hommes est de 43,28 ans.

5.8.1.1. Santé psychologique

Les résultats indiquent que les femmes vivent plus de symptômes d'anxiété et d'épuisement professionnel que les hommes. Ceci n'est point surprenant puisque la littérature scientifique à ce sujet révèle que les femmes sont plus sujettes aux troubles de l'humeur que les hommes. Or, malgré un plus haut taux de symptômes de détresse psychologique, les femmes rapportent avoir un état de santé mentale supérieur à celui des hommes. Il est possible que l'anxiété ainsi que l'épuisement professionnel vécus par les femmes ne soient pas assez considérables pour qu'ils affectent de façon importante l'auto-évaluation de leur santé mentale. Mais, il faut se rappeler que, malgré tout, l'auto-évaluation de la santé mentale des enseignants demeure plus faible que l'auto-évaluation de la population générale du Québec.

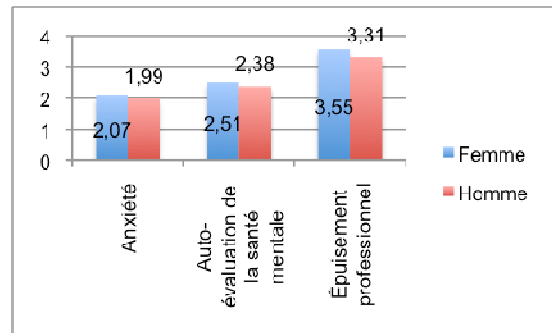


Figure 28 : Indices de détresse psychologique des enseignants en fonction du sexe

5.8.1.2. Facteurs de stress occupationnel

Mises à part les difficultés vécues avec la direction des établissements scolaires, les femmes sont plus affectées que les hommes par les difficultés relationnelles vécues avec les parents et leur charge de travail. En contrepartie, les femmes indiquent un plus haut taux de satisfaction de leur besoin d'affiliation sociale.

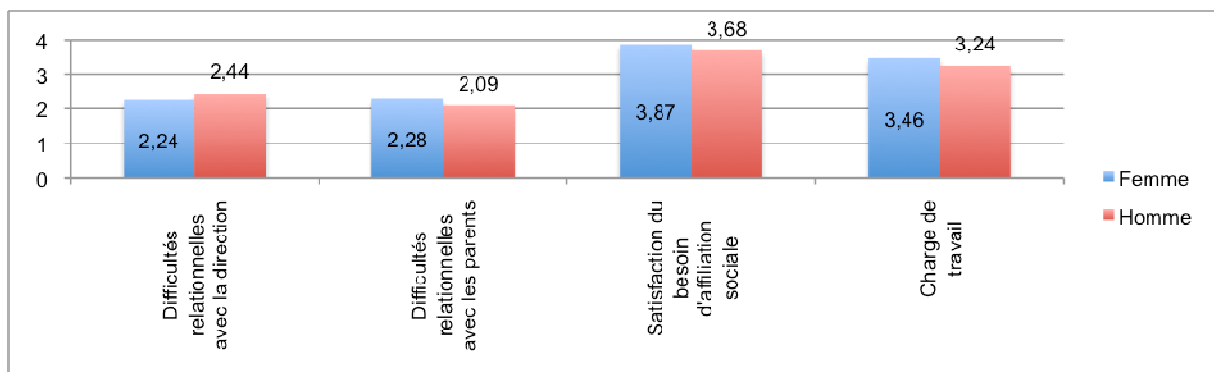


Figure 29 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction du sexe

5.8.1.3. Attachement

Comparativement aux hommes, les femmes font preuve d'un plus haut niveau d'attachement envers la profession et les élèves. La profession enseignante étant traditionnellement plus féminine, il est possible que les hommes éprouvent plus de difficultés que les femmes à s'y identifier. De même, les femmes étant plus « maternelles » peuvent s'attacher à leurs élèves plus rapidement et facilement que les hommes. Une autre hypothèse à considérer est que puisque les hommes enseignent davantage au secondaire, ils côtoient plus d'élèves, rendant ainsi le lien d'attachement plus difficile à créer. Ce qui ne veut pas dire que les hommes n'éprouvent pas d'attachement envers ceux-ci, bien au contraire.

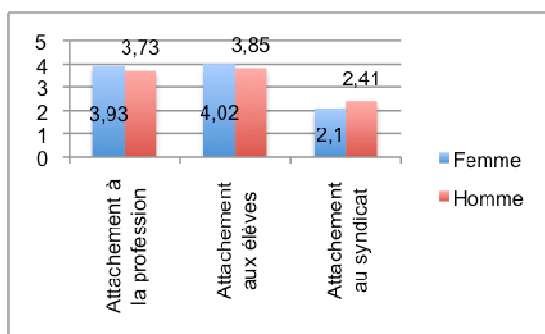


Figure 30 : Attachement des enseignants en fonction du sexe

On remarque que l'attachement envers le syndicat est plus prononcé chez les hommes que chez les femmes. Sans entrer dans le débat de l'égalité des chances, il est possible d'expliquer ce résultat, entre autres, par le fait que le monde syndical demeure majoritairement masculin (Garcia, Dumont et Harcourt, 2003). Le pourcentage de femmes qui se syndicalisent demeure généralement inférieur à celui des

hommes. Garcia et al. mettent de l'avant certains facteurs pour expliquer cet état de fait : 1) la méconnaissance des femmes des avantages de la syndicalisation, 2) la crainte de représailles des employeurs, et 3) le manque de temps dû aux obligations familiales. Toutefois, la tendance suggère que le syndicalisme se féminise de plus en plus, grâce à l'augmentation du taux d'activité des femmes sur le marché du travail.

5.8.1.4. Satisfaction au travail

Les femmes autant que les hommes sont modérément satisfaits de leur travail. Toutefois, les femmes semblent légèrement plus satisfaites que les hommes, et ce, malgré un plus grand nombre de difficultés rencontrées et l'expérience de symptômes de détresse psychologique plus importants. Une hypothèse qui pourrait expliquer ces résultats contradictoires est que certains facteurs jouent un rôle de protection. Le fait que le besoin d'affiliation sociale et que l'attachement à la profession et aux élèves soient plus élevés chez les femmes peut, dans une certaine mesure, les protéger contre la détresse psychologique et favoriser la satisfaction au travail. Ceci reste toutefois à vérifier. Une seconde explication à considérer est que, de façon générale, le taux de satisfaction au travail est moins élevé chez les enseignants du secondaire. Puisque les hommes enseignent principalement au secondaire, il est donc normal que leur taux de satisfaction au travail soit inférieur à celui des femmes, qui enseignent majoritairement au primaire.

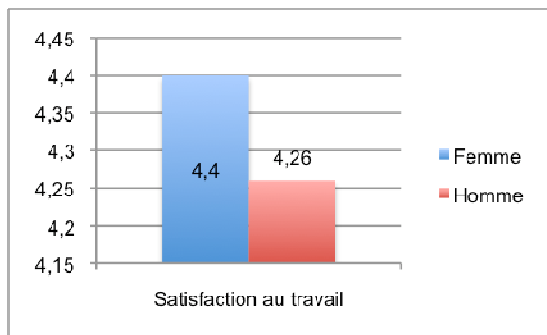


Figure 31 : Satisfaction au travail des enseignants en fonction du sexe

5.8.1.5. Intention de rester au sein de la profession

Les résultats suivants indiquent que les hommes songent demeurer au sein de la profession moins longtemps que les femmes. Ceci peut s'expliquer par le fait que les hommes sont moins satisfaits de leur travail et sont moins attachés à la profession que les femmes.

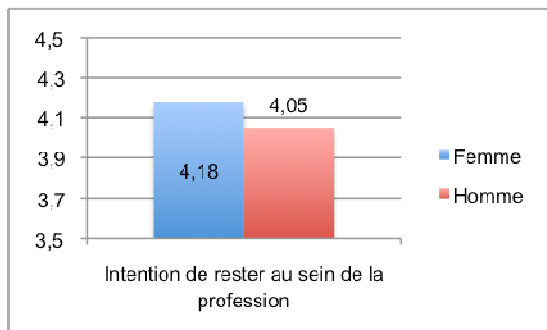


Figure 32 : Intention des enseignants de rester au sein de la profession en fonction du sexe

5.8.1.6. Synthèse

À la lumière de ces résultats, il est possible d'avancer prudemment que les hommes semblent moins heureux que les femmes au sein de la profession enseignante. En effet, ils sont moins satisfaits, rapportent un état de santé psychologique plus précaire et souhaitent rester

moins longtemps que les femmes dans le domaine. Or, bien que plus satisfaites au travail et désirant poursuivre au sein de la profession plus longtemps, les femmes demeurent plus affectées par la charge de travail reliée à la tâche et par les relations parfois difficiles avec les parents des élèves. De plus, elles semblent vivre plus fréquemment que les hommes de l'anxiété et des symptômes d'épuisement professionnel.

Différentes hypothèses ont été proposées pour expliquer ces résultats. À notre avis, il demeure que la profession enseignante est très féminisée et que l'identification des hommes à leur métier d'enseignant en est affectée. Il est également de notre prétention de croire que l'enseignement n'est pas une profession autant valorisée ou même valorisante pour les hommes.

5.8.2. Particularités selon l'âge

5.8.2.1. Santé psychologique

Les enseignants plus jeunes rapportent avoir plus d'énergie que leurs collègues âgés entre 31 et 40 ans. Toutefois, ils ne diffèrent pas des enseignants âgés de plus de 40 ans. Les enseignants âgés de 30 ans et moins rapportent également vivre moins de symptômes cognitifs que les autres enseignants plus âgés.

Les enseignants âgés de plus de 50 ans vivent moins d'irritabilité que leurs collègues plus jeunes. Ce sont les enseignants dans la tranche d'âge de 31 à 40 ans qui rapportent vivre le plus d'irritabilité, surtout comparativement aux groupes d'enseignants plus âgés.

Enfin, les enseignants de 50 ans et plus évaluent leur santé mentale plus faiblement que l'ensemble de leurs collègues plus jeunes.

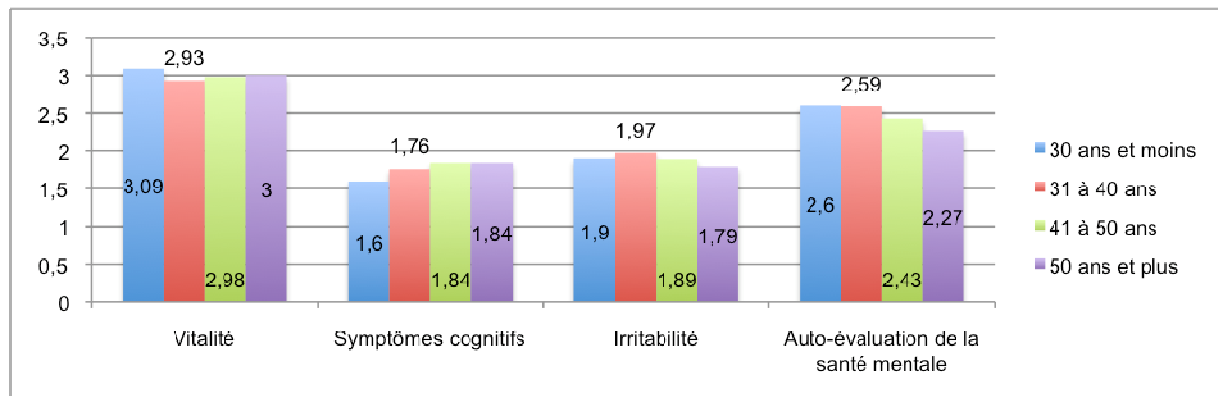


Figure 33 : Indices de détresse psychologique des enseignants en fonction de l'âge

5.8.2.2. Facteurs de stress occupationnel

Ce sont les enseignants âgés entre 31 et 40 ans qui sont le plus affectés par la charge de travail élevée, suivi par le groupe âgé entre 41 et 50 ans. Ces deux groupes diffèrent significativement des enseignants plus jeunes et plus vieux, ces deux derniers rapportant être moins affectés par la charge de travail liée à leur tâche.

Les enseignants âgés de plus de 50 ans se sentent plus compétents que les enseignants âgés de 40 ans et moins. Toutefois, ils ne diffèrent pas des enseignants âgés entre 41 et 50 ans.

Les plus jeunes enseignants rapportent vivre moins de difficultés relationnelles avec leurs collègues que l'ensemble des autres enseignants, ce qui explique également pourquoi la satisfaction de leur besoin d'affiliation sociale est plus élevée.

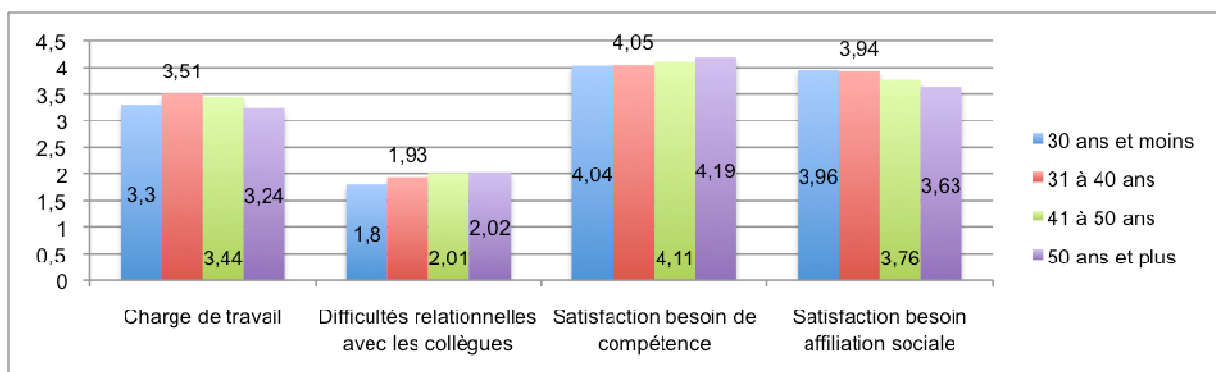


Figure 34 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction de l'âge

5.8.2.3. Attachement et engagement

Les enseignants plus jeunes rapportent un niveau d'attachement à la profession enseignante et au milieu de l'éducation plus élevé que l'ensemble de leurs collègues plus âgés.

Les enseignants âgés de 30 ans et moins rapportent avoir un engagement normatif plus fort que leurs collègues plus âgés et un engagement de continuité moins élevé. Les autres groupes d'âges ne diffèrent pas entre eux.

Les enseignants âgés de plus de 41 ans sont moins attachés à leur équipe-école que leurs confrères plus jeunes. Enfin, les enseignants plus âgés ont un niveau d'attachement plus élevé envers leur syndicat que l'ensemble des autres groupes d'âges.

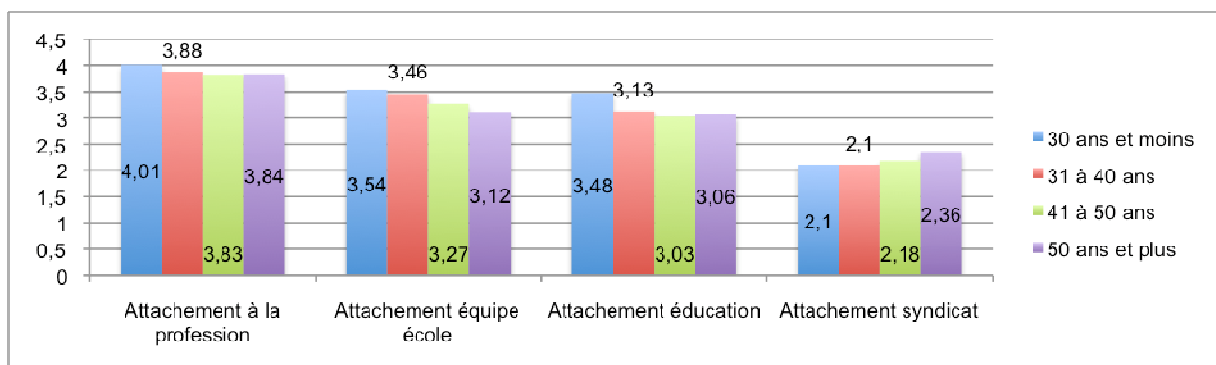


Figure 35 : Attachement des enseignants en fonction de l'âge

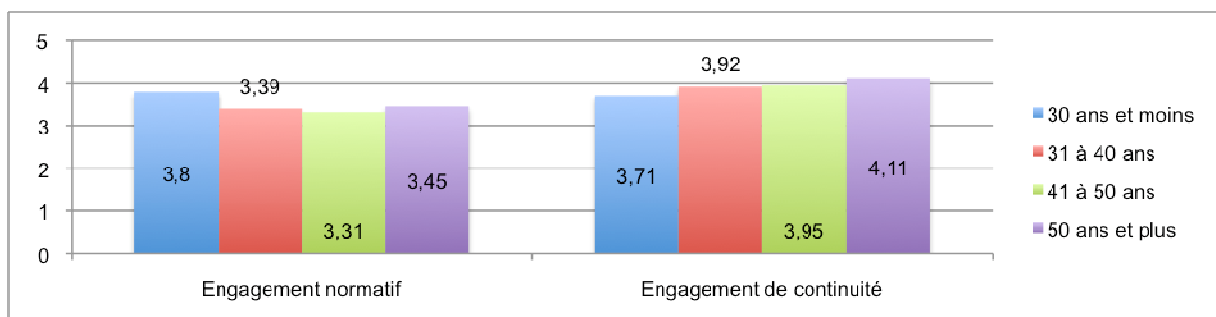


Figure 36: Engagement au travail des enseignants en fonction de l'âge

5.8.2.4. Conflits travail – vie personnelle

Alors que les enseignants âgés de 40 ans et moins ne diffèrent pas entre eux en ce qui a trait aux conflits créés par le temps de travail, les enseignants âgés de plus de 50 ans diffèrent significativement des autres groupes, en ce sens qu'ils rapportent moins de conflits.

Ces résultats s'expliquent facilement par le fait que c'est habituellement entre 31 et 40 que les individus fondent leur famille et élèvent leurs enfants. Cette situation requiert de trouver un équilibre entre le travail et la vie personnelle afin de bien doser temps et énergie, exercice de jonglage qui n'est pas toujours si facile à faire.

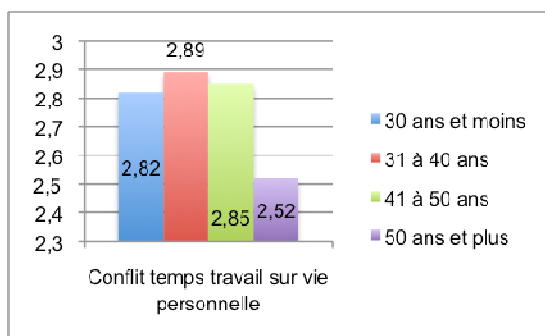


Figure 37 : Conflit travail – vie personnelle vécu par les enseignants en fonction de l'âge

5.8.2.5. Satisfaction au travail

Bien que les enseignants plus âgés rapportent un niveau de satisfaction au travail plus élevé, ils se différencient seulement du groupe d'enseignants âgés entre 31 et 40 ans. Les autres différences ne sont pas significatives.

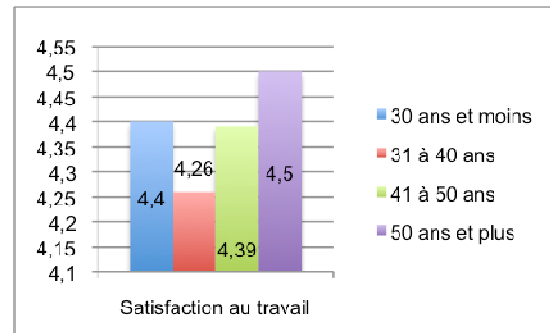


Figure 38 : Satisfaction au travail chez les enseignants en fonction de l'âge

5.8.2.6. Intention de quitter

Ici, il suffit de mentionner que les enseignants âgés de plus de 50 ans comptent quitter le milieu de l'enseignement plus rapidement que les autres groupes. Aucune autre différence significative à ce niveau n'a été obtenue.

5.8.2.7. Synthèse

Les différences en fonction de l'âge sont plus floues que celles obtenues au sein des autres catégories. Somme toute, il semble que les enseignants âgés entre 31 et 40 ans vivent une expérience de travail globale moins satisfaisante que les autres enseignants plus jeunes et plus âgés. En effet, ce groupe d'enseignants se distingue davantage des autres groupes par un plus haut taux de détresse psychologique, plus de conflits travail – vie personnelle et une moins grande satisfaction au travail.

Le personnel enseignant âgé de 50 ans et plus, malgré une auto-évaluation de sa santé mentale plus faible, est néanmoins satisfait de son travail. Un phénomène intéressant semble se produire avec l'âge : la baisse de qualité des relations au travail.

Les plus jeunes vivent moins de détresse psychologique et leur niveau d'attachement, dans l'ensemble, est plus élevé.

Certaines hypothèses peuvent éclairer ces résultats. Premièrement, les enseignants de la tranche d'âge 31-40 sont à une étape de leur vie très exigeante : la famille, les jeunes enfants, des parents vieillissants pour certains et un accroissement des responsabilités financières. Ils sont également à une étape cruciale de leur carrière : fin de la période « lune de miel », augmentation des attentes, consolidation des acquis, mi-temps et plateau de carrière pour certains, etc. La combinaison de ces enjeux peut contribuer à une augmentation de la détresse psychologique, à une plus grande susceptibilité aux facteurs de stress occupationnel, à un détachement vis-à-vis plusieurs éléments-clés du travail, à l'éclosion de conflits entre les rôles au travail et les rôles à la maison et, finalement, à une certaine insatisfaction au travail.

Deuxièmement, il est possible que les enseignants plus âgés se sentent plus satisfaits du travail accompli et de leurs conditions de travail car leur évaluation bénéficie d'un certain recul. Ils voient d'où ils sont partis, ce qu'ils ont obtenu ou pu obtenir grâce à leur travail, l'avancement dans les conditions de travail, etc. Nous pouvons supposer que ce groupe d'enseignants travaille au même établissement scolaire depuis plusieurs années. Donc, il a eu le temps de voir partir certains collègues qui lui étaient chers, d'être impliqué dans des conflits intergroupes ou interpersonnels, etc. Tous ces facteurs peuvent expliquer pourquoi la qualité

des relations interpersonnelles et la satisfaction du besoin d'affiliation sociale sont à la baisse chez ce groupe.

Enfin, il est tout à fait normal que les plus jeunes vivent moins de détresse psychologique. Ils ont en général plus d'énergie et sont enthousiastes à l'idée de débiter leur carrière.

5.8.3. Particularités selon le niveau d'enseignement

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons choisi de présenter les données sous forme de tableaux plutôt que sous forme graphique.

5.8.3.1. Santé psychologique

Les enseignants en formation professionnelle et à l'éducation des adultes font preuve d'un plus haut niveau de vitalité, et ce, comparativement à l'ensemble des autres groupes d'enseignants.

Tableau 3. Vitalité des enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Vitalité
Préscolaire	3,00
Primaire	2,98
Secondaire	2,94
Formation professionnelle	3,25
Éducation des adultes	3,22
Adaptation scolaire	3,00

Les enseignants du primaire et du secondaire rapportent faire l'expérience de symptômes dépressifs plus souvent que les enseignants de la formation professionnelle et que ceux en adaptation scolaire.

Comparativement à ces mêmes groupes d'enseignants, les enseignants du secondaire rapportent être significativement plus anxieux. Quant aux enseignants du primaire, leur niveau d'anxiété est plus élevé relativement aux enseignants en formation professionnelle seulement.

Ce sont les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire qui rapportent vivre le plus d'irritabilité, et ce, comparativement aux trois autres groupes d'enseignants.

Tableau 4. Indices de détresse psychologique chez les enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Symptômes dépressifs	Anxiété	Irritabilité
Préscolaire	1,76	2,05	1,94
Primaire	1,80	2,05	1,91
Secondaire	1,86	2,13	1,96
Formation professionnelle	1,63	1,82	1,61
Éducation des adultes	1,75	1,98	1,71
Adaptation scolaire	1,69	1,96	1,80

5.8.3.2. Facteurs de stress occupationnel

Les enseignants du primaire et du secondaire sont ceux qui indiquent être le plus affectés par les difficultés liées à la gestion de classe, et ce, comparativement à tous les autres enseignants.

Quant aux difficultés relationnelles avec les parents, elles semblent avoir un plus grand impact sur les enseignants du primaire, relativement à tous les autres groupes d'enseignants. Notons ici que les enseignants en formation professionnelle et à l'éducation des adultes sont, de par leur clientèle, évidemment moins affectés par ce facteur de stress que les autres enseignants.

Tableau 5. Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Gestion de classe	Relation parents
Préscolaire	2,77	2,32
Primaire	3,00	2,40
Secondaire	3,18	2,21
Formation professionnelle	2,84	1,36
Éducation des adultes	2,73	1,45
Adaptation scolaire	2,76	2,16

Les enseignants du primaire rapportent un plus haut taux de satisfaction de leur besoin d'affiliation sociale que l'ensemble de leurs collègues, mis à part leurs collègues du préscolaire et ceux en adaptation scolaire.

Ce sont les enseignants du préscolaire et de la formation professionnelle qui indiquent un plus haut taux de satisfaction de leur besoin de compétence, et ce, comparativement à tous les autres groupes d'enseignants, à l'exception des enseignants à l'éducation des adultes.

Enfin, en ce qui concerne la satisfaction du besoin d'autonomie, il semble être moins satisfait chez les enseignants du primaire et du secondaire, comparativement à l'ensemble des enseignants, sauf les enseignants à l'éducation des adultes.

Tableau 6. Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Affiliation sociale	Compétence	Autonomie
Préscolaire	3,83	4,23	3,48
Primaire	3,94	4,08	3,30
Secondaire	3,72	4,07	3,25
Formation professionnelle	3,75	4,34	3,54
Éducation des adultes	3,67	4,24	3,36
Adaptation scolaire	3,88	4,07	3,45

5.8.3.3. Attachement et engagement

Les enseignants du secondaire rapportent un niveau d'attachement plus faible envers leur supérieur que les enseignants du primaire et de l'adaptation scolaire. Concernant les enseignants en formation professionnelle, ils rapportent également un attachement envers leur équipe-école plus faible que leurs collègues du primaire et en adaptation scolaire.

Les enseignants du secondaire sont moins attachés à leurs élèves que tous les autres enseignants, à l'exception des enseignants en formation professionnelle. Ils ont également un niveau d'attachement plus faible envers leur commission scolaire que les enseignants du primaire, de l'éducation des adultes et de l'adaptation scolaire.

Enfin, les enseignants du secondaire indiquent un niveau inférieur d'attachement envers le domaine de l'éducation comparativement à tous les autres groupes d'enseignants, alors que les enseignants à l'éducation des adultes rapportent un niveau d'attachement plus élevé envers le domaine de l'éducation que tous les autres groupes.

Tableau 7. Attachement des enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Supérieur	Équipe-école	Élèves	Commission scolaire	Domaine de l'éducation
Préscolaire	2,25	3,35	4,08	1,85	3,23
Primaire	2,32	3,41	4,06	1,87	3,14
Secondaire	2,10	3,26	3,84	1,75	3,03
Formation professionnelle	2,21	3,35	4,00	1,86	3,17
Éducation des adultes	2,12	3,11	4,06	2,03	3,56
Adaptation scolaire	2,36	3,42	4,05	1,95	3,24

Les enseignants du secondaire diffèrent significativement de leurs collègues du primaire et de l'adaptation scolaire quant à leur niveau d'engagement affectif, de sorte qu'ils sont moins émotionnellement engagés envers leur établissement scolaire.

Les enseignants à l'éducation des adultes rapportent un niveau d'engagement normatif plus élevé comparativement à l'ensemble de leurs collègues, mis à part les enseignants en adaptation scolaire.

Tableau 8. Engagement des enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Affectif	Normatif
Préscolaire	4,47	3,22
Primaire	4,65	3,36
Secondaire	4,40	3,44
Formation professionnelle	4,38	3,40
Éducation des adultes	4,35	3,89
Adaptation scolaire	4,56	3,65

5.8.3.4. Conflits travail – vie personnelle

Le personnel enseignant du secondaire rapporte que le temps passé au travail génère davantage de conflit avec sa vie personnelle comparativement à ses collègues de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et de l'adaptation scolaire. Le même constat est observé auprès des enseignants du primaire.

Tableau 9. Conflit travail – vie personnelle vécu par les enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Conflit temps de travail - vie personnelle
Précolaire	2,74
Primaire	2,86
Secondaire	2,93
Formation professionnelle	2,42
Éducation des adultes	2,43
Adaptation scolaire	2,58

5.8.3.5. Satisfaction au travail et intention de rester

Les enseignants du secondaire sont ceux qui sont le moins satisfaits vis-à-vis leur travail, et ce, comparativement à tous les autres groupes d'enseignants. Toutefois, les enseignants du primaire expriment moins de satisfaction envers leur travail que les enseignants de la formation professionnelle et de l'adaptation scolaire.

Comparativement aux enseignants du secondaire, les enseignants du primaire

expriment le souhait de rester au sein de l'enseignement plus longtemps.

Tableau 10. Satisfaction au travail et intention de rester des enseignants en fonction du niveau d'enseignement

Niveau d'enseignement	Satisfaction	Intention de rester
Précolaire	4,55	4,47
Primaire	4,36	4,46
Secondaire	4,17	4,34
Formation professionnelle	4,92	4,38
Éducation des adultes	4,59	4,24
Adaptation scolaire	4,60	4,41

5.8.3.6. Analyses de variance en fonction du cycle d'enseignement au secondaire

L'ensemble des données suggère que les enseignants du secondaire sont particulièrement à risque. Afin d'y voir plus clair dans cette dynamique, nous avons effectué des analyses de variance afin de déceler les différences significatives entre les enseignants du secondaire au 1^{er} cycle, les enseignants de secondaire 3 et les enseignants de secondaire 4 et 5.

Tableau 11. Différences significatives en fonction du cycle d'enseignement au secondaire

	1 ^{er} cycle	Sec. 3	Sec. 4 et 5
Attachement Commission scolaire	1,73	1,53	1,53
Engagement normatif	3,52	3,13	3,22
Auto-évaluation santé mentale	2,56	2,73	2,25
Difficultés gestion classe	3,34	3,46	3,09
Difficultés relations avec parents	2,35	2,50	2,13

Les enseignants du secondaire du 1^{er} cycle rapportent un plus fort engagement normatif envers leur établissement que les autres enseignants du secondaire. Leur attachement à la Commission scolaire est également plus fort que celui de leurs collègues des niveaux secondaires 4 et 5.

Ce sont les enseignants des niveaux secondaires 4 et 5 qui indiquent vivre moins de difficultés de gestion de classe et de difficultés relationnelles avec les parents, et ce, comparativement aux deux autres groupes d'enseignants.

De façon surprenante, les enseignants de secondaire 4 et 5 rapportent une santé mentale plus faible que les enseignants du 1^{er} cycle et de secondaire 3.

Certains résultats n'ont pas atteint le seuil de signification $p < .05$ mais ils demeurent marginalement significatifs avec un seuil de $p < .06$.

Tableau 12. Différences marginalement significatives en fonction du cycle d'enseignement au secondaire

	1 ^{er} cycle	Sec. 3	Sec. 4 et 5
Satisfaction travail	3,97	3,71	4,06
Attachement profession	3,87	3,57	3,87
Épuisement professionnel	2,00	2,10	1,91

Les enseignants du secondaire 3 rapportent être moins satisfaits au travail que leurs collègues du secondaire 4 et 5, et vivre plus fréquemment des symptômes d'épuisement professionnel que ces derniers.

Les enseignants du secondaire 3 ont également un niveau d'attachement envers la profession enseignante inférieur à celui de l'ensemble de leurs collègues du secondaire.

5.8.3.7. Synthèse

De façon générale, le groupe d'enseignants le plus touché est le personnel enseignant du secondaire, suivi par les enseignants du primaire, tels que le suggèrent les résultats obtenus par ces deux groupes aux différents indices de détresse psychologique, à la satisfaction au travail et aux conflits vécus. Plusieurs hypothèses peuvent être mises de l'avant pour expliquer ces résultats.

Premièrement, il est indéniable que la clientèle est plus difficile au secondaire. Les enseignants travaillent de près avec des adolescents qui sont en recherche d'identité, qui testent leurs limites et qui ressentent éventuellement la pression les rattraper venu le temps de faire un choix pour le collégial. Les problèmes de motivation et de décrochage de ce groupe d'âge sont bien documentés, de là le nombre d'études croissant portant sur la motivation scolaire et les multiples interventions ministérielles pour minimiser le nombre de décrocheurs.

Une autre hypothèse à examiner est le fait que les enseignants du secondaire ont peut-être un attachement plus grand vis-à-vis leur matière et de voir ainsi des élèves peu motivés, blasés dans leurs cours peut avoir un effet néfaste sur leur santé psychologique. Si on ajoute à cela le fait que l'apprentissage des connaissances est moins valorisé dans le renouveau pédagogique, les enseignants peuvent vivre une perte de sens face à leur travail et un détachement progressif de la profession et des élèves.

Fait intéressant, il semble que les enseignants en secondaire 3 soient légèrement plus affectés que les enseignants en secondaire 1, 2, 4 et 5. Ils sont moins satisfaits au travail et vivent plus de symptômes d'épuisement professionnel. Les enseignants qui travaillent auprès des élèves de secondaire 4 ou 5 sont moins affectés par les problèmes de gestion de classe et les problèmes relationnels avec les parents. Curieusement, ils rapportent une santé mentale plus faible que leurs confrères.

Les enseignants du niveau primaire sont également aux prises avec de nombreux enjeux. Tout comme les enseignants du secondaire, ils vivent un haut niveau de détresse psychologique au travail et sont davantage affectés par les problèmes de gestion de classe. Ces résultats suggèrent que la clientèle au primaire, bien que plus jeune, est aussi difficile que celle du secondaire.

Ce groupe d'enseignants est davantage affecté par les problèmes relationnels avec les parents. En quoi réside cette difficulté? Certains « ex-enseignants » suggèrent que la perte de statut de l'enseignement au sein de notre société y est pour quelque chose (Sauvé et Houffort, 2009). En effet, il semble que les parents sont de moins en moins impliqués dans l'éducation de leurs enfants : ils n'ont pas le temps, ils se déresponsabilisent de cette tâche pour la remettre entièrement entre les mains de l'école. Certains parents veulent trop protéger leurs enfants et remettent en question l'autorité et le jugement professionnel des enseignants. D'autres ne comprennent pas la réforme éducative et s'y opposent, tout comme certains parents refusent de faire évaluer leurs enfants pour déceler des troubles d'apprentissage ou de comportement. Bref, les enseignants doivent sans cesse concilier les demandes et les exigences de tous et chacun.

La satisfaction du besoin d'autonomie est plus faible à la fois chez les enseignants du secondaire et du primaire. Une hypothèse qui demeure à vérifier est l'implantation du renouveau pédagogique. Depuis 2008, tous les

enseignants du primaire et du secondaire sont tenus d'appliquer la réforme dans leur enseignement. Pour certains, les changements y étant associés sont mineurs alors que pour d'autres, ceci implique une refonte complète de leur méthode de travail. De plus, certains enseignants ne croient pas à l'efficacité des approches dont s'inspire la réforme, mais se voient tout de même forcés de l'appliquer, ce qui affecte certainement leur besoin d'autonomie.

5.8.4. Particularités selon le statut d'emploi

Avant de présenter les particularités relevées, voici la distribution des enseignants avec un statut d'emploi permanent et un statut d'emploi précaire selon différentes variables démographiques.

Évidemment, les enseignants avec un statut d'emploi permanent ont plus d'années d'expérience que les enseignants à statut précaire. Les enseignants à statut permanent ont en moyenne 15,83 années d'expérience alors que les enseignants à statut précaire ont 6,91 années d'expérience en moyenne.

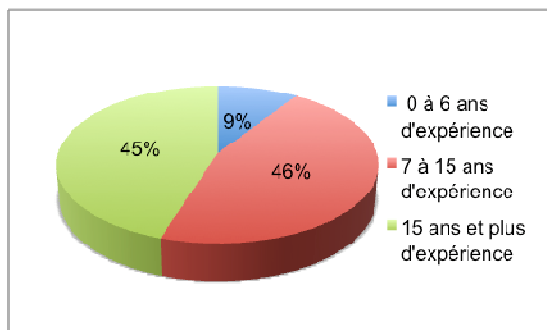


Figure 39 : Répartition des enseignants avec un statut d'emploi permanent en fonction des années d'expérience

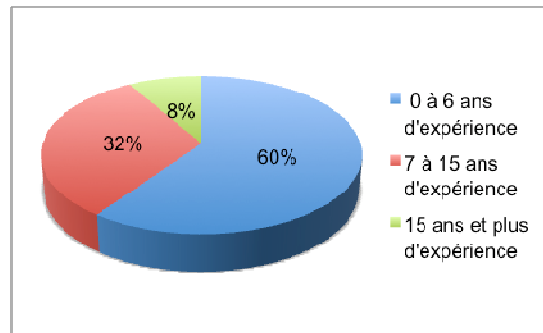


Figure 40 : Répartition des enseignants avec un statut d'emploi précaire en fonction des années d'expérience

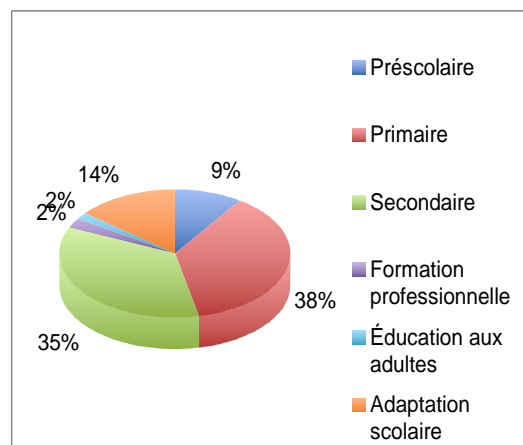


Figure 41 : Répartition des enseignants avec un statut d'emploi permanent en fonction du niveau d'enseignement

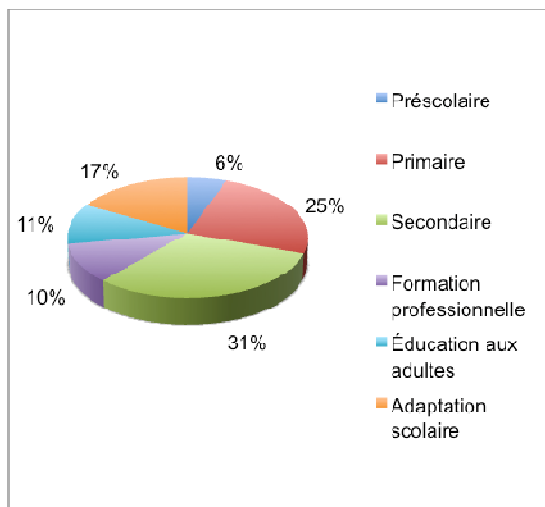


Figure 42 : Répartition des enseignants avec un statut d'emploi précaire en fonction du niveau d'enseignement

La plus grande différence quant à la répartition des effectifs permanents et précaires selon le niveau d'enseignement se situe aux niveaux de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. En effet, 3% et 2% respectivement ont un statut permanent alors que 10% et 11% ont un statut précaire.

La moyenne d'âge des enseignants à statut permanent est de 42,39 ans, alors que celle des enseignants à statut précaire est de 35,17 ans.

5.8.4.1. Santé psychologique

Les résultats suggèrent que les enseignants permanents font plus souvent l'expérience de symptômes cognitifs, d'irritabilité et d'épuisement professionnel que les enseignants à statut précaire. Il est possible que l'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement expliquent ces différences. Autrement dit, les enseignants permanents, donc avec plus d'ancienneté, côtoient les facteurs de stress

occupationnels depuis plus longtemps que les enseignants nouvellement arrivés. L'impact des facteurs de stress sur la santé psychologique des enseignants peut donc augmenter avec le temps, ce qui expliquerait en partie pourquoi les enseignants permanents vivent davantage de détresse psychologique que les enseignants précaires. Une autre hypothèse à considérer est que tout nouvel employé vit en début de carrière une période de « lune de miel ». Le nouvel enseignant ne capte pas tous les enjeux, ne voit pas encore les côtés négatifs de son emploi et fait preuve d'un enthousiasme débordant. Ainsi, les enseignants à statut précaire peuvent, dans une certaine mesure, ne pas avoir été en contact avec l'ensemble de la réalité liée à leur tâche, ce qui expliquerait une partie des différences obtenues avec le groupe d'enseignants permanents.

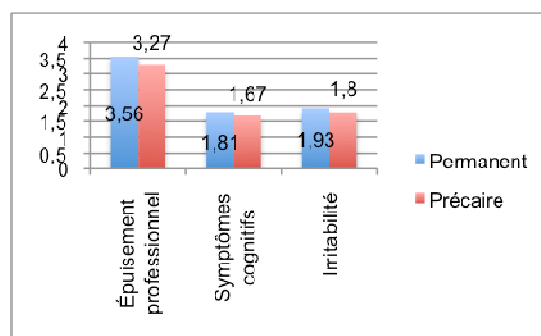


Figure 43 : Indices de santé psychologique des enseignants en fonction du statut d'emploi

Toutefois, il est important de souligner qu'aucune différence significative n'a été trouvée quant à l'auto-évaluation de la santé mentale.

5.8.4.2. Facteurs de stress occupationnel

Les résultats de la présente étude suggèrent que les enseignants précaires sont plus perméables à certains facteurs de stress occupationnel que les enseignants permanents. Ils sont moins affectés par la charge de travail ainsi que par les difficultés relationnelles avec la direction et les parents. Ils perçoivent également que leur besoin d'autonomie au travail est plus satisfait comparativement à celui des enseignants permanents. Ce dernier résultat est intéressant car on peut y voir l'effet du renouveau pédagogique. La formation initiale suivie par les jeunes enseignants est basée sur

la réforme. Leur méthode de travail est donc empreinte de cette réforme et ne nécessite de leur part que très peu d'ajustement et d'adaptation, ce qui n'est pas le cas de plusieurs enseignants permanents. En effet, avec l'arrivée du renouveau pédagogique, ils ont dû modifier certaines de leurs façons de faire et s'adapter aux nouvelles stratégies et méthodes d'évaluation. Plusieurs perçoivent s'être fait imposer ces nouvelles façons de faire, limitant par le fait même leur besoin d'autonomie au travail.

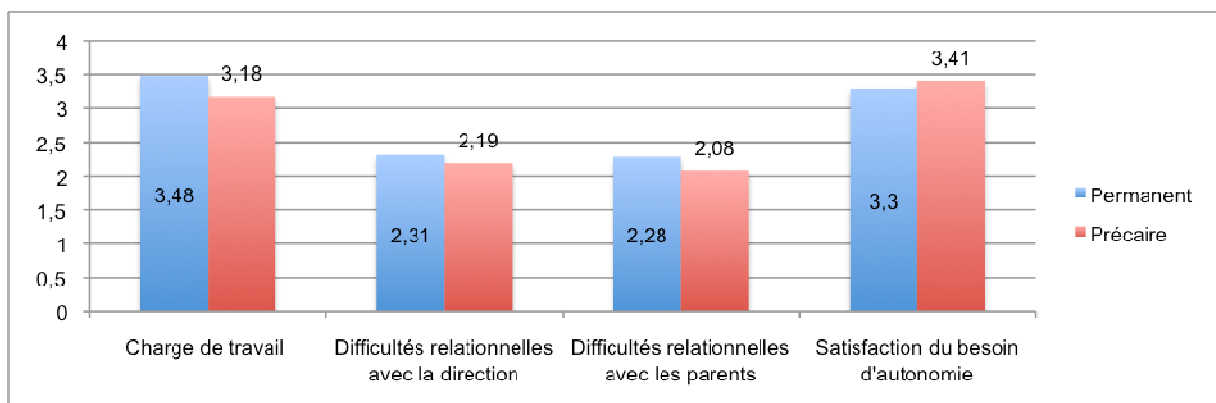


Figure 44 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur enseignants en fonction du statut d'emploi

5.8.4.3. Attachement et engagement

Les enseignants précaires se disent plus attachés au domaine de l'éducation et à leur commission scolaire que les enseignants permanents. Pouvant changer d'école à chaque année et même parfois plusieurs fois par année, il est concevable que les précaires aient un niveau d'attachement plus élevé envers leur commission scolaire que les permanents car elle est perçue comme un lieu d'appartenance.

Les enseignants permanents ont un attachement plus élevé envers leur syndicat que leurs collègues précaires. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les permanents connaissent davantage les bénéfices de la représentation syndicale, ayant été plus souvent en contact et ayant demandé plus souvent d'assistance à leur syndicat. Ils ont également davantage contribué à l'amélioration des conditions de travail et à leurs gains.

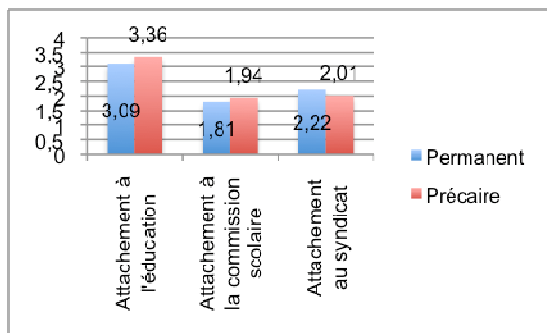


Figure 45 : Attachement des enseignants en fonction du statut d'emploi

Les enseignants permanents rapportent avoir un engagement affectif et de continuité plus élevés envers leur établissement scolaire que les enseignants précaires. Ainsi, les permanents se perçoivent davantage comme faisant partie d'une grande famille qu'ils aiment et ressentent

les problèmes de leur établissement scolaire comme étant les leurs. De façon paradoxale, ils sont également plus enclins à se sentir coincés dans une « prison dorée ». Ayant investi plus d'années que les précaires dans l'enseignement, ayant leur permanence et leur sécurité d'emploi, davantage d'enseignants permanents demeurent au sein de leur établissement par dépit comparativement aux enseignants précaires. Ces derniers rapportent avoir un engagement normatif plus élevé que leurs collègues permanents. Les précaires demeurent donc davantage au sein de leur établissement parce qu'ils perçoivent que c'est leur devoir de le faire.

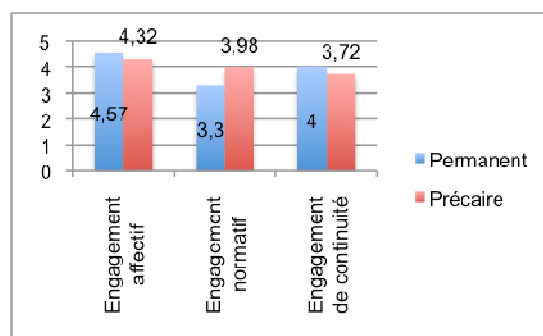


Figure 46 : Engagement des enseignants en fonction du statut d'emploi

5.8.4.4. Satisfaction au travail

Le taux de satisfaction général au travail est légèrement plus élevé chez les enseignants précaires que chez les enseignants permanents. Ce résultat semble être dû au fait que les enseignants permanents sont davantage affectés par les facteurs de stress occupationnel, que les enseignants précaires. De plus, il ne faut pas oublier qu'il est probable que certains répondants à cette étude étaient toujours dans leur « phase de lune de miel ».

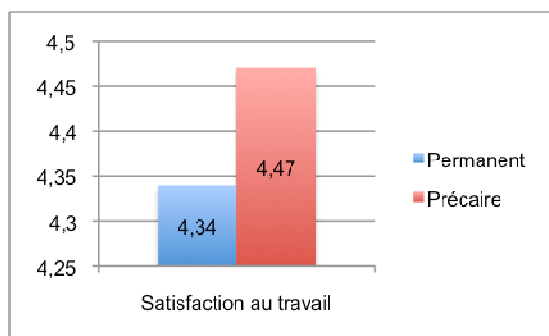


Figure 47 : Satisfaction au travail des enseignants en fonction du statut d'emploi

5.8.4.5. Discussion sur le statut précaire et le statut permanent

Les résultats précédents sont quelque peu surprenants. En effet, dans la littérature, plusieurs auteurs suggèrent que les enseignants à statut précaire vivent une période d'acclimatation importante, lors de leur arrivée au sein de la profession. Plusieurs jeunes enseignants trouvent les conditions de travail difficiles : charge de travail élevée, prise en charge des classes plus difficiles, donc gestion de classe plus ardue, difficulté à se créer un réseau, etc. Jumelée à ces facteurs, la précarité d'emploi a souvent été pointée du doigt par les jeunes enseignants et par certaines autorités comme étant une source importante d'insatisfaction, de détresse psychologique et d'abandon de la carrière d'enseignant. Il était donc tout à fait légitime de s'attendre à avoir des différences importantes entre les enseignants permanents et les enseignants précaires, ces derniers devant être plus mal en point que les permanents. Or, les résultats de la présente étude révèlent que les enseignants à statut précaire semblent, à plusieurs points de vue, mieux se porter que les enseignants permanents.

Afin d'éclairer davantage notre compréhension à ce sujet, nous avons décidé de comparer les enseignants précaires avec moins de 6 ans d'expérience et les enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience. Cette catégorie d'enseignants, soit les précaires avec moins de 6 ans d'expérience, est souvent celle à laquelle on réfère dans la littérature lorsque l'on discute des « précaires ». De même, la précarité d'emploi au-delà de la 6^e année d'expérience est bien souvent le fruit d'une conjoncture structurelle, que l'on observe d'ailleurs chez les enseignants à la formation professionnelle et à l'éducation des adultes. De cette façon, nous isolons réellement la variable « précarité d'emploi » associée aux jeunes enseignants.

5.8.4.6. Analyses de variance précaire / permanent avec moins de 6 ans d'expérience

Aux fins de ces analyses, nous avons donc créé deux groupes. Le nombre d'enseignants à statut précaire avec moins de 6 ans d'expérience est de 298, alors que le groupe d'enseignants à statut permanent avec moins de 6 ans d'expérience contient 191 enseignants, dans les deux groupes, il y a plus de femmes que d'hommes. La moyenne d'âge des enseignants précaires est de 30,4 ans alors que celle des enseignants permanents est de 31,84 ans. Ces derniers ont en moyenne 4,58 années d'expérience au sein de la profession. Les enseignants précaires ont quant à eux 3,27 années d'expérience en moyenne.

Bien qu'aucune différence significative n'ait été observée entre les deux groupes quant au niveau d'enseignement, voici leur distribution en fonction de cette variable :

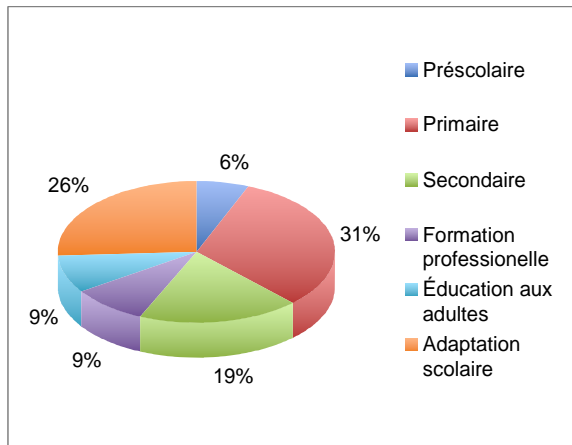


Figure 48 : Distribution des enseignants précaires avec moins de 6 ans d'expérience selon leur niveau d'enseignement

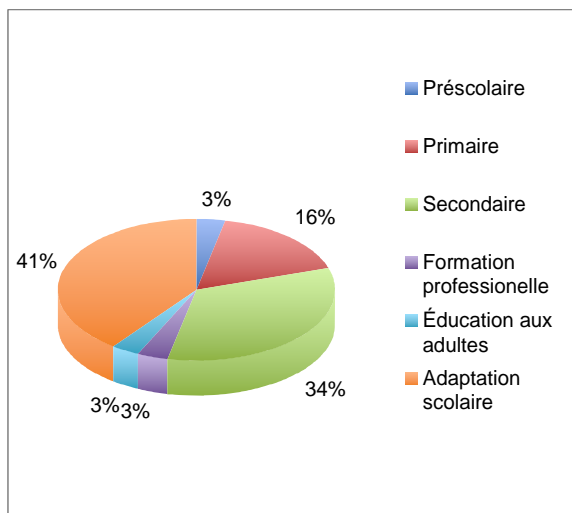


Figure 49 : Distribution des enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience selon leur niveau d'enseignement

Quelques différences significatives ont tout de même été décelées entre ces deux groupes d'enseignants. Les besoins d'affiliation sociale et de compétence sont plus satisfaits chez les

enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience comparativement à leurs collègues précaires.

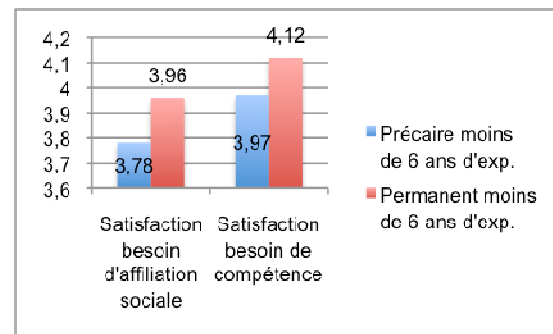


Figure 50 : Satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants avec moins de 6 ans d'expérience en fonction du statut d'emploi

Plusieurs différences quant au niveau d'attachement ont été observées. Les enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience rapportent un niveau d'attachement plus élevé envers leur équipe-école et leur syndicat d'attache, alors que les enseignants précaires avec moins de 6 ans d'expérience indiquent un plus haut niveau d'attachement envers les élèves et le domaine de l'éducation. Ces derniers rapportent également être plus fortement engagés de façon normative que leurs collègues permanents.

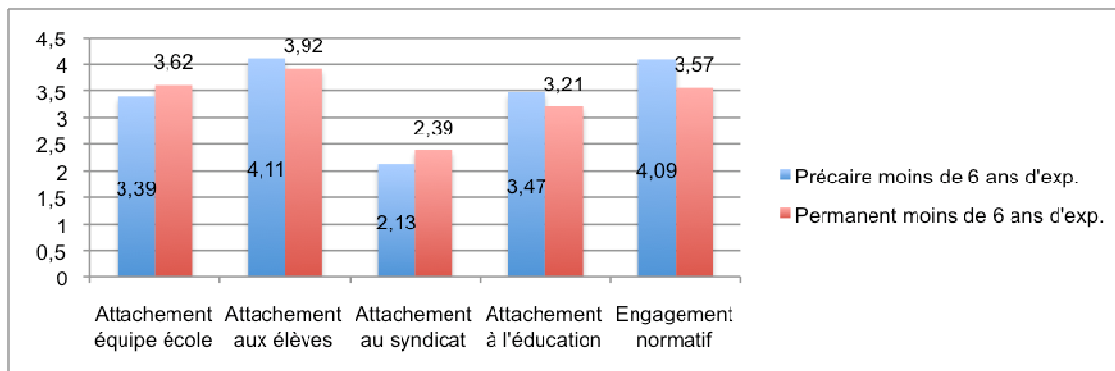


Figure 51 : Niveau d'attachement et d'engagement des enseignants de moins de 6 ans d'expérience en fonction du statut d'emploi

Enfin, les enseignants précaires avec moins de 6 ans d'expérience vivent plus d'anxiété que leurs collègues permanents. Cette différence est souvent rapportée dans la littérature et semble être une cause directe de la précarité d'emploi. En effet, les jeunes enseignants précaires ne savent pas, d'année en année, où ils enseigneront, ni à quel niveau ils seront affectés. Cette situation d'incertitude génère certainement de l'anxiété.

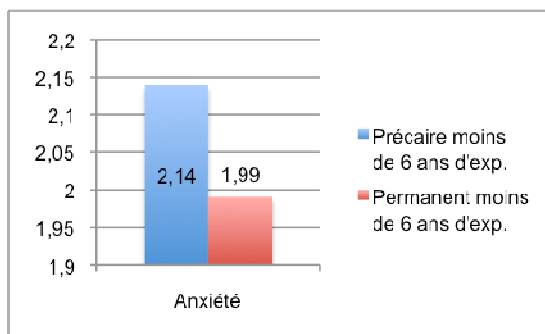


Figure 52 : Niveau d'anxiété vécu par les enseignants avec moins de 6 ans d'expérience en fonction du statut d'emploi

5.8.4.7. Synthèse

Les résultats de cette section sont étonnants : les enseignants à statut précaire semblent mieux s'en tirer que les enseignants avec un statut

d'emploi permanent. Cette conclusion est à l'encontre de la littérature sur le sujet. En effet, les études suggèrent que les conditions de travail qui accompagnent l'enseignant à statut précaire ont une incidence sur des aspects importants du métier (planification, production de matériel, gestion de classe, travail en collégialité) et sur la santé psychologique des enseignants (Gingras & Mukamurera, 2008). Or, les résultats de la présente étude dévoilent plutôt que les enseignants à statut précaire sont moins affectés par les facteurs de stress occupationnel et sont en meilleure santé psychologique que les enseignants permanents. Est-ce donc dire que la précarité n'a pas d'impact négatif? Pas tout à fait.

Afin de mieux isoler le facteur de précarité et cibler les jeunes enseignants, nous avons procédé à d'autres analyses, cette fois-ci en comparant les enseignants avec moins de 6 ans d'expérience avec un statut précaire et un statut permanent.

La permanence d'emploi semble avoir un impact positif sur la satisfaction du besoin de compétence et d'affiliation sociale. Les enseignants permanents avec moins de 6 ans d'ancienneté sentent avoir plus d'impact sur leur environnement, se perçoivent davantage utiles et se sentent davantage appréciés et respectés par leur entourage. Ne pas avoir à changer d'établissement scolaire à tous les ans (ou même plusieurs fois par année), pouvoir développer du matériel pour un niveau et l'améliorer à chaque année, côtoyer les mêmes collègues et les mêmes élèves fréquentant l'école d'année en année sont des facteurs importants pour consolider son identité professionnelle et développer son sentiment de compétence. Ces aspects sont plus laborieux pour les enseignants précaires.

Un autre impact important de la précarité d'emploi chez les jeunes enseignants est l'anxiété vécue. En effet, même si les enseignants inscrits sur les listes de priorité sont certains d'avoir une tâche, plusieurs éléments restent inconnus jusqu'à la période d'affectation :

- ☀ Dans quel établissement scolaire iront-ils?
- ☀ À quel niveau enseigneront-ils?
- ☀ Dans le cas d'un nouveau niveau, auront-ils assez de temps pour préparer du matériel et bien assimiler la matière à enseigner?
- ☀ Auront-ils un poste complet (100%) jusqu'à la fin de l'année ou devront-ils

s'accommoder d'un 80% ou encore d'un contrat de 3 mois?

- ☀ Trouveront-ils un poste relativement près de leur demeure?
- ☀ Enseigneront-ils auprès d'une clientèle défavorisée? Le cas échéant, sont-ils bien préparés pour faire face à cette réalité? Etc.

Avec tant d'inconnues, il n'est pas surprenant que la précarité génère un haut niveau d'anxiété.

5.8.5. Particularités selon l'ancienneté

5.8.5.1. Santé psychologique

Les enseignants moins expérimentés rapportent vivre plus de vitalité que leurs collègues ayant entre 7 et 15 ans d'expérience. Ils vivent également moins de symptômes cognitifs que l'ensemble de leurs collègues.

Ce sont les enseignants ayant entre 7 et 15 ans d'expérience qui vivent le plus d'irritabilité, et ce, comparativement à l'ensemble de leurs confrères.

Finalement, les enseignants plus expérimentés évaluent plus négativement leur santé mentale que les enseignants avec moins de 15 ans d'expérience.

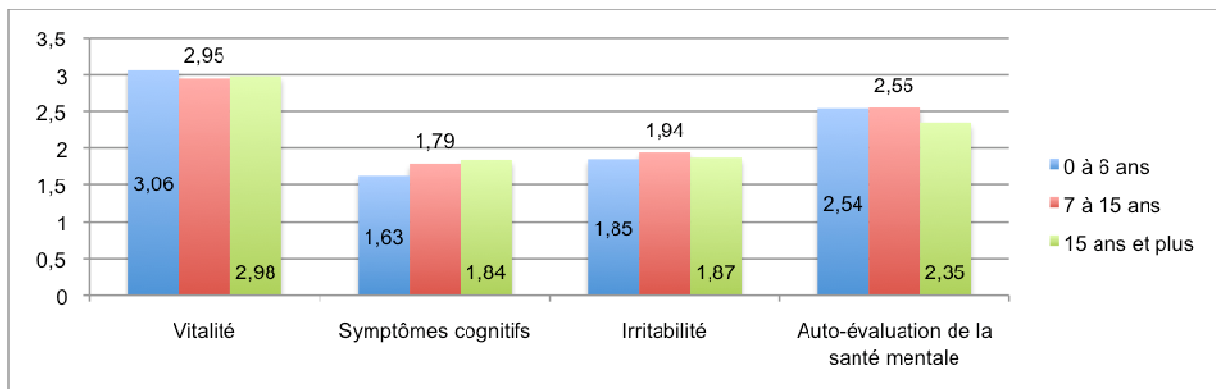


Figure 53 : Indices de santé psychologique des enseignants en fonction du nombre d'année d'ancienneté

5.8.5.2. Facteurs de stress occupationnel

Les enseignants moins expérimentés diffèrent de l'ensemble des enseignants en ce qui a trait aux sources de stress occupationnel. En effet, ils rapportent de façon constante être moins affectés par la charge de travail, les difficultés relationnelles avec les parents et avec les collègues.

Ils indiquent également un plus haut taux de satisfaction de leur besoin d'autonomie que leurs confrères. Ils diffèrent cependant des enseignants avec plus de 15 ans d'ancienneté, en ce

sens qu'ils rapportent une moins grande satisfaction de leur besoin de compétence.

En contrepartie, le besoin d'affiliation sociale des enseignants plus expérimentés est moins satisfait, comparativement aux autres enseignants.

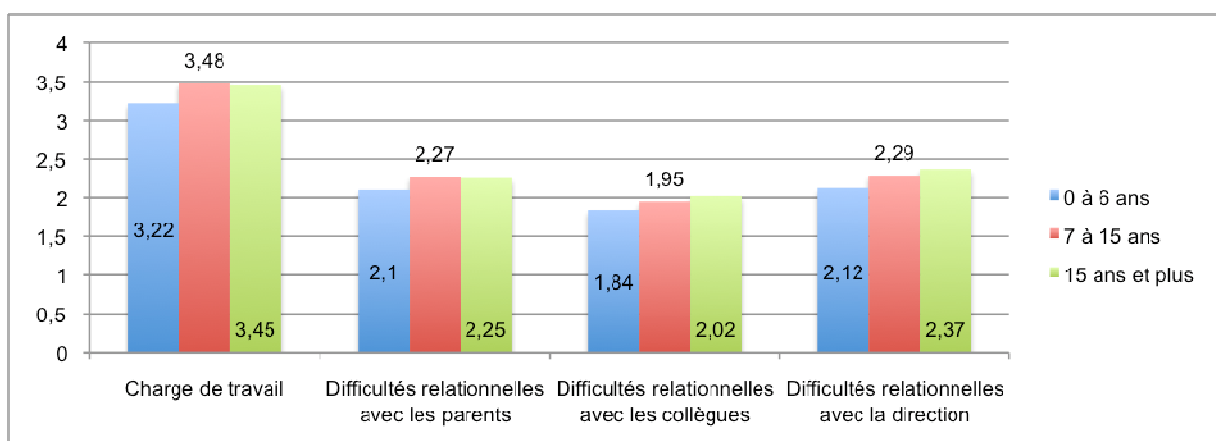


Figure 54 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction du nombre d'année d'ancienneté

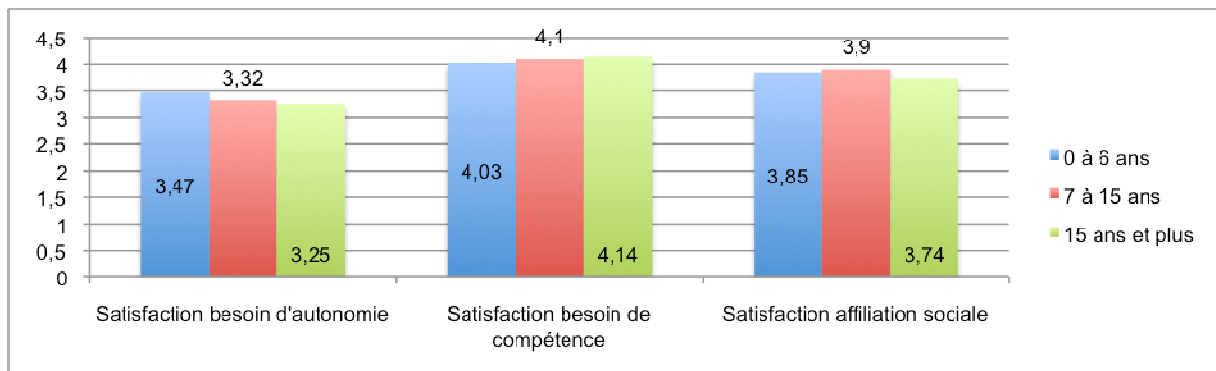


Figure 55 : Niveau de satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des enseignants en fonction du nombre d'année d'ancienneté

5.8.5.3. Attachement et engagement

Les enseignants avec plus de 15 ans d'ancienneté rapportent un niveau d'attachement plus faible envers leur équipe-école que l'ensemble de leurs collègues. En contrepartie, leur niveau d'attachement envers leur syndicat est plus élevé que l'ensemble de leurs collègues.

De sorte que les enseignants avec le plus d'expérience rapportent le plus bas niveau d'attachement, les enseignants avec moins de 6 ans d'expérience le plus haut niveau d'attachement et les enseignants ayant entre 7 et 15 ans d'expérience ont un niveau d'attachement inférieur aux moins expérimentés, mais supérieur aux plus expérimentés.

Des différences significatives ont été observées entre tous les groupes d'ancienneté sur l'attachement envers le domaine de l'éducation.

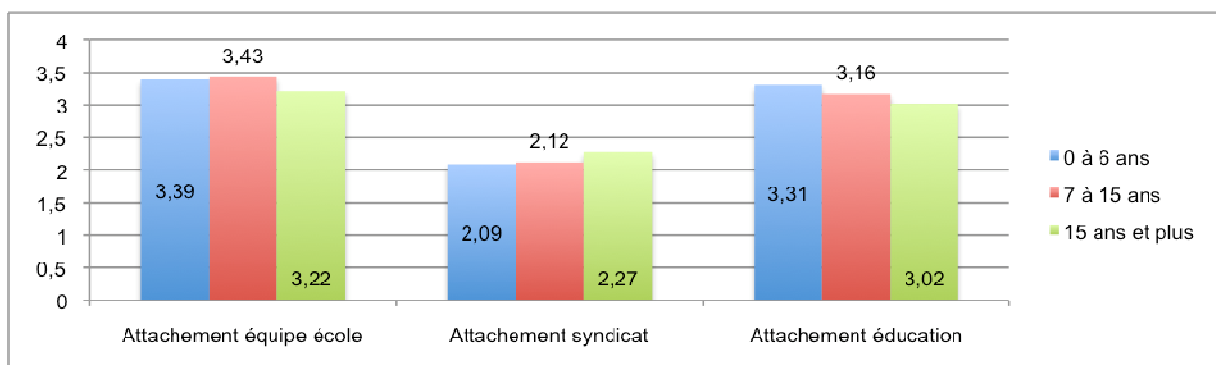


Figure 56 : Attachement des enseignants en fonction du nombre d'année d'ancienneté

Ce sont les enseignants moins expérimentés qui rapportent le plus haut taux d'engagement de continuité, et ce, comparativement à tous les autres groupes d'enseignants. En contrepartie, ils ont un niveau d'engagement normatif moins élevé que les enseignants ayant 7 ans ou plus d'expérience dans la profession.

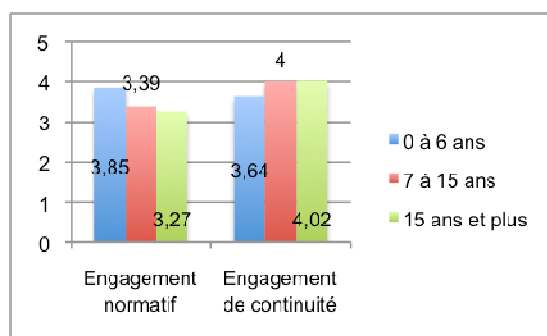


Figure 57 : Engagement envers le travail chez les enseignants en fonction du nombre d'année d'ancienneté

5.8.5.4. Intention de quitter

Enfin, il n'est pas surprenant de constater que les enseignants plus expérimentés souhaitent davantage quitter la profession relativement aux enseignants moins expérimentés.

5.8.5.5. Conclusion sur les particularités en fonction de l'ancienneté

De façon générale, les enseignants moins expérimentés semblent mieux se porter que les enseignants ayant plus d'expérience. Mise à part une moins grande satisfaction de leur besoin de compétence, les enseignants moins expérimentés rapportent moins de détresse psychologique, être moins affectés par les facteurs de stress occupationnel, une plus grande satisfaction de leur besoin d'autonomie

ainsi qu'un attachement plus élevé envers plusieurs facteurs-clés rattachés à leur profession.

On sent que les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience se détachent progressivement, tout comme les enseignants plus âgés, qui bien souvent forment le groupe d'enseignants plus expérimentés. Ce détachement progressif peut être considéré de deux façons. La première est de voir ce phénomène comme une étape normale, annonçant la fin de carrière. En effet, on tente de se détacher pour laisser la place aux plus jeunes et s'investir ailleurs pour combler l'espace qu'occupait la vie professionnelle.

Une deuxième façon est de considérer le détachement progressif des enseignants plus expérimentés comme un mécanisme de défense. Le stress quotidien, les déceptions, les insatisfactions, la dévalorisation de l'enseignement et le fait d'assister, souvent impuissant, à la mouvance de la profession enseignante dans une direction qui ne correspond pas à ses valeurs a un impact certains sur la santé des enseignants. Toutefois, ils ont choisi de faire ce métier et les coûts liés à un changement de carrière sont trop élevés. Pour poursuivre, certains diraient même « survivre », ces enseignants doivent se protéger et une façon de le faire est de se détacher. C'est à partir de ce moment qu'apparaît le cynisme et le manque de motivation intrinsèque. Bien que les enseignants tentent de se protéger, cette stratégie a tout de même un coût : une pauvre auto-évaluation de la santé mentale.

Cette hypothèse est intéressante, dans le sens que le mécanisme de défense semblerait s'installer progressivement entre la 7^e et la 15^e année au sein de la profession. En effet, les résultats dévoilent une tendance chez les enseignants de ce groupe à suivre une progression similaire au groupe d'enseignants plus expérimentés.

5.8.6. Particularités selon le syndicat d'attache

Puisque la FAE compte neuf syndicats affiliés et que la présentation de toutes les différences significatives alourdirait inutilement ce rapport, seules les différences significatives les plus importantes sont rapportées. Afin de faciliter la lecture des résultats, nous avons opté de présenter les données sous forme de tableaux, plutôt que sous forme graphique, là où c'était approprié.

5.8.6.1. Santé psychologique

La seule différence significative observée est au niveau de l'anxiété vécue. En effet, le personnel enseignant du SESBL rapporte vivre plus d'anxiété que l'ensemble des autres enseignants, sauf ceux du SERL. Le personnel enseignants du SERL quant à lui semble vivre un plus haut niveau d'anxiété que leurs collègues du SESMI, du SES, du SEPI et de l'APPM.

Tableau 13. Niveau d'anxiété vécu par les enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Anxiété
SESMI	2,06
SESBL	2,21
SES	2,13
SEPI	2,06
SEOM	2,07
SEO	2,07
SEHY	2,10
APPM	2,03
SERL	2,21

5.8.6.2. Facteurs de stress occupationnel

Deux facteurs ont un impact différent sur les enseignants en fonction de leur syndicat d'attache : les difficultés liées à la gestion de classe et les difficultés relationnelles avec les parents.

Tableau 14. Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Gestion de classe	Relation parents
SESMI	3,02	2,51
SESBL	3,36	2,29
SES	3,03	2,15
SEPI	3,01	2,23
SEOM	2,93	2,19
SEO	3,12	2,28
SEHY	3,02	2,54
APPM	2,95	2,14

Une différence significative existe entre les enseignants du SESBL et l'ensemble des autres enseignants quant à l'importance des difficultés de gestion de classe (sauf comparativement aux enseignants du SES et du SEHY). Ceci fait en sorte que les enseignants du SESBL vivent plus

de difficultés de gestion de classe que les autres enseignants. Le personnel enseignant du SEO perçoit plus de difficultés de gestion de classe que ses collègues du SEOM et de l'APPM.

Le personnel enseignant du SESMI vit plus de difficultés relationnelles avec les parents que les autres enseignants, à l'exception des enseignants du SESBL et du SEHY.

Les membres du SEHY vivent plus de difficultés relationnelles avec les parents que leurs collègues du SEOM et de l'APPM.

Tableau 15. Niveau de satisfaction du besoin d'autonomie des enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Satisfaction du besoin d'autonomie
SESMI	3,27
SESBL	2,97
SES	3,22
SEPI	3,27
SEOM	3,33
SEO	3,33
SEHY	3,38
APPM	3,92

Les résultats suggèrent également que les membres du SESBL perçoivent un plus faible niveau de satisfaction de leur besoin d'autonomie, comparativement à l'ensemble des autres enseignants, à l'exception des membres du SES.

5.8.6.3. Attachement et engagement

Plusieurs différences significatives furent observées au niveau des cibles d'attachement.

Tableau 16. Attachement des enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Profession	Supérieur	Équipe-école
SESMI	3,87	2,49	3,57
SESBL	3,56	1,66	3,44
SES	3,94	1,97	3,30
SEPI	3,98	2,20	3,41
SEOM	3,91	2,23	3,30
SEO	3,82	2,24	3,55
SEHY	3,96	2,70	3,56
APPM	3,91	2,19	3,24
SERL	4,10	2,28	3,53

Au niveau de l'attachement à la profession, les enseignants du SESBL rapportent un niveau d'attachement inférieur comparativement à l'ensemble des autres enseignants. Les membres du SERL rapportent un niveau d'attachement à la profession supérieur comparativement aux membres du SESMI, du SESBL, du SEOM et de l'APPM.

Les enseignants du SESBL sont ceux qui rapportent le plus bas niveau d'attachement vis-à-vis leur supérieur, et ce, comparativement à tous les autres enseignants. Les membres du SEHY ont un niveau d'attachement supérieur relativement aux membres du SESMI et du SEO seulement.

Comparativement au personnel enseignant du SESMI, du SEO et du SERL, le personnel enseignant de l'APPM a un niveau inférieur d'attachement envers leur équipe-école.

Tableau 17. Attachement des enseignants en fonction de leur syndicat d'attache (*suite*)

Syndicat	Syndicat	Commission scolaire
SESMI	2,36	2,05
SESBL	2,70	1,44
SES	2,70	2,21
SEPI	2,17	1,61
SEOM	2,15	1,86
SEO	2,29	1,88
SEHY	2,67	2,19
APPM	2,11	1,79
SERL	2,51	1,84

Bien que les personnels enseignants du SEPI, du SEOM et de l'APPM ne se distinguent pas entre eux au niveau de leur attachement à leur syndicat, ils se distinguent de tous les autres enseignants, de sorte que leur niveau d'attachement est plus faible que les autres.

Comparativement à tous les autres membres, ceux du SEPI et du SESBL rapportent un niveau d'attachement envers leur commission scolaire plus faible.

Tableau 18. Niveau d'engagement des enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Affectif	Normatif	De continuité
SESMI	4,41	3,23	3,80
SESBL	3,90	2,85	3,45
SES	4,64	3,77	4,06
SEPI	4,37	3,37	4,07
SEOM	4,53	3,52	3,89
SEO	4,62	3,43	3,93
SEHY	5,10	3,84	4,29
APPM	4,53	3,35	3,95
SERL	3,80	3,58	3,76

Les enseignants du SESBL et du SERL rapportent un engagement affectif moins élevé que l'ensemble des autres enseignants.

Le niveau d'engagement normatif est significativement plus bas chez les enseignants du SESBL, comparativement à tous les autres enseignants.

Les enseignants du SESMI rapportent un niveau inférieur d'engagement normatif relativement à leurs collègues du SES, du SEOM, du SEHY et du SERL.

Enfin, en ce qui concerne l'engagement de continuité, les enseignants du SESBL rapportent faire moins l'expérience de ce type d'engagement relativement à l'ensemble des autres enseignants.

Les membres du SERL se distinguent des membres du SEPI et du SEHY, de sorte que leur niveau d'engagement de continuité est plus élevé.

5.8.6.4. Satisfaction au travail

Encore une fois, le personnel enseignant du SESBL se démarque de l'ensemble des enseignants en rapportant un plus faible niveau de satisfaction au travail (aucune différence significative n'est toutefois observée entre le SESBL et le SERL).

Tableau 19. Satisfaction au travail des enseignants en fonction de leur syndicat d'attache

Syndicat	Satisfaction au travail
SESMI	4,43
SESBL	3,82
SES	4,13
SEPI	4,29
SEOM	4,42
SEO	4,25
SEHY	4,51
APPM	4,42
SERL	4

Les membres du SERL rapportent être moins satisfaits au travail que tous les autres membres, à l'exception des enseignants du SESBL et du SES.

5.8.6.5. Conclusion sur les particularités en fonction du syndicat d'attache

Dans l'ensemble, la situation des enseignants semble identique d'un syndicat à un autre. Toutefois, quelques différences laissent présumer que les membres du SESBL sont plus affectés. Il faut préciser que ce syndicat représente seulement des enseignants du secondaire. Étant donné les résultats obtenus pour cette catégorie d'enseignants, il n'est donc pas surprenant de constater que le personnel enseignant représenté par le SESBL rapporte une expérience de travail globalement moins satisfaisante que les autres. Le SESBL comporte également plus d'hommes que les autres syndicats et les membres ont en général moins d'années d'expérience que leurs collègues. Toutefois, le SES ne compte également que des enseignants issus du secondaire, et plus d'hommes que de femmes.

Ainsi, d'autres pistes devront être explorées afin de comprendre pourquoi les enseignants du SESBL s'en sortent moins bien que leurs collègues du SES.

Les membres du SERL semblent également vivre plus de difficultés au travail, quoique dans une moindre mesure comparativement aux enseignants du SESBL. Les enseignants issus de ces deux syndicats rapportent un plus haut niveau d'anxiété et une moins grande satisfaction au travail. Puisque le SERL représente les enseignants de la région de Laval de tous les niveaux, nous ne pouvons pas conclure que les résultats obtenus sont strictement dus aux effets de l'enseignement au secondaire. Il serait intéressant de faire une étude approfondie des conditions de travail existantes au sein de ces deux syndicats afin de mieux identifier les facteurs responsables de l'expérience de travail moins optimale vécue par les enseignants.

5.9. Profil des enseignants ayant une santé psychologique moyenne à médiocre

Dans cette section, nous avons tenté d'examiner ce qui distingue les enseignants ayant une bonne santé psychologique de ceux ayant une santé psychologique moyenne ou médiocre. Pour ce faire, nous avons créé deux groupes. Le premier est constitué des enseignants qui ont évalué leur santé mentale comme excellente, très bonne ou bonne. Le deuxième est constitué des enseignants qui ont évalué leur santé mentale comme moyenne ou mauvaise.

5.9.1. Données démographiques

Les enseignants qui évaluent leur santé mentale comme moyenne ou mauvaise sont légèrement plus âgés (âge moyen = 41,86 ans) que ceux qui jugent avoir bonne une santé mentale (âge moyen = 39,51 ans). Ils sont également au sein de la profession depuis plus longtemps (14,66

ans versus 13,03 ans) et ont davantage un statut d'emploi permanent.

5.9.2. Santé psychologique

Il est évident que les enseignants évaluant leur santé psychologique comme moyenne ou mauvaise vivent plus de symptômes de détresse psychologique. Ce que nous voulions examiner dans cette prochaine section est où se situent les différences et l'étendue de celles-ci.

Les enseignants en mauvaise santé psychologique vivent significativement plus de détresse psychologique et moins de vitalité que leurs collègues en bonne santé psychologique. Parmi les symptômes vécus, ce sont les indices d'épuisement professionnel qui sont davantage présents chez les enseignants en moins bonne santé mentale.

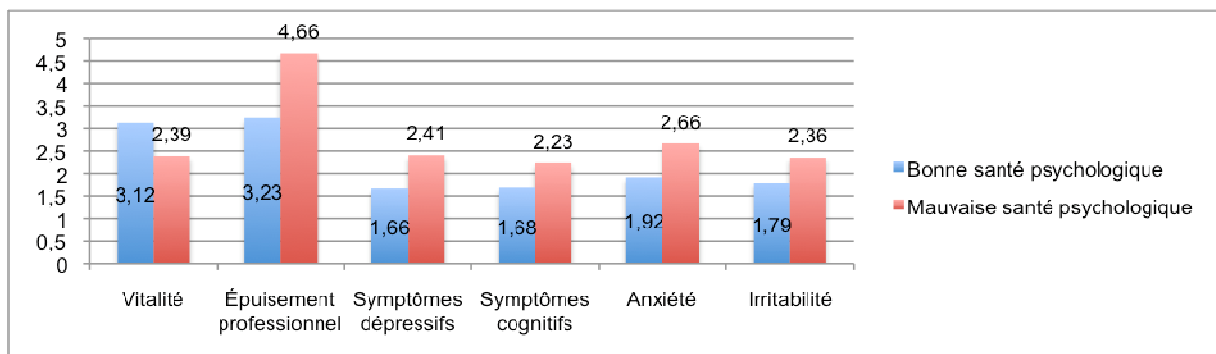


Figure 58 : Indices de détresse psychologique chez les enseignants en fonction de leur état de santé mentale

5.9.3. Facteurs de stress occupationnel

Les enseignants en moins bonne santé psychologique rapportent être davantage affectés par les facteurs de stress occupationnel, sauf en ce qui concerne les difficultés relationnelles avec la direction. De plus, ils indiquent un moins haut niveau de satisfaction de leurs trois besoins psychologiques.

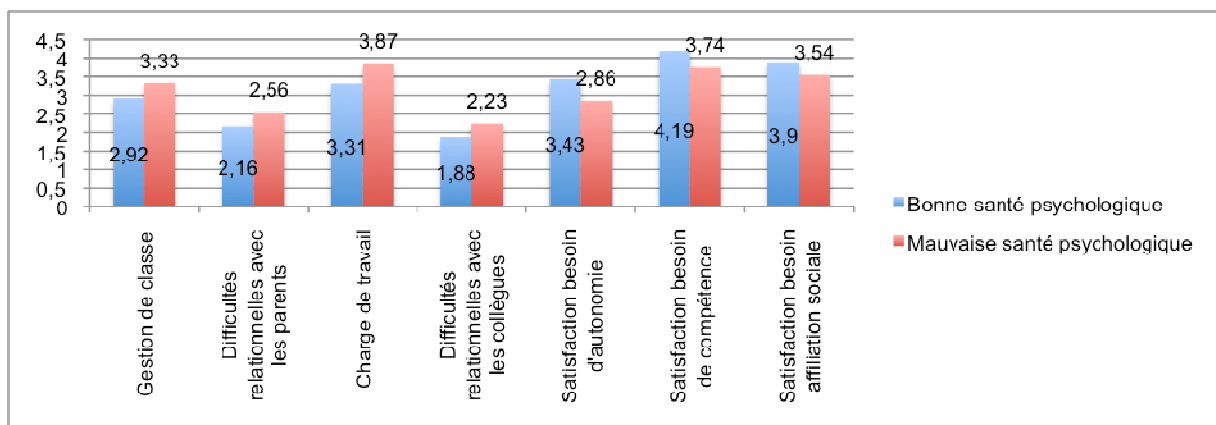


Figure 59 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur les enseignants en fonction de leur état de santé mentale

5.9.4. Attachement et engagement

Mis à part l'attachement au syndicat, les enseignants en mauvaise santé psychologique ont un niveau d'attachement significativement plus faible à l'ensemble des cibles que leurs collègues en bonne santé.

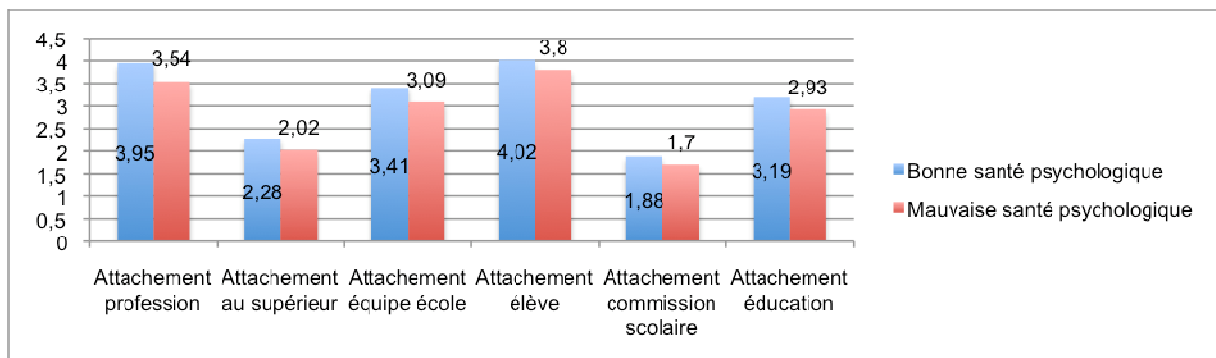


Figure 60 : Attachement des enseignants en fonction de leur état de santé mentale

Il n'est pas non plus surprenant de constater que les enseignants en moins bonne santé psychologique rapportent un niveau d'engagement affectif et normatif significativement plus faible et un engagement de continuité plus élevé que les enseignants en bonne santé mentale.

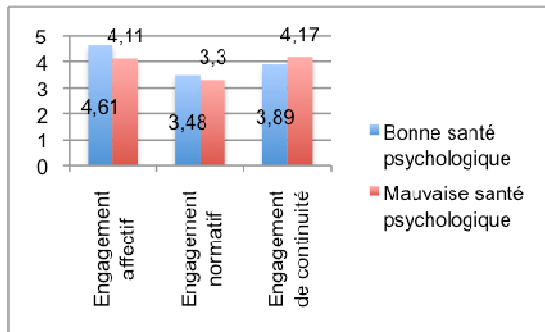


Figure 61 : Engagement des enseignants en fonction de leur état de santé mentale

5.9.5. Conflit travail – vie personnelle

Les conflits travail – vie personnelle semblent être plus importants chez les enseignants en mauvaise santé psychologique. Particulièrement, les résultats suggèrent que le stress et les tensions vécues au travail affectent de façon importante leur équilibre travail – vie personnelle.

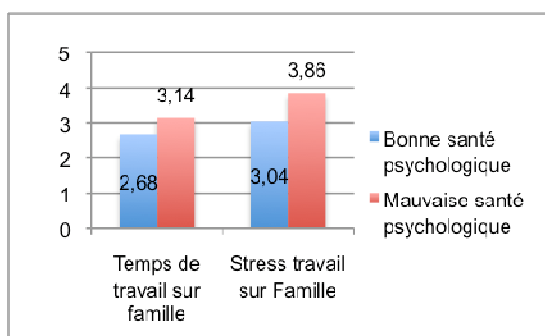


Figure 62 : Conflit travail – vie personnelle vécu par les enseignants en fonction de leur état de santé mentale

5.9.6. Satisfaction au travail et intention de quitter

Les enseignants en bonne santé psychologique sont significativement plus satisfaits et désirent rester plus longtemps au sein de la profession que les enseignants avec une moins bonne santé psychologique.

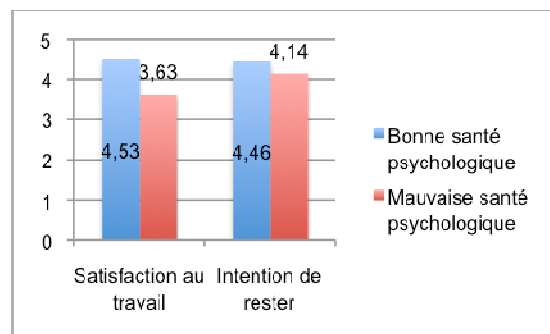


Figure 63 : Satisfaction au travail et intention de rester au sein de la profession chez les enseignants en fonction de leur état de santé mentale

5.10. Profil des enseignants ayant l'intention de quitter d'ici 5 ans

Tout comme la section précédente, ici, nous avons tenté d'identifier ce qui distingue les enseignants qui désirent quitter la profession d'ici 5 ans de ceux qui désirent y rester plus longtemps. Il est à noter que les enseignants qui prévoient prendre leur retraite d'ici 5 ans sont exclus de ces analyses.

5.10.1. Données démographiques

Les enseignants qui souhaitent quitter la profession d'ici 5 ans, mais non pour leur retraite, sont plus âgés (âge moyen = 39,75 ans) que ceux qui désirent poursuivre (âge moyen = 38,21 ans).

5.10.2. Santé psychologique

Les enseignants qui ont l'intention de quitter la profession d'ici 5 ans vivent plus de détresse psychologique que leurs collègues qui désirent rester au sein de la profession, et ce, à tous les niveaux.

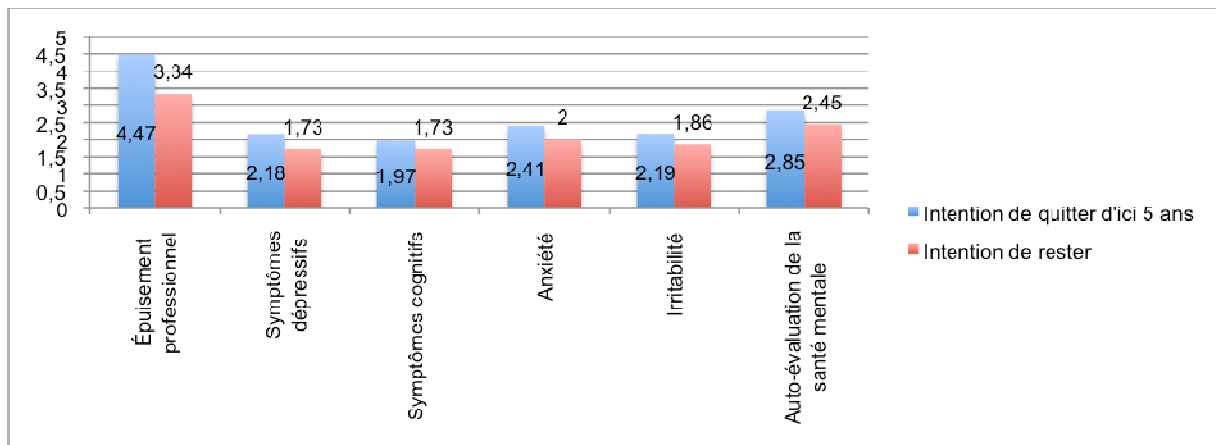


Figure 64 : Indices de détresse psychologique chez les enseignants en fonction de leur intention de quitter

5.10.3. Facteurs de stress occupationnel

De façon non surprenante, les enseignants qui souhaitent quitter la profession rapportent être plus affectés par tous les facteurs de stress occupationnel que les enseignants qui désirent rester. De plus, ils indiquent une plus faible satisfaction de leurs trois besoins psychologiques fondamentaux.

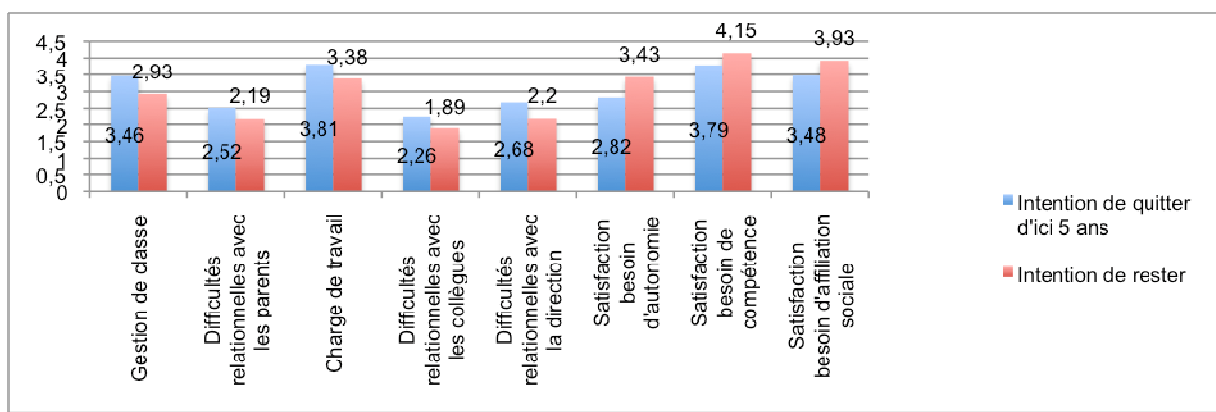


Figure 65 : Degré auquel les facteurs de stress occupationnel ont un impact chez les enseignants en fonction de leur intention de quitter

5.10.4. Attachement et engagement

Le niveau d'attachement à toutes les cibles mesurées est plus élevé chez les enseignants qui souhaitent rester au sein de la profession, comparativement à leurs confrères qui désirent quitter d'ici 5 ans.

Les enseignants qui souhaitent quitter la profession rapportent un niveau d'engagement affectif et normatif plus faible que ceux qui désirent rester.

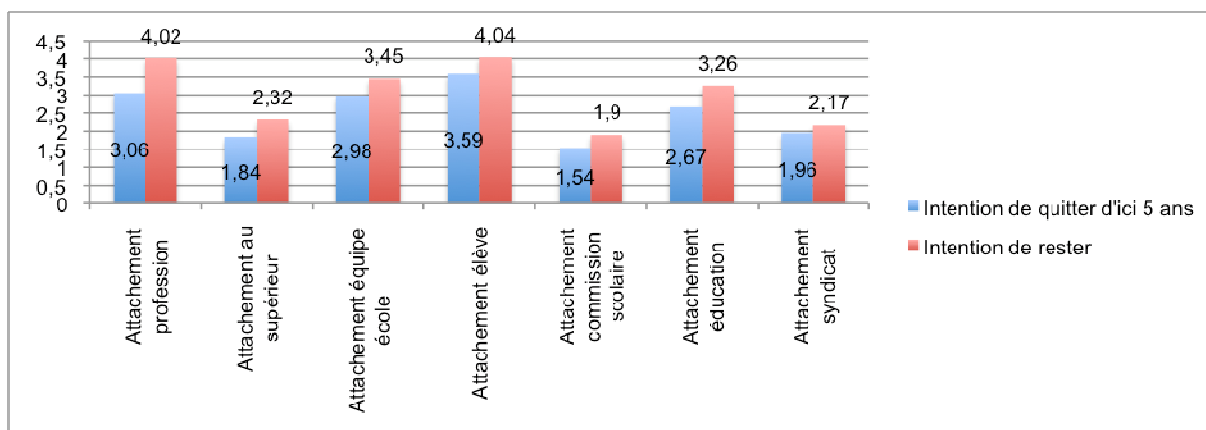


Figure 66 : Niveau d'attachement des enseignants en fonction de leur intention de quitter

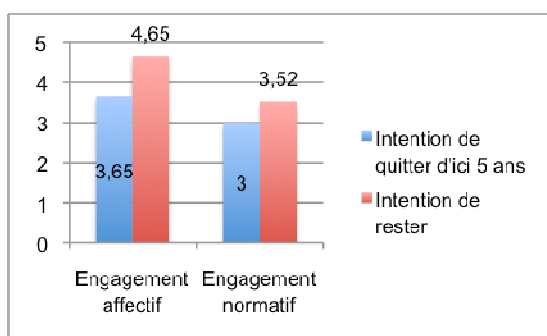


Figure 67 : Niveau d'engagement des enseignants en fonction de leur intention de quitter

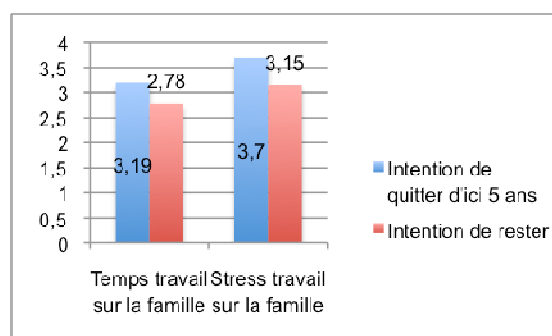


Figure 68 : Conflit travail – vie personnelle vécu par les enseignants en fonction de leur intention de quitter

5.10.5. Conflit travail – vie personnelle

Les enseignants qui désirent quitter la profession d'ici 5 ans semblent vivre davantage de conflits que ceux qui souhaitent rester. En effet, le travail, autant par le temps qu'il exige que par le stress et la tension qu'il génère, crée des conflits avec leur vie personnelle.

5.10.6. Satisfaction au travail

De façon non surprenante, les enseignants qui souhaitent rester au sein de la profession, rapportent un plus haut taux de satisfaction au travail comparativement à ceux qui désirent quitter.

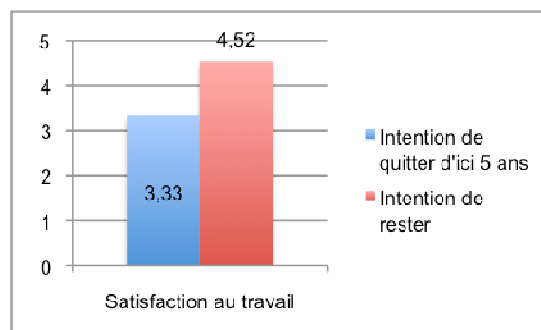


Figure 69 : Satisfaction au travail des enseignants en fonction de leur intention de quitter

5.11. Modèle de l'épuisement professionnel chez les enseignants

Afin de comprendre l'importance relative des différents facteurs de stress occupationnel dans l'apparition des symptômes d'épuisement professionnel, nous avons testé empiriquement un modèle à l'aide d'analyses d'équations structurales.

Le modèle démontre que les difficultés de gestion de classe ainsi que la charge de travail élevée contribuent directement l'épuisement professionnel vécu. En d'autres mots, plus un enseignant vit des difficultés à gérer sa classe et plus il perçoit sa charge de travail comme étant élevée, plus il souffrira d'épuisement professionnel.

Tout comme les autres facteurs de stress occupationnel, ils ont également un impact sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Ainsi, les difficultés de gestion de classe affectent négativement le besoin d'autonomie et le besoin de compétence. Donc, plus un enseignant vit des difficultés dans sa classe, moins il se sentira compétent et moins il agira en conformance avec ses valeurs. Une charge de travail élevée affectera aussi négativement le besoin d'autonomie et de compétence de l'enseignant. Les difficultés relationnelles avec les parents affectent négativement le besoin d'affiliation sociale, tout comme les difficultés relationnelles avec les collègues et la direction. Ces difficultés font en sorte que les enseignants ne perçoivent pas être respectés et appréciés par ces groupes de

personnes, ce qui rend difficile de les respecter et les apprécier à leur tour.

Les difficultés relationnelles avec la direction auront en plus un impact négatif sur la satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence.

Si les difficultés relationnelles vécues au travail n'ont pas un impact direct sur l'épuisement professionnel, elles ont un effet qui passe par la satisfaction des trois besoins. En effet, la satisfaction des besoins d'affiliation sociale, d'autonomie et de compétence affecte négativement l'épuisement professionnel. Autrement dit, plus les besoins psychologiques fondamentaux sont satisfaits, moins l'enseignant vivra des symptômes d'épuisement professionnel. Puisque les facteurs de stress occupationnel sont des déterminants importants du niveau de satisfaction des besoins des enseignants et que celui-ci a un effet crucial sur l'apparition de symptômes de l'épuisement professionnel, les facteurs de stress occupationnel sont donc d'une importance capitale pour expliquer l'épuisement professionnel chez les enseignants.

Il est également intéressant de constater l'importance de la satisfaction des besoins d'affiliation sociale, d'autonomie et de compétence dans l'apparition des symptômes d'épuisement professionnel chez les enseignants. Les résultats indiquent que la prise en compte de la satisfaction de ces besoins est importante pour favoriser une bonne santé mentale. Il est donc important que l'enseignant se sente respecté et apprécié, non seulement par ses collègues, mais

également par les parents de ses élèves et la direction. En retour, l'enseignant pourra les respecter et les apprécier ce qui favorisera la satisfaction de son besoin d'affiliation sociale. S'assurer que le besoin d'autonomie est satisfait est également un moyen pour contrer la détresse psychologique chez les enseignants. Donc, laisser plus de liberté aux enseignants quant aux façons de faire et aux stratégies d'enseignement adoptées, afin que leurs méthodes de travail correspondent davantage à leurs valeurs, permettrait une plus grande satisfaction de ce besoin. Enfin, il est également capital que l'enseignant se sente compétent dans son travail. Évidemment, si l'enseignant perçoit ne pas avoir le contrôle de sa classe, ne pas avoir le soutien nécessaire pour gérer les cas plus problématiques, manquer de temps pour accomplir toutes ses tâches et ne pas recevoir de rétroaction positive sur son travail, il percevra ne pas avoir d'impact sur son environnement.

Ce dernier élément est particulier puisqu'il touche à un phénomène plus large, celui de la reconnaissance de la profession par la société en général. En effet, nous assistons depuis de nombreuses années à une dévalorisation de la profession enseignante. Combien de fois entendons-nous que les enseignants sont chanceux car ils ont deux mois de vacances par année, des vacances payées durant le temps des fêtes, leur journée de travail est de seulement 7 heures, certains profitent même de périodes libres pendant la journée, etc.? Rares sont ceux qui connaissent la réalité quotidienne des enseignants et malgré tout, plusieurs continuent à dévaloriser la profession.

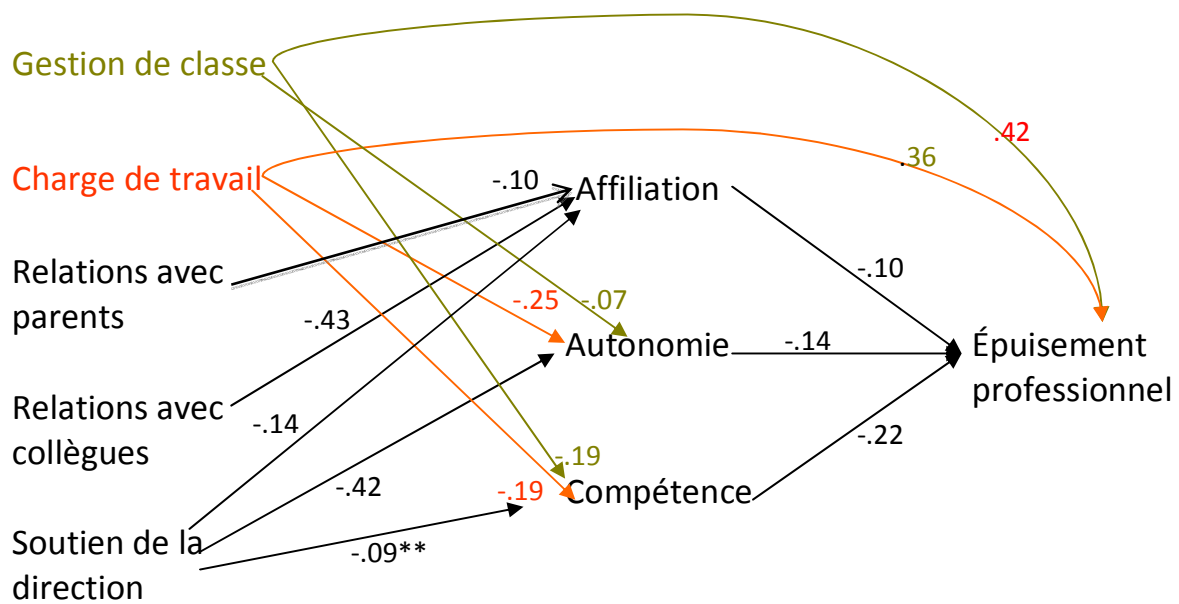


Figure 70 : Modèle de l'épuisement professionnel chez les enseignants¹¹

¹¹ Tous les liens ont une valeur de $p < .001$ à l'exception du lien entre soutien de la direction et compétence $p < .01$.
 Chi-carré ($n=1847$, $df=9$) = 30.23, $p=.0004$, RMSEA = .036 (.022; .05), NFI=1.00, NNFI=.99, CFI=1.00, SRMR=.013, GFI=1.00,
 normed chi-square (NC=chi-carré/df)= 3.36
 Nous présentons ici un modèle simplifié, sans les intercorrélations et les mesures d'erreurs. Le modèle complet est accessible auprès du premier auteur.

5.12. Modèle de l'intention de quitter la profession chez les enseignants

Nous avons également testé un modèle pour mieux comprendre la dynamique responsable de l'intention de quitter des enseignants.

Les résultats des analyses d'équations structurales dévoilent que l'épuisement professionnel n'est pas en cause dans les intentions de quitter des enseignants. En fait, les conditions de travail et leurs effets sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux semblent être directement responsables des intentions de quitter.

Ainsi, l'ensemble des facteurs de stress occupationnel a un effet sur les intentions de quitter de par leur impact sur la satisfaction du besoin d'autonomie, de compétence et d'affiliation sociale.

Plus précisément, le facteur qui a le plus d'impact sur le besoin d'autonomie est le manque de soutien perçu de la part de la direction. La littérature abonde d'études qui démontrent l'importance du soutien offert par le supérieur immédiat afin de combler le besoin d'autonomie des employés. Le domaine de l'enseignement n'y fait pas exception. Encore faut-il savoir pourquoi les directions et directions adjointes des établissements scolaires ne parviennent pas à offrir un soutien constant et régulier à leurs enseignants. Ces derniers mentionnent souvent comme source d'insatisfaction au travail l'absence des directions. À notre avis, cette situation ne reflète pas un

manque d'intérêt ou un manque de volonté des membres de la direction. En effet, étant donné les dernières prescriptions de la Loi sur l'instruction publique, ces derniers doivent remplir de plus en plus de tâches administratives, faisant en sorte que cela leur laisse peu de temps pour la gestion du quotidien et un temps de présence limité auprès des enseignants.

Le manque de soutien de la direction a également un impact négatif sur le besoin d'affiliation des enseignants. Ces derniers ne se sentent pas respectés, ni appréciés par leur supérieur.

La charge de travail élevée et les difficultés reliées à la gestion de classe affectent négativement la satisfaction du besoin d'autonomie. En plus des heures d'enseignement à proprement dit, les enseignants doivent également se garder du temps pour les préparations de cours, la correction, les rencontres avec les étudiants et leurs parents, la gestion des cas plus difficiles, les assemblées générales et les réunions, les surveillances de récréation, les formations continues et une certaine implication dans les projets spéciaux (ex. spectacle de fin d'année). Or, le temps manque pour accomplir toutes ces tâches et les journées pédagogiques qui devraient constituer du temps privilégié pour réaliser ces tâches sont souvent occupées par des assemblées générales et des formations continues. Ainsi, l'enseignant se voit souvent contraint à terminer différentes tâches à la maison. Cette situation ne favorise pas la satisfaction du besoin

d'autonomie puisqu'elle limite grandement les choix quant à la méthode de travail à adopter. En effet, lorsque nous sommes pressés par le temps, nous choisissons la méthode la plus courte et non nécessairement la méthode qui nous convient le mieux. Le manque de temps dans le contexte enseignant et les difficultés liées à la gestion de classe contribuent également à l'impression que plusieurs ont de ne pas agir en fonction de leur valeur. Par exemple, un élève en difficulté exigerait que l'on passe plus de temps avec lui et demanderait à l'enseignant d'adapter sa méthode d'enseignement pour qu'elle lui convienne davantage. Or, lorsqu'un enseignant doit gérer un groupe de 30 élèves, la différenciation pédagogique est un concept presque irréaliste. Surtout que la réalité démontre qu'il est rare d'avoir seulement un élève en difficulté. L'enseignant en a plutôt six ou sept. Donc, même s'il souhaite aider l'élève en difficulté (ce qui reflète une de ses valeurs) l'enseignant ne peut pas le faire ou, du moins, ne peut pas le faire comme il le voudrait, affectant ainsi négativement son besoin d'autonomie.

Il n'est pas étonnant non plus que la charge de travail élevée ainsi que les difficultés liées à la gestion de classe affectent négativement le besoin de compétence des enseignants. Le manque de temps et le manque de ressources, pour ne nommer que ces aspects, limitent l'impact que les enseignants peuvent avoir sur leur environnement ou sur leurs élèves. Ainsi, un sentiment d'impuissance et une perte de sens s'installent chez les enseignants affectés.

Le besoin d'affiliation sociale quant à lui est affecté négativement par les difficultés relationnelles vécues auprès des collègues, de la direction et des parents.

Bref, les facteurs de stress occupationnel ont un impact sur la satisfaction des besoins, qui, en retour, affecte les intentions de quitter. C'est la satisfaction du besoin d'autonomie qui semble être particulièrement déterminante dans la décision de quitter ou rester au sein de la profession.

Il est intéressant de noter que l'intention de quitter ne semble pas être en lien avec la santé psychologique des enseignants. En effet, nous avons testé un modèle alternatif qui proposait que l'intention de quitter serait directement prédite par l'épuisement professionnel, dans le sens que plus un enseignant vivrait de l'épuisement professionnel, plus il aurait l'intention de quitter. Or, les indices statistiques de ce modèle reflétaient un pauvre arrimage du modèle suggérant que le modèle original est meilleur pour prédire l'intention de quitter.

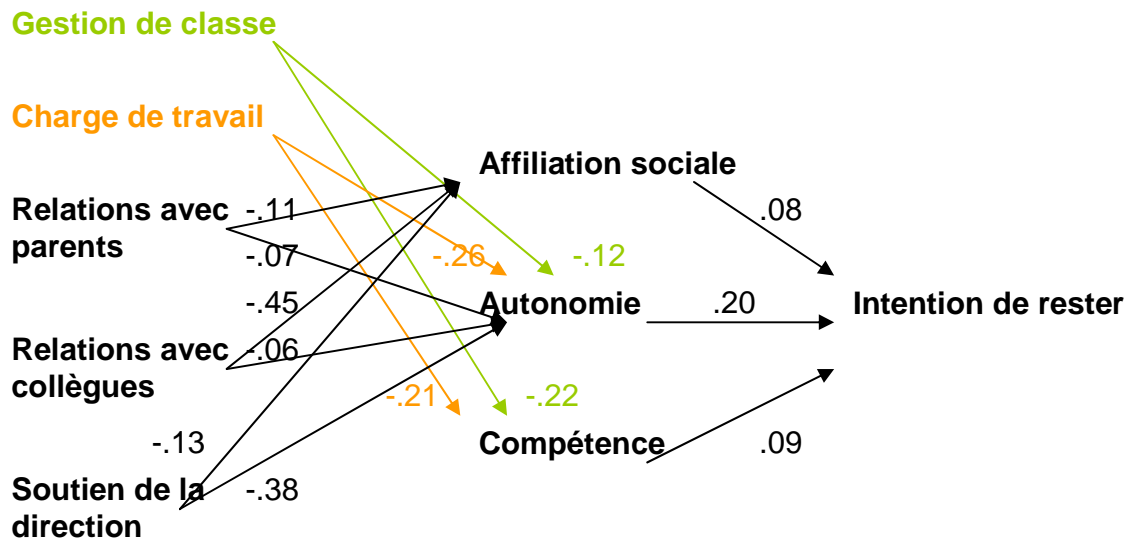


Figure 71 : Modèle de l'intention de quitter chez les enseignants¹²

¹² Tous les liens sont significatifs, $p < .01$.

Chi-carré (n=1522, df=10) = 25.79, $p = .004$, RMSEA = .03 (.02; .048), NFI=1.00, NNFI=.99, CFI=1.00, SRMR=.021, GFI=1.00, normed chi-square (NC=chi-carré/df)= 2.58

6. Conclusion

L'objectif principal de la présente étude était de dresser un portrait actuel et objectif de l'état de santé psychologique du personnel enseignant affilié à la FAE. Il était également important de pouvoir dégager des pistes de réflexion quant à la nature des problèmes psychologiques vécus et leurs causes. Pour ce faire, un questionnaire fut rempli par 2 401 enseignants de la FAE.

Les résultats de l'étude montrent que 19% des enseignants évaluent leur santé mentale comme étant moyenne ou médiocre. Ce taux est deux fois plus élevé que ce qui est recensé auprès de la population générale du Québec, indiquant ainsi que la population enseignante vit réellement de la détresse psychologique au travail. Cette détresse se traduit par une fréquence élevée d'anxiété, des symptômes d'irritabilité et d'épuisement professionnel ainsi qu'un faible niveau de vitalité.

Plusieurs facteurs furent identifiés afin d'expliquer ces résultats. Deux facteurs organisationnels semblent se distinguer de par leur importance dans la prédiction de l'épuisement professionnel des enseignants : la charge de travail élevée et les difficultés reliées à la gestion de classe. Le manque de temps pour la préparation des cours, le rythme effréné des journées, les contraintes de temps, la quantité trop importante de paperasse administrative à remplir et la charge de travail en général trop élevée sont des éléments responsables de l'état de santé des enseignants. À ceci s'ajoutent le manque de motivation de certains élèves et leur

remise en question de l'autorité de l'enseignant, les problèmes de discipline dans les classes, la gestion de comportements inappropriés et les ambiguïtés administratives relatives aux mesures de discipline. Tous ces éléments affectent directement le niveau d'épuisement professionnel vécu par les enseignants.

Le manque de soutien de la direction ainsi que les difficultés relationnelles avec les collègues et les parents des élèves affectent indirectement la santé mentale des enseignants. En effet, les résultats montrent que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est une variable-clé pour saisir la dynamique de l'épuisement professionnel chez les enseignants, puisque la satisfaction des besoins agit comme variable médiatrice entre les facteurs de stress occupationnel et l'épuisement professionnel. De même que pour la prédiction de l'intention de quitter la profession enseignante.

Le besoin d'autonomie semble être plus difficile à satisfaire que les besoins de compétence et d'affiliation sociale. Ce qui est d'autant plus préoccupant, c'est qu'il semble que ce soit exactement ce besoin qui détermine la plus grande variance dans l'intention de quitter la profession.

Les facteurs organisationnels tels que la charge de travail élevée et une gestion de classe difficile et leurs effets sur la santé psychologique des enseignants sont certainement en partie responsables des conflits travail – vie

personnelle que vivent les enseignants. D'ailleurs, il est intéressant de constater que ce sont davantage le stress et la pression vécue au travail qui génèrent les conflits, et dans une moindre mesure le temps de travail. En d'autres mots, le travail des enseignants est épuisant à un point tel, qu'une fois à la maison, 35% des enseignants disent être trop épuisés, « vidés » émotionnellement pour participer pleinement à leur vie de famille ou vie personnelle.

Tous ces éléments font que seulement un tiers des enseignants se disent assez ou fortement satisfaits au travail. Un tiers d'entre eux sont moyennement satisfaits alors que le dernier tiers indiquent être pas du tout ou peu satisfaits.

Malgré tout, l'attachement envers les élèves demeure fort, avec un niveau moyen de 4 sur une possibilité de 5, suivi de près par l'attachement envers la profession. Les enseignants semblent toutefois moins attachés à leur syndicat et à leur commission scolaire.

Un autre aspect positif est qu'en général, les enseignants démontrent davantage un engagement affectif envers leur établissement d'enseignement qu'un engagement de type normatif ou de continuité.

Enfin, 50% des enseignants désirent rester au sein de la profession pendant au moins 10 ans. Il est toutefois légèrement inquiétant de constater que 23% disent vouloir quitter au courant des 5 prochaines années pour d'autres raisons que la retraite.

Particularités selon les groupes

Nous ne reprendrons pas les résultats obtenus aux analyses de variance. Ils sont présentés dans les sections antérieures. Toutefois, les points qui nous semblent importants seront résumés.

Les hommes, malgré qu'ils soient moins affectés que les femmes par plusieurs des facteurs de stress occupationnel, semblent vivre une expérience de travail globalement moins satisfaisante. On retrouve un plus grand bassin d'hommes au sein des enseignants du secondaire et sachant que le secondaire constitue le niveau d'enseignement qui semble le plus difficile, ceci pourrait expliquer en partie pourquoi les hommes sont moins heureux dans leur travail. Une autre hypothèse est que l'enseignement est une profession qui demeure « féminine », autant par les tâches qui la caractérisent que par l'entourage de travail. Les hommes peuvent donc avoir une certaine difficulté à s'identifier à leur profession et à se sentir valorisés.

Les enseignants du secondaire sont les plus affectés par les facteurs de stress occupationnel, et vivent davantage de détresse psychologique au travail. Ils sont suivis de près par les enseignants du primaire.

Les enseignants âgés de moins de 30 ans, ainsi que ceux ayant moins de 6 ans d'ancienneté semblent mieux s'en sortir que les enseignants plus âgés ou plus expérimentés, et ce, à plusieurs points de vue.







Les résultats obtenus auprès des enseignants précaires nous ont particulièrement surpris. En effet, la vaste littérature sur le sujet indique que les enseignants à statut précaire sont particulièrement susceptibles de souffrir de détresse psychologique. Or ceci, n'est pas nécessairement le cas selon nos résultats. Les enseignants précaires avec moins de 6 ans d'expérience vivent effectivement plus d'anxiété que leurs confrères permanents. Toutefois, il semble que cette anxiété est principalement due à l'incertitude reliée au statut d'emploi et non aux facteurs de stress occupationnel, tels que la charge de travail plus élevée ou la gestion de classe plus difficile. Ces deux facteurs sont souvent pointés du doigt lorsque le sort des enseignants précaires est discuté. Pourtant, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes par rapport à ces facteurs. Est-ce à dire que les autres études ont tort ou que notre étude n'est pas valide? Non. Les études portant sur les effets de la précarité d'emploi chez les enseignants ont, jusqu'à aujourd'hui, utilisé une méthodologie qualitative, interviewant un petit échantillon d'enseignants à statut précaire. Notre étude étant de nature quantitative, nous avons accès à un plus vaste échantillon, mais surtout, nous avons un groupe de comparaison important, soit les enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience. Nos résultats montrent que les enseignants permanents avec moins de 6 ans d'expérience vivent dans les mêmes conditions de travail que leurs collègues précaires et doivent faire face aux mêmes facteurs de stress occupationnel. Ce qui les distingue toutefois est le statut d'emploi. C'est pourquoi nous proposons que la détresse psychologique vécue par les enseignants

précaires est due à la situation d'incertitude vis-à-vis leur carrière plus qu'aux conditions de travail difficiles.

Enfin, peu de différences entre les syndicats ont été notées, à l'exception des membres du SESBL qui semblent vivre une expérience de travail plus difficile que les autres enseignants. Dans une moindre mesure, les enseignants du SERL indiquent également vivre une expérience de travail plus difficile.

Il semble donc que plusieurs des éléments favorisant l'épuisement professionnel sont présents au sein du milieu de l'enseignement.

Tableau 20. Les six causes de l'épuisement professionnel

	Surcharge de travail
	Manque de contrôle sur la tâche à accomplir
	Manque de reconnaissance ou salaire insuffisant
	Manque de sentiment d'appartenance à une équipe
	Manque d'équité de l'organisation
	Conflits de valeurs avec l'organisation

Mis à part le manque d'équité de l'organisation que nous n'avons pas mesuré dans cette étude, les facteurs en cause dans l'épuisement professionnel sont tous vécus, à différents degrés par les enseignants. D'ailleurs, le modèle de l'épuisement professionnel présenté antérieurement reflète bien les conclusions de Maslach et Leiter (1997) sur le sujet.

Puisque les causes à l'épuisement professionnel sont d'origine organisationnelle, des change-

ments sont possibles et d'ailleurs souhaitables. Des ajustements à la tâche de travail, par exemple la diminution du nombre d'élèves par groupe, donner plus de temps personnel pour effectuer la planification des cours et offrir davantage de ressources pour les élèves en difficulté, permettraient de libérer davantage les enseignants pour faire ce qu'ils aiment : enseigner.

Offrir plus de latitude aux enseignants et faire davantage confiance en leur jugement professionnel pourraient augmenter le sentiment de contrôle envers la tâche à accomplir.

Libérer les membres de direction et direction adjointe d'établissement afin qu'ils puissent offrir davantage de soutien aux enseignants, revaloriser l'école publique, l'éducation et la profession enseignante auprès du public en faisant davantage la promotion des bons coups des enseignants permettraient de redorer le blason et redonner ses lettres de noblesse à la profession.

Créer des conditions de travail qui favorisent la collégialité et le partage afin de minimiser la tendance à l'individualisme dans les milieux scolaires pourrait faciliter le sentiment d'appartenance à une équipe.

Enfin, impliquer davantage les principaux acteurs, soit les enseignants, lorsque des changements sont prévus permettrait de

diminuer les conflits de valeurs. Toutefois, pour optimiser cette stratégie, les enseignants doivent avoir un réel pouvoir décisionnel dans les changements qui affectent directement leur travail.

Pistes de recherche futures

Afin d'approfondir davantage nos connaissances sur l'expérience de travail des enseignants, il serait intéressant de faire une étude longitudinale, qui nous permettrait de suivre l'évolution des enseignants. Grâce à ce schème de recherche il serait possible d'identifier clairement tous changements dans les facteurs de stress occupationnel déterminants. Il serait également possible d'examiner l'évolution de la santé psychologique des enseignants dans le temps.

Deuxièmement il appert essentiel d'explorer davantage la situation des enseignants du secondaire : identifier clairement les facteurs organisationnels expliquant leur mécontentement et leur niveau de détresse psychologique plus élevé.

Enfin, une investigation plus poussée auprès des enseignants à statut précaire s'avère essentielle.

7. Références

- BLAIS, M. ET LACHANCE, L. (1992). *Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire de St-Jérôme* [Action research on motivation and quality of working life at the St.Jerome School Commission]. Montréal, Québec, Canada :Université du Québec à Montréal.
- CHARTRAND, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants.*, Université de Montréal.
- COMMISSION EUROPÉENNE EURYDICE. (2002). *La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux*. Rapport 1 : formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Secondaire inférieur général. Bruxelles, Eurydice.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT. (2002). *Offrir la profession en héritage*. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Dans Gouvernement du Québec: Ministère de l'éducation (Éd.). Québec.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DIONNE-PROULX, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long-terme : le case des enseignants québécois, *Revue Canadienne de l'Éducation*, 20, 146-153.
- DIONNE-PROULX, J., & PÉPIN, R. (1997). Le travail et ses conséquences potentielles à long terme: Comparaison de trois groupes professionnels Québécois. *Revue québécoise de psychologie*, 18(1), 21-39.
- DUCHESNE, C., & SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- FINLAY-JONES, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian & New-Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.
- FRIEDMAN, S.D. & GREENHAUS, J.H. (2000). *Allies or enemies? What happens when business professionals confront life choices*. Oxford University Press, New York, NY.
- FRONE, M.R. (2003). Work-family balance, dans Quick, J.C & Tetrick, L.E. (Eds). *Handbook of occupational health psychology*, American Psychological Association, Washington, DC, pp.143-162.
- GARCIA, A., DUMONT, I. & HACOURT, B. (2003). *Les femmes dans les syndicats : Une nouvelle donne*. Confédération Européenne des Syndicats.
- GERVAIS, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie & S. Baillauquès (Éds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (pp. 114-133). Bruxelles: De Boeck Université.
- GEVING, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624-640.
- GINGRAS, C., & MUKAMURERA, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

- GRIMMETT, P.P. & ECHOLS, F.H. (2000). Teacher and administrator shortages in changing times, *Canadian Journal of Education*, 25, 328-343.
- GRIVA, K., & JOEKES, K. (2003). Uk Teachers under stress: Can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job? *Psychology and Health*, 18(4), 457-471.
- HAKANEN, J. J., BAKKER, A. B., & SCHAUFELI, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*(43), 495-513.
- JANOSZ, M., THIEBAUD, M., BOUTHILLIER, C., & BRUNET, L. (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants., *13e Congrès de psychologie du travail et des organisations, AIPTLF*. Bologne.
- KING, A.J.C. & PEART, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada, travail et qualité de vie*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, Ottawa.
- KLUSMANN, U., KUNTER, M., TRAUTWEIN, U., LÜDTKE, O., & BAUMERT, J. (2008). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied psychology: An International Review*, 57, 127-151.
- KOVESZ-MASFÉTY, V., CARMEN, R.-S., & SEVILLA-DEDIEU, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1177-1192.
- LEROUX, M., THÉORÊT, M., & GARON, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et Formation en Éducation*.
- LESSARD, C., & TARDIF, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990. Histoire, structures, système*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MARTINEAU, S. (2006). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 48-53.
- MARTINEAU, S., & CORRIVEAU, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, 6(3), 5-8.
- MASLACH, C. & LEITER, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- PUNCH, K. F., & TUETTEMANN, E. (1990). Correlates of psychological distress among secondary school teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 369-382.
- 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).
- ROYER, N., LOISELLE, J., DUSSAULT, M., COSSETTE, F., & DEAUDELIN, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*(119), 5-8.
- ST-ARNAUD, L., GUAY, H., LALIBERTÉ, D., & CÔTÉ, N. (2000). *Étude sur la réinsertion professionnelle des enseignantes et enseignants à la suite d'un arrêt de travail pour un problème de santé mentale*. Sainte-Foy, Québec: Fédération des commissions scolaires du Québec.

8. Annexe

Questionnaire

**L'expérience de travail
et
l'état de santé des enseignantes
et
des enseignants**

Novembre 2008

Bonjour,

Ce projet fait suite à l'étude réalisée auprès des enseignants de la région de Laval en novembre 2007. Comme vous le savez, plusieurs études examinent l'impact de la réforme de l'éducation sur les élèves : leur performance scolaire, leur estime de soi, leur motivation, etc. Toutefois, très peu d'études se sont interrogées sur l'expérience de travail et l'état de santé des enseignantes et des enseignants sous la réforme. C'est ce que nous vous invitons à faire, en complétant ce questionnaire. Vous pouvez répondre à ce questionnaire, que vous ayez ou non vécu la réforme. Ce projet est réalisé avec et a été approuvé par la Fédération autonome de l'enseignement et par votre syndicat local.

Dans les pages qui suivent, nous vous demandons de nous indiquer à quel point vous êtes en accord avec les différents énoncés présentés. Puisque nous désirons connaître votre position personnelle par rapport aux énoncés, il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Nous vous demandons de répondre aux questions de façon **spontanée et honnête**. Votre participation à l'étude est volontaire. Vous êtes libre d'y participer ou de ne pas y participer, de même que de vous retirer en tout temps sans préavis. Toute nouvelle information survenant durant le déroulement de cette étude qui pourrait affecter votre participation vous sera transmise par le responsable de l'étude. Utilisez l'enveloppe préaffranchie ci-jointe pour nous retourner votre questionnaire complété.

Les informations que vous divulgerez ne serviront que pour les fins de cette recherche et demeureront anonymes et confidentielles. N'inscrivez pas votre nom sur le questionnaire, afin que vos réponses demeurent anonymes. En aucun cas, des analyses seront effectuées sur un cas particulier. Une fois traités, les questionnaires reçus seront conservés pour une période de deux ans et seront par la suite détruits. Nous estimons que 30 minutes vous seront nécessaires pour remplir ce questionnaire.

Ce protocole a été étudié par le Comité d'éthique de la recherche de l'ÉNAP. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que sujet participant à cette étude, vous pouvez rejoindre le président du Comité, le professeur Jacques A. Plamondon, au 418-641-3000, poste 6149.

Si vous avez des questions ou des commentaires concernant le questionnaire ou la recherche en général, n'hésitez pas à nous contacter au 514-849-3989, poste 3983.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet.

Nathalie Houlfort, Ph. D.
Professeure-chercheure

Université du Québec
École nationale d'administration publique
4750, avenue Henri-Julien, 5^e étage
Montréal (Québec) H2T 3E5

1 Vitalité

Dans le mois qui vient de passer, combien de fois vous êtes-vous senti(e) de cette façon?

Questions:	Échelle				
	Jamais	Parfois	Assez souvent	Souvent	Tous les jours
1. Je me sens vivant(e) et plein(e) de vie.	1	2	3	4	5
2. Je ne me sens pas énergique.	1	2	3	4	5
3. Quelque fois, je me sens tellement vivant(e), au point de vouloir éclater.	1	2	3	4	5
4. J'ai de l'énergie et l'esprit vif.	1	2	3	4	5
5. Je me sens presque toujours alerte et éveillé(e).	1	2	3	4	5
6. Je me sens stimulé(e).	1	2	3	4	5
7. J'ai hâte à chaque nouvelle journée.	1	2	3	4	5

2 Votre expérience au travail

Les énoncés ci-dessous concernent vos expériences au travail. Veuillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec ces énoncés.

Questions:	Échelle				
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Totalement en accord
1. Je ne me sens pas vraiment lié(e) aux autres personnes au travail.	1	2	3	4	5
2. J'ai le sentiment de faire partie du groupe au travail.	1	2	3	4	5
3. Je n'ai pas vraiment de contact avec les autres à mon travail.	1	2	3	4	5
4. Je peux parler avec d'autres au travail de ce que je trouve vraiment important.	1	2	3	4	5
5. Je me sens souvent seul(e) lorsque nous sommes entre collègues.	1	2	3	4	5
6. Quelques personnes à mon travail sont de vrais amis.	1	2	3	4	5
7. Je ne me sens pas vraiment compétent(e) dans mon travail.	1	2	3	4	5
8. Je comprends bien les tâches à accomplir dans mon travail.	1	2	3	4	5

9.	Je me sens capable dans mon travail.	1	2	3	4	5
10.	Je doute de pouvoir bien exécuter mon travail.	1	2	3	4	5
11.	Je suis bon(ne) dans mon travail.	1	2	3	4	5
12.	J'ai l'impression de pouvoir bien mener à terme les tâches difficiles dans mon travail.	1	2	3	4	5
13.	J'ai l'impression de pouvoir être moi-même au travail.	1	2	3	4	5
14.	Au travail j'ai souvent l'impression de devoir faire ce que d'autres me commandent de faire.	1	2	3	4	5
15.	Si j'en avais le choix, j'entreprendrais mon travail différemment.	1	2	3	4	5
16.	Mes tâches au travail correspondent à ce que je veux faire vraiment.	1	2	3	4	5
17.	Je me sens libre d'exécuter mon travail comme je crois qu'il est bon de le faire.	1	2	3	4	5
18.	Au travail, je me sens forcé(e) de faire des choses que je ne veux pas faire.	1	2	3	4	5

3 Conciliation travail-famille

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés suivants.

Questions:	Échelle				
	Totalement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	D'accord	Totalement en accord
1. Mon travail interfère avec mes activités familiales plus que je ne le voudrais.	1	2	3	4	5
2. Le temps que j'investis dans mon travail m'empêche de participer équitablement aux responsabilités et tâches ménagères.	1	2	3	4	5
3. Dû au temps investi pour le travail, je manque des activités familiales.	1	2	3	4	5
4. Le temps investi à remplir mes obligations familiales interfère souvent avec mon travail.	1	2	3	4	5
5. Le temps passé auprès de ma famille m'empêche souvent de m'investir dans des activités professionnelles qui seraient pertinentes pour ma carrière.	1	2	3	4	5
6. Je dois m'absenter du travail pour remplir mes obligations familiales.	1	2	3	4	5
7. Lorsque je reviens du travail, je suis souvent trop fatigué(e) pour participer à des activités familiales.	1	2	3	4	5
8. Souvent en revenant du travail je suis si épuisé(e) émotionnellement, que ça m'empêche de contribuer à ma famille.	1	2	3	4	5
9. Dû à la pression vécue au travail, je reviens parfois à la maison trop stressé(e) pour faire les choses que j'aime.	1	2	3	4	5

10.	Dû au stress vécu à la maison, je suis souvent préoccupé par mes problèmes familiaux au travail.	1	2	3	4	5
11.	Parce que je suis souvent stressé(e) par les responsabilités familiales, j'ai de la difficulté à me concentrer sur mon travail.	1	2	3	4	5
12.	La tension et les inquiétudes de la vie familiale affaiblissent souvent ma capacité de réaliser mon travail.	1	2	3	4	5

4 Attachement

En utilisant l'échelle ci-dessous, veuillez indiquer jusqu'à quel point vous vous sentez actuellement attaché(e) à chacune des réalités suivantes en encerclant le chiffre correspondant à votre degré d'attachement.

A quel point êtes-vous attaché à...	Échelle				
	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Fortement	Très fortement
1. Votre propre profession, l'enseignement	1	2	3	4	5
2. Votre (vos) supérieur(es)	1	2	3	4	5
3. Votre équipe de travail	1	2	3	4	5
4. Vos élèves	1	2	3	4	5
5. Votre syndicat	1	2	3	4	5
6. Votre commission scolaire	1	2	3	4	5
7. Le secteur de l'éducation	1	2	3	4	5
8. Pendant combien de temps encore aimeriez-vous exercer votre profession?	0 à 1 an 1	1 à 2 ans 2	2 à 5 ans 3	5 à 10 ans 4	10 ans et + 5

5 Engagement

Toutes les personnes évaluent leur établissement de façon différente et chacun a ses raisons d'y demeurer. En tenant compte de votre situation dans votre établissement, jusqu'à quel point êtes-vous **d'accord ou en désaccord** avec les énoncés suivants?

Questions:	Échelle						
	Fortement en désaccord	Modérément	Légèrement en désaccord	Ni en accord ni en désaccord	Légèrement en accord	Modérément	Fortement en accord
1. Je serais très heureux(se) de passer le reste de ma carrière dans cet établissement.	1	2	3	4	5	6	7
2. En ce moment, il me serait très difficile de quitter mon établissement même si je le voulais.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je ne sens aucune obligation de demeurer à l'emploi de cet établissement.	1	2	3	4	5	6	7

4. Je ressens vraiment les problèmes de mon établissement comme s'ils étaient les miens.	1	2	3	4	5	6	7
5. Trop de choses dans ma vie seraient bouleversées si je décidais de quitter mon établissement maintenant.	1	2	3	4	5	6	7
6. Même si c'était à mon avantage, je ne sens pas qu'il serait correct de quitter mon établissement maintenant.	1	2	3	4	5	6	7
7. Dans mon établissement, je ne me sens pas comme « faisant partie de la famille ».	1	2	3	4	5	6	7
8. En ce moment, rester dans mon établissement est autant une question de nécessité que de désir.	1	2	3	4	5	6	7
9. Je me sentirais coupable de quitter mon établissement en ce moment.	1	2	3	4	5	6	7
10. Je ne me sens pas « émotionnellement lié(e) » à mon établissement.	1	2	3	4	5	6	7
11. Je crois que j'ai trop peu d'options pour penser quitter mon établissement.	1	2	3	4	5	6	7
12. Cet établissement mérite ma loyauté.	1	2	3	4	5	6	7
13. Pour moi, cet établissement a beaucoup de signification personnelle.	1	2	3	4	5	6	7
14. Une des raisons principales pour lesquelles je continue de travailler pour mon établissement est que de quitter exigerait de moi un sacrifice personnel considérable - un autre établissement pourrait ne pas égaler l'ensemble des avantages que j'ai ici.	1	2	3	4	5	6	7
15. Je ne quitterais pas mon établissement en ce moment parce que j'ai un sens d'obligation envers les gens qui en font partie.	1	2	3	4	5	6	7
16. Je n'éprouve pas un fort sentiment d'appartenance envers mon établissement.	1	2	3	4	5	6	7
17. Si je ne m'étais pas autant investi(e) dans cet établissement, je pourrais considérer de travailler ailleurs.	1	2	3	4	5	6	7
18. Je dois énormément à mon établissement.	1	2	3	4	5	6	7

6 Satisfaction dans mon travail

Les énoncés qui suivent portent sur votre travail. Indiquez à quel point vous êtes **d'accord ou en désaccord** avec chacun des énoncés à l'aide de l'échelle ci-dessous.

Questions:	Échelle						
	Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyenne-ment	Assez	Fortement	Très fortement
1. En général, le type de travail que je fais correspond de près à ce que je veux dans la vie.	1	2	3	4	5	6	7
2. Les conditions dans lesquelles je fais mon travail sont excellentes.	1	2	3	4	5	6	7
3. Je suis satisfait(e) du type de travail que je fais	1	2	3	4	5	6	7
4. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais retirer de mon travail.	1	2	3	4	5	6	7

5. Si je pouvais changer quoi que ce soit à mon travail, je n'y changerais presque rien. 1 2 3 4 5 6 7

7 Sentiments reliés au travail

Voici maintenant une série de phrases reflétant les sentiments et impressions que vous pouvez éventuellement éprouver dans votre travail. Estimer la fréquence à laquelle vous avez pu éprouver ces sentiments.

Questions:	Échelle						
	Jamais	Quelques fois par an	Une fois par mois	Quelques fois par mois	Une fois par semaine	Quelques fois par semaine	Chaque jour
1. Je me sens "vidé(e)" émotionnellement par mon travail	1	2	3	4	5	6	7
2. A la fin d'une journée de travail, je me sens totalement épuisé(e).	1	2	3	4	5	6	7
3. Je me sens fatigué(e) quand je me lève le matin et que je dois affronter une nouvelle journée de travail.	1	2	3	4	5	6	7
4. Travailler toute la journée avec d'autres gens est pour moi une source de tension.	1	2	3	4	5	6	7
5. Je me sens totalement lessivé(e) par mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
6. Je me sens frustré(e) dans mon travail.	1	2	3	4	5	6	7
7. J'ai l'impression de travailler trop dur.	1	2	3	4	5	6	7
8. J'ai l'impression d'être "au bout du rouleau".	1	2	3	4	5	6	7

8 Santé et mieux-être

Les questions qui suivent portent sur divers aspects de votre santé. La façon dont vous vous êtes senti(e) durant la dernière semaine a pu être différente de celle dont vous vous êtes senti(e) l'année passée.

Pouvez-vous nous dire à quelle fréquence AU COURS DE LA DERNIÈRE SEMAINE :	Échelle			
	Jamais	De temps en temps	Assez souvent	Très souvent
1. Vous êtes-vous senti(e) désespéré(e) en pensant à l'avenir?	1	2	3	4
2. Vous êtes-vous senti(e) seul(e)?	1	2	3	4
3. Avez-vous eu des blancs de mémoire?	1	2	3	4
4. Vous êtes-vous senti(e) découragé(e) ou avez-vous eu les « bleus »?	1	2	3	4
5. Vous êtes-vous senti(e) tendu(e) ou sous pression?	1	2	3	4
6. Vous êtes-vous laissé(e) emporter contre quelqu'un ou quelque chose?	1	2	3	4

7. Vous êtes-vous senti(e) ennuyé(e) ou peu intéressé(e) par les choses?	1	2	3	4
8. Avez-vous ressenti des peurs ou des craintes?	1	2	3	4
9. Avez-vous eu des difficultés à vous souvenir des choses?	1	2	3	4
10. Avez-vous pleuré facilement ou vous êtes-vous senti(e) sur le point de pleurer?	1	2	3	4
11. Vous êtes-vous senti(e) agité(e) ou nerveux(se) intérieurement?	1	2	3	4
12. Vous êtes-vous senti(e) négatif(ve) envers les autres?	1	2	3	4
13. Vous êtes-vous senti(e) facilement contrarié(e) ou irrité(e)?	1	2	3	4
14. Vous êtes-vous fâché(e) pour des choses sans importance?	1	2	3	4
15. Si vous comparez votre santé mentale à celle des autres personnes de votre âge, diriez-vous qu'elle est en général...	Excellente <input type="checkbox"/>			
	Très bonne <input type="checkbox"/>			
	Bonne <input type="checkbox"/>			
	Moyenne <input type="checkbox"/>			
	Mauvaise <input type="checkbox"/>			

9 Caractéristiques de votre emploi

Cette section concerne certaines caractéristiques de votre emploi. Répondez aux questions suivantes en indiquant, selon l'échelle proposée, jusqu'à quel point vous êtes dérangé(e) par les situations ou les événements mentionnés.

Questions:	Échelle				
	Pas du tout	Légèrement	Modérément	Beaucoup	Toujours
1. Des problèmes de discipline dans ma (mes) classe(s).	1	2	3	4	5
2. D'avoir à gérer des comportements enfantins.	1	2	3	4	5
3. Des élèves qui pourraient réussir mieux s'ils le voulaient.	1	2	3	4	5
4. D'avoir à enseigner à des élèves peu motivés.	1	2	3	4	5
5. Des ambiguïtés administratives par rapport aux problèmes de discipline.	1	2	3	4	5
6. De la remise en question de mon autorité par les élèves.	1	2	3	4	5
7. Du manque de contact et de dialogue avec les parents.	1	2	3	4	5
8. Du manque de confiance de la part des parents à mon égard.	1	2	3	4	5
9. Des critiques négatives et répétées de mon travail par les parents.	1	2	3	4	5
10. De l'impression de devoir pallier des manques éducatifs des parents.	1	2	3	4	5

11. Des sollicitations trop nombreuses de la part des parents.	1	2	3	4	5
12. Des craintes de représailles de la part des parents.	1	2	3	4	5
13. Des attentes irréalistes des parents.	1	2	3	4	5
14. De l'impression de devoir se justifier et de s'expliquer aux parents.	1	2	3	4	5
15. De peu de temps pour préparer mes cours et mes autres tâches.	1	2	3	4	5
16. De la trop grande quantité de travail à accomplir.	1	2	3	4	5
17. Du rythme trop rapide des journées de travail.	1	2	3	4	5
18. De la charge trop élevée de travail.	1	2	3	4	5
19. Des contraintes de temps qui limitent mes priorités personnelles.	1	2	3	4	5
20. De la trop grande quantité de paperasse administrative associée à mon travail.	1	2	3	4	5
21. Du manque d'échanges et de collaboration avec mes collègues.	1	2	3	4	5
22. Du manque de soutien des collègues.	1	2	3	4	5
23. De l'impression d'être mis à l'écart par des collègues.	1	2	3	4	5
24. De l'impression d'être jugé par mes collègues.	1	2	3	4	5
25. Des divergences d'ordre pédagogique ou didactique avec mes collègues.	1	2	3	4	5
26. Des divergences d'ordre personnel avec mes collègues.	1	2	3	4	5
27. De l'impression de manquer de liberté d'initiative.	1	2	3	4	5
28. De la crainte d'être jugé négativement par la direction.	1	2	3	4	5
29. Du style de gestion de la direction.	1	2	3	4	5
30. Du manque de compréhension et de soutien de la direction.	1	2	3	4	5

10 Informations générales

Date à laquelle vous répondez à ce questionnaire: _____
(jour - mois - année)

Âge: _____

Sexe: F M

Quel est votre statut d'emploi?

Enseignant(e) régulier (permanent) Enseignant(e) à statut précaire

À quel niveau enseignez-vous?

Préscolaire	<input type="checkbox"/>	Secondaire	
Primaire		1 ^{er} cycle	<input type="checkbox"/>
1 ^{er} cycle	<input type="checkbox"/>	Sec. 3	<input type="checkbox"/>
2 ^{ième} cycle	<input type="checkbox"/>	Sec. 4 ou 5	<input type="checkbox"/>
3 ^{ième} cycle	<input type="checkbox"/>	Adaptation	
Adaptation		Classe spécialisée (DA, TC)	<input type="checkbox"/>
Dénombrement / flottant	<input type="checkbox"/>	Classe spécialisée pour les handicapés	<input type="checkbox"/>
Classe spécialisée (DA, TC)	<input type="checkbox"/>	Formation professionnelle	<input type="checkbox"/>
Classe spécialisée pour les handicapés	<input type="checkbox"/>	Éducation aux adultes	<input type="checkbox"/>

Depuis combien d'années êtes-vous enseignante / enseignant? _____

Bénéficiez-vous d'un congé sans traitement pour une partie de votre tâche? Oui Non

Si oui, à quel pourcentage? _____

Prévoyez-vous prendre votre **retraite** au cours des prochaines années?

Non Dans 1 à 3 ans Dans 4 à 5 ans

À quel syndicat êtes-vous affilié? _____

Si vous êtes confortable de nous dévoiler cette information, indiquez à quelle école/centre vous enseignez? _____

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet.