

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE MARION

IDENTIFICATION ET EXPLICATION DE FACTEURS ET DE SOLUTIONS
POUVANT CONTRIBUER À L'AUGMENTATION DU PLAISIR À EXERCER
LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE

NOVEMBRE 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

La recherche du plaisir et, par extension, du bonheur, émane d'un désir des plus légitimes en regard de ce qu'il y a de plus universel chez l'être humain (Noddings, 2003). En ce sens, le plaisir est parfois considéré comme le pendant de la souffrance pour certains auteurs (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011; Noddings, 2003). Aussi, lorsqu'un groupe de travailleurs semblent aux prises avec un état de souffrance grandissant, il est aisément de vouloir le relier à une perte du plaisir à exercer le travail à accomplir tout autant qu'il est permis d'en voir l'importance en tant que problématique sociale. Au cours des dernières années, des recherches ont montré l'existence d'une souffrance grandissante chez les enseignants du secondaire œuvrant dans le réseau d'établissements publics (Butt et Lance, 2005; Lafortune, 2007; Lantheaume et Hélou, 2008; Monin, 2007). D'autres recherches ont permis de préciser les éléments en cause ainsi que les facteurs à considérer dans l'augmentation de cette souffrance chez les enseignants (Baudelot et Gollac, 2003; Larré et Plassard, 2008; Lebel et Bélair, 2007; Maranda et Vivers, 2011). Il importe à présent de chercher des moyens, des façons de faire qui puissent permettre de contrer ce phénomène ou, à tout le moins, de l'atténuer. Or, comment influer sur la souffrance de travailleurs? Comment l'amoindrir? Une des avenues intéressantes est celle qui consiste à explorer la voie du « plaisir », soit en s'attardant sur ce qui pourrait accroître le plaisir dans l'exercice du travail. Conséquemment, la visée de cette recherche est l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire.

Pour ce faire, huit enseignants à l'emploi dans une école secondaire publique située en banlieue de Montréal ont été interrogés dans le cadre d'entrevues individuelles semi-dirigées. Le but était de chercher à faire ressortir des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant. En questionnant des enseignants, il a aussi été possible de faire émerger des solutions quant à ce qui pourrait contribuer à augmenter leur plaisir à faire leur travail tout en validant certains facteurs de protection récemment identifiés lors de recherches effectuées par Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), Fernandez et

Tosio (2007) et Lafortune (2004). Un questionnaire écrit a ensuite été présenté aux 60 enseignants de l'école. Il a été complété par 18 d'entre eux. Le questionnaire avait pour objectif de valider les réponses émises par les huit enseignants interrogés. Enfin, deux entrevues de petits groupes réunissant un groupe de deux enseignants et un second de trois ont permis d'approfondir les données recueillies, de valider certains points de vue émis et d'orienter la discussion vers la recherche de solutions.

Ces différentes collectes de données ont servi à faire ressortir des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant ainsi que des solutions qui pourraient contribuer à faire naître ce plaisir, voire à le faire émerger plus souvent. La recherche a également permis de récolter les réactions et les opinions des enseignants sondés quant aux facteurs de protection identifiés dans l'étude.

Les résultats indiquent que les facteurs qui contribuent actuellement au plaisir à exercer le travail enseignant sont davantage reliés à la tâche d'enseignement, à des discussions et à des rapports harmonieux avec les élèves ainsi qu'aux échanges agréables avec les collègues, mais que ces mêmes facteurs dépendent d'autres éléments pour être présents. Quant aux solutions qui ont émergé, elles invitent à reconsidérer la qualité du soutien octroyé par la direction, le mode de gestion et d'organisation et les conditions du travail enseignant. Elles amènent également à s'interroger sur cette prévalence de solutions sur lesquelles les enseignants considèrent n'avoir que peu ou pas de contrôle. Elles incitent enfin à poser un regard réflexif sur l'importance de mettre en place certaines stratégies et procédures visant à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
REMERCIEMENTS	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : Problématique : Le plaisir comme solution à la souffrance et comme facteur de protection.....	5
1.1 Présentation du centre d'intérêt.....	5
1.2 Identification du problème	7
1.3 Objectifs de la recherche	9
1.4 Question de recherche.....	10
1.5 Importance de la recherche	10
1.6 Retombées possibles de la recherche	13
CHAPITRE II : Cadre conceptuel.....	14
2.1 Plaisir, bien-être et joie au travail	14
2.1.1 Plaisir	15
2.1.2 Bien-être.....	16
2.1.3 Joie au travail	17
2.1.4 Impacts du plaisir au travail	18
2.1.5 Types de plaisir au travail	18
2.1.6 Causes du plaisir au travail	19
2.2 Mal-être et souffrance	22
2.2.1 Mal-être	22
2.2.2 Souffrance	22
2.2.3 Mal-être et souffrance au travail	23
2.2.4 Causes du malheur au travail	25
2.3 Des facteurs professionnels.....	27
2.3.1 Facteurs de risque et solutions en tant que facteurs de protection	30
2.4 Rappel des objectifs de la recherche	32
CHAPITRE III : Méthode de recherche.....	33
3.1 Fondements épistémologiques et théoriques.....	33
3.2 Pertinence de la méthode utilisée.....	34
3.3 Instruments de collecte de données.....	34
3.4 Échantillonnage.....	35
3.5 Modalités et protocole de l'entrevue individuelle semi-dirigée.....	37
3.6 Modalités et protocole du questionnaire écrit	45
3.7 Modalités et protocole de l'entrevue de petit groupe.....	47
3.8 Validation de l'entrevue individuelle semi-dirigée.....	49

3.9	Validation du questionnaire écrit	51
3.10	Validation de l'entrevue de petit groupe	51
3.11	Traitement et analyse des données	51
3.11.1	Transcription des données	54
3.11.2	Codification et validation d'une partie des données	54
3.11.3	Codification et mise en relation de l'ensemble des données	56
3.12	Déontologie et rigueur dans la méthodologie	59
CHAPITRE IV : Présentation des résultats		61
4.1	Facteurs associés au plaisir selon leur nature	62
4.1.1	Explication des plaisirs associés à l'exercice du travail enseignant	64
4.1.2	Facteurs ayant ressorti le plus souvent classés en quatre catégories selon leur appartenance à un objet commun de signification	77
4.1.3	Facteurs regroupés selon le type de rapport au plaisir	81
4.2	Solutions pour favoriser le plaisir à enseigner	86
4.2.1	Solutions présentées sous l'angle du degré de contrôle de l'enseignant	94
4.3	Exploration de deux facteurs de protection : réceptivité des enseignants à l'endroit du travail en équipe-cycle et de l'ajout d'une personne-ressource	97
4.3.1	Réceptivité des enseignants à la solution de l'ajout d'une personne-ressource	97
4.3.2	Réceptivité à l'endroit du travail en équipe-cycle	98
CHAPITRE V : Interprétation des résultats		101
5.1	Résultat 1 : Au regard de leur nature, les facteurs exogènes, mais surtout endogènes-exogènes, ressortent de manière prépondérante	101
5.2	Résultat 2 : Au regard du nombre de mentions, les deux facteurs les plus nommés dans l'étude concernent le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline et le fait d'accomplir sa mission sociale	104
5.3	Résultat 3 : Le fait qu'il y ait des rapports harmonieux dans le travail ressort comme source de plaisirs tant dans les facteurs que dans les solutions	106
5.4	Résultat 4 : Les plaisirs relevant de la sphère cognitive et de la tâche d'enseignement doivent être pris en compte	111
5.5	Résultat 5 : L'ensemble des solutions répertoriées a trait à un allègement dans les conditions d'emploi, particulièrement par le biais d'une diminution du nombre d'élèves, de la tâche et à un retour de la gestion libre du temps de nature personnelle	112
5.6	Résultat 6 : Le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action est la cause la plus souvent signalée pour expliquer les facteurs et les solutions associés au plaisir	118
5.7	Résultat 7 : Les enseignants rencontrés proposent surtout des solutions pour lesquelles ils n'ont que peu ou pas de contrôle	120
5.8	Résultat 8 : L'ajout d'une personne-ressource comme facteur de protection est privilégié par quelques enseignants rencontrés	123
5.9	Discussion de trois regroupements de résultats	125

CONCLUSION	133
6.1 Résumé de la recherche.....	133
6.2 Limites de l'étude.....	141
6.3 Pistes de solutions à explorer	142
6.4 Perspectives de recherche	144
RÉFÉRENCES	146
APPENDICE A : Document d'information envoyé aux enseignants	152
APPENDICE B : Invitation et consentement à participer à la recherche envoyée aux enseignants	154
APPENDICE C : Formulaire d'engagement du respect de la confidentialité relative à la diffusion du contenu abordé lors de l'entrevue.....	155
APPENDICE D : Formulaire d'engagement du respect à la confidentialité	156
APPENDICE E : Preuve d'autorisation à la réalisation de la recherche	157
APPENDICE F : Information sur les participants et participantes à l'étude	158
APPENDICE G : Protocole de l'entrevue semi-dirigée.....	159
APPENDICE H : Questionnaire écrit	161
APPENDICE J : Code de conduite de la chercheure	163

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Mode de classement des facteurs	27
Tableau 2 : Profil des participants qui ont pris part aux entrevues	36
Tableau 3 : Procédure d'entrevue individuelle semi-dirigée	39
Tableau 4 : Procédure d'entrevue de petit groupe.....	48
Tableau 5 : Aperçu de la grille d'analyse des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant.....	57
Tableau 5 : Facteurs associés au plaisir selon leur nature.....	62
Tableau 7 : Classement des facteurs en quatre catégories selon leur appartenance à un objet commun de signification	77
Tableau 8 : Facteurs regroupés selon le type de rapports au plaisir.....	82
Tableau 9 : 15 Solutions proposées pour augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant.....	86
Tableau 10 : Degré de contrôle des enseignants sur les solutions proposées	95

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je souhaite adresser mes remerciements à ma directrice de maîtrise, Madame Louise Lafortune, professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je la remercie pour son suivi assidu, la pertinence et la justesse de ses commentaires et observations de même que pour sa disponibilité. Je désire aussi lui exprimer ma gratitude pour les opportunités de travail qu'elle m'a offertes : elle fut pour moi un modèle de rigueur et de transparence duquel j'ai beaucoup appris.

Je désire également exprimer ma reconnaissance à quelques proches amies pour leur soutien et leur aide précieuse lors de certains moments : Claudette Beaulieu, Marie-Hélène Guay, Josée Rondeau et Mélanie Caya. Merci aussi à Bernard Massé pour son aide apportée pour la mise en page. L'avancement d'un projet revêt assurément une plus grande valeur lorsqu'on est bien entouré.

Je ne peux passer sous silence la participation et la générosité des enseignants œuvrant à la Commission scolaire des Affluents qui ont accepté de prendre part à cette étude : je les remercie d'autant plus pour leur intérêt et leur honnêteté. Mes derniers remerciements vont à mon conjoint Steve ainsi qu'à mes enfants, Mégane et Camille, pour la confiance et la compréhension qu'ils m'ont témoignées : leur seule présence a permis la réalisation de ce travail dans un climat soutenant et chaleureux.

INTRODUCTION

Depuis quelques années, plusieurs personnes ont vu leur travail s'intensifier au su des nouveaux types de management adoptés tant par les chefs d'établissement et d'entreprise que par les gestionnaires (Théry, 2006). Au nom de l'efficacité, de la productivité et d'une efficience de coût, les modes d'organisation nouvellement prônés ont modifié la nature du travail d'une panoplie de travailleurs : suppression d'effectifs, augmentation de la cadence, accroissement des procédures de contrôle, mobilisation accrue de la subjectivité, affaiblissement des supports sociaux de l'activité, le tout allant de pair avec des indicateurs révisés à la hausse d'une souffrance au travail (Clot, 1995, 2002; Dejour, 1993, 1995, 1998 et Molinier, 2008, cités dans Théry, 2006).

Pour des travailleurs, la souffrance au travail serait assez marquée en raison du déclin de l'institution associé à leur corps d'emploi : par exemple, les domaines de la santé, du travail social et de l'éducation. Pour Dubet (2006, p. 5), outre l'impact de l'intensification de leur travail, la souffrance de ces professionnels proviendrait du fait qu'ils « sont obligés d'avoir encore plus de vitalité [pour compenser de surcroît] le déclin institutionnel ». Un phénomène auquel les enseignants n'échappent pas puisqu'ils sont confrontés autant à « la mise en défaut [qu'aux] pesanteurs » de l'institution qu'est l'école (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 3). Il ressort que s'il y a des enseignants qui aiment leur travail, un nombre croissant d'entre eux verrait leur désir à poursuivre leur métier soumis à rude épreuve. Cela résulte de multiples facteurs qui relèvent autant de la chute de l'école en tant qu'institution sacrée que de l'intensification du travail : éparpillement dans les multiples tâches à accomplir, obligation de résultats, individualisation du métier, nombre élevé d'élèves par classe, clientèles moins motivées ou plus difficiles à gérer (Lantheaume et Hélou, 2008), pression du temps, problèmes de

discipline, manque de support, etc. (Burke, Greenglass et Schwarzer, 1996; Chan, 1998 et Pithers, 1995, cités dans Kokkinos, 2007; Maranda et Vivers, 2011).

Pour le corps enseignant, les répercussions associées à cette intensité du travail et au déclin institutionnel peuvent, « à la longue [...] fragiliser l'emploi » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 38) et occasionner par le fait même une baisse de plus en plus importante du nombre d'effectifs (Butt et Lance, 2005). Les enseignants jouent pourtant un rôle majeur dans la société : ils servent à former, à instruire et à éduquer les clientèles étudiantes (MELS, 2006). Pour ces raisons, il importe de s'attarder à ce qui permettrait de renforcer leur désir de demeurer dans la profession par l'identification de facteurs et de solutions contribuant à l'augmentation du plaisir à exercer le travail d'enseignement au secondaire. En d'autres termes, il apparaît important de chercher à relever des moyens et des façons de faire qui puissent permettre de diminuer grandement cette souffrance ou, à tout le moins, de l'atténuer dans le but de contrer la pénurie d'enseignants, mais aussi parce qu'on ne peut fermer les yeux sur la souffrance de ces travailleurs, ne serait-ce que pour des raisons morales et éthiques. Or, selon certaines données relevant de la psychologie et ayant trait au fonctionnement des mécanismes humains, en cherchant à augmenter le plaisir du travailleur, il s'ensuit un impact favorable sur son humeur, sa motivation, sa santé physique et psychologique (Crombez, 2003; Lafortune, Lafortune, et Marion, 2011), son implication, son désir de demeurer dans le métier sans parler des retombées positives sur l'ambiance et le climat de travail (Flavia et Mortimer, 2003; Letor, 2006; Moore et Nyiel, 2007). En effet, en cherchant à faire naître le plaisir plus souvent ou davantage, il est alors possible que les travailleurs que sont les enseignants retrouvent un mieux-être à exercer leur travail et, dans cette optique, il est permis de croire que ce plaisir accru se répercute de façon positive sur le climat de la classe, ait une incidence bienheureuse sur les élèves eux-mêmes, sur leur propre plaisir à être en présence de l'enseignant, voire sur leur réussite éducative (Letor, 2006).

Dans l'atteinte de ce but, la présente recherche poursuit trois objectifs : le premier consiste à identifier et à expliquer des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant en visant à dégager de quelle façon il serait possible que ceux-ci se manifestent plus souvent ou davantage. Le second objectif est de vérifier la réceptivité des enseignants à l'endroit de deux facteurs de protection pour lesquels les dernières recherches ont montré qu'il pouvait se révéler des solutions intéressantes visant à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Fernandez et Tozio, 2007; Lafortune, 2004). Enfin, le dernier objectif vise la recherche de solutions en lien avec les discussions et les réponses des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude. Pour atteindre ces visées, huit enseignants ont pris part à des entrevues individuelles, dix-huit ont répondu à un questionnaire écrit et cinq autres ont permis de conclure la collecte de données en approfondissant certaines questions par le biais d'entrevues de petits groupes réunissant un groupe de deux et un second de trois enseignants.

De façon à bien rendre les finalités de cette recherche, sont précisés, dans le premier chapitre, la problématique à l'étude, les trois objectifs poursuivis, la question de recherche, son importance ainsi que ses retombées possibles pour les enseignants actuellement en fonction, ceux qui occuperont des classes dans le futur, les formateurs, les dirigeants scolaires et les élèves eux-mêmes. Le deuxième chapitre a pour rôle de poser les bases conceptuelles accolées aux notions de plaisir, de joie au travail et autres expressions associées mais également à celles de la souffrance et du mal-être. Sont également abordés les impacts associés à l'état de plaisir et à celui de la souffrance ainsi que la définition et l'explication des différents types de facteurs nommés dans l'étude, ceci incluant les facteurs de risque et de protection.

Le troisième chapitre sert à rendre compte, mais aussi à expliquer la méthode de recherche utilisée, ses fondements épistémologiques et théoriques ainsi que sa pertinence pour la recherche en cours. La sélection des participants, le choix de l'instrumentation et

le traitement et l'analyse des données clôturent le chapitre. Comme suite logique à ce qui précède, le quatrième chapitre présente les résultats générés par l'analyse des données recueillies au cours de l'étude. Enfin, le chapitre cinq est consacré à la discussion des résultats en lien avec l'interprétation des données réunies par la recherche. Finalement, les limites de l'étude suivies d'un résumé de la recherche et la suggestion de pistes visant à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire, plus précisément celles qui auraient avantage à être privilégiées par les instances scolaires et gouvernementales, sont exposés dans la conclusion.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE : LE PLAISIR COMME SOLUTION À LA SOUFFRANCE ET COMME FACTEUR DE PROTECTION

Le chapitre qui suit a pour but de décrire comment a émergé l'intérêt d'entreprendre une recherche sur des facteurs et des solutions pouvant contribuer à faire augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire. Sont relatés en premier lieu le parcours et les circonstances qui ont fait naître cet intérêt. Sont explicités en second lieu l'identification du problème de même que les objectifs et les questions de recherche qui s'y rattachent. Un avant-dernier passage décrit l'importance d'effectuer une telle recherche tandis que le paragraphe final précise les retombées possibles pour la recherche en général.

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Ayant œuvré à titre d'enseignante dans diverses écoles secondaires au cours des quinze dernières années et sans présumer que mes observations ont une valeur scientifique, j'ai constaté une augmentation graduelle de manifestations de la souffrance chez le personnel enseignant. S'il est difficile de quantifier cette observation, voire de la rendre de façon exhaustive, je l'attribue néanmoins aux trois éléments suivants :

1. élévation du nombre d'enseignants paraissant soumis à de plus grandes contraintes de temps, observable par un essoufflement et une fébrilité accrus chez certains dans l'accomplissement de leur tâche et lors de leurs déplacements;
2. accroissement du nombre d'enseignants qui s'effondrent, en larmes, à l'école et de ces autres qui quittent pour une durée indéterminée pour cause d'épuisement;

3. augmentation de commentaires émotifs exprimés par des collègues enseignants et ayant trait à des difficultés vécues en classe, à la lourdeur de leur tâche, à la complexité de certains élèves, à leur sentiment d'impuissance en regard de certaines problématiques scolaires, etc.

Parallèlement à ces constatations, j'ai remarqué chez mes collègues une diminution du plaisir à exercer leur travail enseignant. Un sentiment que je me suis mise à éprouver moi-même en regard de mon métier et qui m'a d'autant plus interpellée. La lecture de différents auteurs tels que Lafortune (2007), Lantheaume (2006) et Martin, Blin et Morcillo (2004) m'a par la suite confirmé la pertinence de mes impressions tout autant que celle de mes premières observations. Autant de constats, en somme, qui ont pu être précisés plus avant lors de mon stage de recherche effectué à l'été 2009 à l'UQTR et portant sur les thématiques du mal-être et du bien-être des enseignants; stage qui a donné lieu à un chapitre de livre (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011).

De ce fait, le mal-être peut se traduire par la résultante d'une perte de plaisir à accomplir les tâches d'un travail pour lesquelles il y a rémunération. Ce qui met en lumière l'importance de pouvoir prendre du plaisir dans l'exercice de son travail tout autant que de la recherche de plaisir ou de bonheur dans ce qu'elle a de plus fondamental et universel pour les êtres humains (Noddings, 2003). Je crois donc important de chercher à documenter comment il serait possible que le plaisir se manifeste plus souvent ou davantage pour les enseignants œuvrant dans les écoles secondaires afin, qu'inversement, en regard de ce que j'ai pu observer, il s'en suive une élévation du nombre d'enseignants qui ressentiraient du plaisir à accomplir leur travail, le tout se reflétant sur le climat de travail, l'atmosphère de la classe tout autant que sur les élèves eux-mêmes en regard de leur réussite et de leur propre plaisir à être en classe. Pour ces considérations, mon centre d'intérêt porte sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire.

1.2 Identification du problème

En 1966, une conférence intergouvernementale chapeautée conjointement par l'UNESCO et l'Organisation internationale du travail portait sur l'adoption de mesures concernant les conditions du personnel enseignant (OIT et UNESCO, 1966). Trente-cinq ans plus tard, reconnaissant « l'interdépendance entre la condition de l'éducation et celle des enseignants » (Siniscalco, 2002, p. 5), les mêmes instances commandaient un deuxième rapport pour dresser un portrait du métier enseignant en lien avec les transformations des systèmes éducatifs. L'enquête intitulée *Un profil statistique de la profession d'enseignant* (Siniscalco, 2002) visait à apporter un éclairage au problème préoccupant de certains pays développés aux prises avec une pénurie grandissante de personnel enseignant. Halperin et Ratteree (2003) ont exprimé des commentaires sur les conclusions de ce rapport. Ces derniers indiquent que « très rares sont les pays au monde qui échappent au problème posé par une désaffection générale à l'égard de la profession » tout en soulignant que le défi majeur dans l'avenir pour plusieurs pays sera de reconsidérer les conditions matérielles et morales du métier enseignant (Halperin et Ratteree, 2003, p. 1). Ce point de vue partagé par différents chercheurs dont Butt et Lance (2005), Lantheaume (2006) et Périer (2003) mène à se questionner sur les origines propres à cette détérioration des conditions enseignantes.

Le constat sous-jacent à l'idée d'une dégradation des conditions de travail du métier enseignant a commencé à apparaître dans les années 1980 (Estève et Fracchia, 1988) avec le développement graduel, tant dans les médias que dans le monde scolaire, de la thématique d'une école qui se porte mal (Huberman, 1989). Dans les années qui ont suivi l'émergence de cette thématique, des chercheurs ont visé à identifier les causes de ce phénomène de même que ses répercussions sur le personnel enseignant. En regard de leurs conclusions de recherche, certains auteurs dont Lantheaume (2006) et Perrenoud (1995) ont alors fait état des « transformations du rapport aux savoirs et à l'autorité » qui

se sont opérées au fil du temps (Lantheaume, 2006, p. 1). Des transformations qui auraient déstabilisé l'activité professorale en faisant passer l'enseignant d'autorité instituée à dispenseur de savoirs devant nouvellement tabler sur un travail d'intéressement continu auprès des élèves (Hélou et Lantheaume, 2005, cités dans Lantheaume, 2006). Dès lors, il s'ensuit une nouvelle professionnalité qui privilégie d'abord et avant tout le côté utilitaire du « rapport à la culture » tout en misant sur la pédagogie comme solution magique à l'obtention de la réussite éducative des élèves (Legoff, 1999, p. 55, cité dans Monin, 2007). Dans cette idéologie, l'enseignant devient un « prestataire de services » (Monin, 2007, p. 4) en plus d'avoir à faire face à d'autres bouleversements au plan organisationnel.

En effet, d'autres auteurs dévoilent un éclairage différent à la détérioration des conditions de travail qui se serait opérée au fil du temps. Considérant les impacts associés à la multiplication et à la diversité des tâches à accomplir, ils dénoncent une charge de travail alourdie (Butt et Lance, 2005; Lantheaume, 2006; Larré et Plassard, 2008; Tardif et Lessard, 1999), l'augmentation de clientèles complexes et de groupes d'élèves considérés comme étant difficiles (Lebel et Bélair, 2007), le resserrement des contrôles exercés par les directions sur le temps prescrit en classe et à l'extérieur en lien avec les nouveaux modes de management (Lantheaume et Hélou, 2008). Ces éléments traduisent d'autres visages des nouveaux contextes situationnels reliés aux transformations des conditions du travail enseignant.

Néanmoins, que le regard soit porté sur l'augmentation des incivilités en classe, sur la mobilisation accrue des compétences émotionnelles (Lafortune, 2007; Lafranchise, 2010; Letor, 2006) pour pallier aux clientèles hétérogènes et complexes ou sur les impacts négatifs des nouveaux modes de management, ces contextes situationnels n'en sont pas moins porteurs de tensions, elles-mêmes inhérentes à une augmentation du stress (Kokkinos, 2007) et d'états symptomatiques d'une souffrance (Lantheaume, 2006), et cela, particulièrement pour le personnel enseignant exerçant au secondaire (Loyd, 2005,

cité dans Teven, 2007). La souffrance reliée au stress a d'ailleurs été ciblée comme un des motifs relevant des facteurs trouvés pour expliquer les départs prématuress de certains enseignants :

On peut distinguer deux grandes catégories de facteurs pouvant motiver les travailleurs âgés à quitter leur fonction avant l'âge légal de la retraite : les facteurs personnels et les facteurs liés au milieu de travail [...]. Ensuite, les demandeurs de départ souffrent davantage que ceux qui choisissent d'y rester et que ceux qui l'ont quitté. Cela s'est avéré cohérent puisque le stress a une part d'explication dans les départs. (Hansez, Bertrand, De Keyse et Pérée, pp. 1 et 20, 2005)

L'augmentation de la souffrance et du mal-être porte donc atteinte à la santé psychologique et physique d'enseignants (Gendron, 2007; Lantheaume et Hélou, 2008) sans omettre son impact tant sur le climat de classe que sur les élèves eux-mêmes et la persévérence des enseignants. Les nouvelles conditions qui prévalent actuellement dans l'exercice de la profession enseignante semblent s'associer à l'expression d'une souffrance exprimée par un nombre croissant d'enseignants (Lantheaume, 2006; Maranda et Vivers, 2011; Monin, 2007). Une souffrance pouvant être reliée à une diminution du plaisir à exercer le travail enseignant. En lien avec les dernières recherches effectuées à ce sujet (Butt et Lance, 2005; Hansez, Bertrand, De Keyse et Pérée, 2005; Ndoreraho et Martineau, 2006), la présente recherche étudie cette souffrance au travers de la notion de plaisir à enseigner à des cohortes d'élèves du secondaire. L'investigation de ce phénomène se révèle pertinente tant pour la communauté scientifique qu'au plan social.

1.3 Objectifs de la recherche

En lien avec ces préoccupations, les trois objectifs suivants sont poursuivis :

1. Identifier des facteurs et des solutions reliés au plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire.

2. Expliquer les facteurs et les solutions ayant émergé de l'étude comme étant contributifs du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire.
3. Connaître la réceptivité des enseignants sondés dans l'étude à l'endroit des facteurs de protections que sont l'ajout d'une personne-ressource et un travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assistés par un guide formateur identifiés respectivement par les travaux de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) et ceux de Fernandez et Tozio (2007) et de Lafortune (2004).

1.4 Question de recherche

La question de recherche est en lien avec l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire. Le tout, dans le but de trouver des moyens, des procédés, voire d'arrimer certaines conditions de travail de façon à ce que le plaisir se manifeste plus souvent ou davantage pour les enseignants œuvrant dans les écoles secondaires publiques. La question de recherche de la présente étude est la suivante :

- Quels sont des facteurs et des solutions contributifs du plaisir à exercer le travail enseignant pour le personnel œuvrant au secondaire?

1.5 Importance de la recherche

Plusieurs raisons témoignent de l'importance d'effectuer une recherche sur les facteurs contributifs à l'augmentation du plaisir à enseigner au secondaire. La première étant que la diminution du plaisir à exercer le travail enseignant, en association avec l'augmentation du mal-être chez les personnels scolaires œuvrant au secondaire, est une

situation qui n'est pas sans lien avec le manque de persévérence dans la profession d'un certain nombre d'enseignants (Lebel et Bélair, 2007). Ceci, tant parmi ceux qui quittent le métier que parmi ceux qui restent physiquement mais non mentalement : ces derniers représentant les enseignants qui continuent à se présenter au travail, mais qui n'y sont plus moralement et physiquement (Ndorerah et Martineau, 2006).

S'il est difficile de recenser le pourcentage d'enseignants qui finissent par quitter mentalement la profession tout en restant physiquement, le nombre de professionnels qui choisissent de déserter le métier demeure moins nébuleux. À cet effet, les dernières données montrent que 20 % des enseignants quitteraient la profession dans les cinq années suivant leur début dans la fonction (Hansez, Bertrand, De Keyse et Pérée, 2005). Parmi les enseignants œuvrant dans des milieux défavorisés au plan socioéconomique et donc plus propices à générer de la souffrance chez des enseignants (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008), c'est 50 % qui abandonneraient la profession dans les deux premières années suivant leur entrée en fonction (Kraft, 2005). Au Québec, 51 % des enseignants exerçant dans des écoles secondaires ont pensé à quitter la profession durant leurs cinq premières années de service (Mukamurera, Gingras, Drouin, Bourque et Mukamutara, 2006). Mukamurera et son équipe (2006) indiquent que les raisons évoquées derrière ces désirs d'abandon concernent généralement les difficultés rencontrées et les exigences du métier. À ces données, il ne faut pas oublier d'inclure ces autres enseignants qui optent pour un départ prématué à la retraite en évoquant le plus souvent les mauvaises conditions de travail et une souffrance liée au stress (Hansez, Bertrand, De Keyse et Pérée, 2005). En somme, si peu de recherches ont prouvé l'existence d'un lien direct entre les abandons en début et en fin de carrière et l'augmentation d'une souffrance chez le corps enseignant, il est vraisemblable de supposer que la recherche de moyens visant à augmenter le plaisir à exercer le métier enseignant puisse contribuer à la rétention dans la profession.

Comme autre raison justifiant la pertinence d'entreprendre une telle recherche, il y a le manque d'études et de données portant sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions susceptibles d'augmenter le plaisir à enseigner pour le personnel enseignant du Québec. Certes, des recherches ont déjà été réalisées en lien avec les facteurs de persévérance et de satisfaction associés au travail enseignant (Lebel, Bélair, 2007; Hansez, Bertrand, De Keyser et Pérée, 2005; Lantheaume et Hélou, 2008; Ndoreraho et Martineau, 2006). Celles-ci ont ainsi permis d'affirmer que certains enseignants persévéraient en raison, entre autres, d'un sentiment d'autoefficacité, d'une tolérance face aux incongruités du système éducatif ou encore du fait d'être authentiques ou d'avoir confiance en eux et en leurs moyens. D'autres tireraient une satisfaction bienfaisante du fait d'être en présence d'élèves motivés qui comprennent et avec lesquels ils sont en symbiose. Ces éléments, certes éclairants, sont cependant essentiellement reliés au monde intérieur de la personne qu'est l'enseignant, reposent sur son ressenti, soit sur les aspects phares appartenant à l'univers subjectif des individus (Lebel et Bélair, 2007). En effet, le fait d'être soi-même, de se sentir efficace ou en confiance ou encore d'aimer se retrouver auprès d'élèves motivés réfèrent aux composantes intrinsèques d'une personne : ce que Doudin et Curchod-Ruedi (2008) traiteraient en tant que facteurs de type endogène (propres à la personne). Or, qu'en est-il des autres types de facteurs? Ceux de type exogène, soit de nature organisationnelle, psychosociale ou en lien avec la tâche? Peu d'études semblent faire état de ces autres types de facteurs pouvant générer un impact favorable à l'augmentation du plaisir à enseigner. Une situation à laquelle il est possible de remédier.

Enfin, comme dernier motif, il apparaît juste de penser que si les enseignants appréhendaient leur travail avec un plus grand plaisir, voire un mieux-être renouvelé, leurs élèves bénéficiaient avantageusement de cet état, ne serait-ce qu'en ce qui a trait aux retombées positives sur le climat de la classe (Flavia et Mortimer, 2003; Moore et Nyiel, 2007). À ce sujet, Letor (2006, p. 15) considère que l'enseignant devient à la longue « un professionnel du climat d'apprentissage, qu'il génère et manie

intentionnellement ». C'est que l'état émotionnel de l'enseignant a un impact sur le climat de classe tout autant que sur les apprentissages des élèves (Letor, 2006). Chercher à augmenter le bien-être des enseignants contribue à l'expression d'émotions positives chez ceux-ci, ce qui favorise un meilleur climat de classe (Flavia et Mortimer, 2003). De même, lorsque l'enseignant affiche une joie de vivre, de la bonne humeur et manifeste du plaisir, cela contribue à l'émergence d'émotions positives chez les élèves tout en favorisant un bon rapport enseignant-élève (Moore et Nyiel, 2007).

Pour toutes ces raisons, l'identification et l'explication de facteurs et de solutions susceptibles d'augmenter le plaisir chez les enseignants du secondaire est une problématique qui mérite d'être investiguée, documentée et étudiée afin que de pouvoir mieux comprendre les éléments, contextes et situations qui concourent à faire naître le plaisir d'enseigner tout autant que l'émergence de solutions envisageables à long terme.

1.6 Retombées possibles de la recherche

Tel que mentionné précédemment, l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant favoriser une augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire pourraient être le premier pas à d'autres recherches visant l'implantation de certaines solutions dans des écoles du Québec. Ainsi, en termes de retombées, outre une prise de conscience par les différents intervenants et responsables de l'éducation quant aux facteurs et aux solutions en cause dans le plaisir à exercer le travail enseignant, les résultats d'une telle étude peuvent lever le voile sur les aspects, les situations types ou les contextes de travail pour accroître le plaisir dans l'exercice du travail enseignant. À ce titre, d'autres chercheurs pourront par la suite tenter d'identifier de quelle façon il serait possible que les aspects ou les contextes situationnels retenus puissent être présents plus souvent ou davantage dans le travail enseignant. Cela pourrait ouvrir la voie à des réorganisations de travail, à la mise en place de nouvelles approches et procédures, voire à des changements dans les façons de faire et les comportements.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre a pour but de définir certains concepts utilisés dans l'étude tels que la notion de plaisir, de bien-être et de joie au travail afin de les rendre plus compréhensibles tout en précisant sous quel sens ils sont employés dans la recherche. À ces définitions, s'ajoutent des spécifications concernant les impacts du plaisir au travail, les types et les causes de plaisir de même que les raisons d'aimer son travail. Suivent de façon logique une explication des concepts de mal-être, de souffrance au travail ainsi qu'un passage sur les impacts du mal-être, les causes de malheur au travail et les raisons de ne pas aimer le métier qu'on exerce. Une définition des différents types de facteurs entrevus et utilisés dans l'étude, ceci incluant les facteurs de risque et de protection, complète le chapitre.

2.1 Plaisir, bien-être et joie au travail

En ce qui a trait à la notion de plaisir et à ses expressions associées, certains auteurs préfèrent utiliser le terme de bien-être (Lantéaume et Hélou, 2008; Legendre, 2005; Letor, 2006) ou encore de joie au travail (Baudelot et Gollac, 2003). En plus de la pluralité de sens que peuvent revêtir ces notions lorsqu'elles sont prises en elles-mêmes, soit sans association aucune à un domaine ou à un autre, il importe d'en comprendre la nuance et la signification lorsqu'elles sont accolées à la sphère professionnelle.

2.1.1 Plaisir

Voltaire, en sa qualité d'écrivain et de philosophe, a déjà indiqué que le « plaisir est l'objet, le devoir et le but de tous les êtres raisonnables » (cité dans Cabanac, 2003, p. 7). Dans cette même veine, Cabanac (2003) décrit le plaisir comme étant le moteur indélébile du fonctionnement de l'esprit humain puisque les hommes et les femmes le rechercheraient de façon permanente de la même manière qu'il serait l'objet de la plupart de leurs motivations.

Le plaisir peut être perçu et défini de différentes manières puisqu'il existe diverses formes de plaisir, mais toutes conduisent à faire naître éventuellement cette sensation appelée communément le bonheur (Noddings, 2003). À ce titre, Mill (1863) considère le bonheur comme étant une extension du plaisir en association avec une absence de douleur (cité dans Noddings, 2003). En ce qui a trait aux différentes formes de plaisir, il n'y a qu'à penser aux plaisirs reliés aux sensations humaines tels que le plaisir de toucher, de goûter, d'entendre un air agréable, mais aussi à la forme de plaisir occasionnée par le fait de donner ou de recevoir (Cabanac, 2003) ou encore aux plaisirs générés par l'entremise d'activités intellectuelles (Baudelot et Gollac, 2003).

En ce qui a trait plus précisément à la notion de plaisir au travail, Baudelot et Gollac (2003) le considèrent comme étant étroitement relié à différents aspects du travail tels « le contenu de l'activité professionnelle, sa valeur dans les représentations collectives, le degré de liberté et de reconnaissance dans le rapport au travail » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 168-169). Ils ajoutent par ailleurs que le degré d'autonomie dont jouissent les individus occupe une place importante dans le plaisir au travail en raison du fait que pour pouvoir prendre plaisir à un travail, il importe de pouvoir disposer d'un minimum de liberté, voire de pouvoir travailler un peu pour soi-même. Aussi, le travailleur qui peut prétendre à une certaine liberté d'action dans son horaire ou dans la répartition de ses tâches a plus de chances d'éprouver un sentiment de plaisir au travail.

2.1.2 Bien-être

Le bien-être est un état relié à la santé, au sentiment de plaisir, à la réalisation de soi, à l'harmonie avec soi et les autres. À cet égard, le bien-être dépasse le simple cadre professionnel et a un effet sur l'ensemble de la vie (Lantheaume et Hélou, 2008). L'état de bien-être au plan professionnel renvoie à l'entremise « d'une relation plutôt positive » avec son travail (Dubet, 2006, p. 134). Pour d'autres auteurs tels Fahey, Insel et Roth (1999, cité dans Legendre, 2005), le bien-être serait davantage une « sensation agréable procurée par la possibilité de satisfaire, sans stresser ou surmener l'organisme, ses besoins sur les plans physique, émotif, intellectuel, spirituel, interpersonnel et social, et [environnemental] » (Legendre, 2005, p. 1202).

Pour qualifier la notion de bien-être au travail, Dolan et Arsenault (2009) préfèrent quant à eux parler de « qualité de vie au travail », notion qu'ils relient à quatre éléments, soit l'impression pour le travailleur d'être soutenu et traité convenablement par l'employeur, l'intérêt manifeste de l'entreprise ou de l'institution à « faciliter la vie de son personnel » (cités dans Lafourture, Lafourture et Marion, 2011, p. 230), la possibilité pour la majorité des employés de pouvoir trouver un espace pour combler leurs aspirations et leurs désirs personnels et le maintien de rapports de qualité entre la direction et les employés.

Dans leur réalité éducative, il a été montré que les enseignants ne recherchent pas impérativement le bien-être personnel dans leur travail (Letor, 2006). En effet, ils désireraient plutôt que les aspects associés à la sphère émotionnelle de leur travail leur permettent de s'enrichir autant dans la relation pédagogique qu'au plan professionnel. Ils souhaitent plus encore que leurs élèves s'impliquent dans leur réussite, éprouvent du plaisir à travailler en classe et s'enrichissent d'apprentissages de qualité. Ainsi, pour Letor (2006), le bien-être de certains enseignants serait étroitement lié aux aspects

émotionnels de leur travail, relevant essentiellement des relations. Les chercheurs Butt et Lance (2005) associent, quant à eux, le bien-être professionnel à la satisfaction au travail. À ce sujet, ils ont trouvé que la satisfaction au travail repose sur deux pôles : la satisfaction personnelle de l'enseignant en lien avec le travail qui lui est propre et la satisfaction reliée aux aspects organisationnels du travail. Ils ajoutent que pour la plupart des enseignants, les sentiments positifs associés à la satisfaction au travail relèvent à la fois de l'engagement, de conditions de travail adéquates et de relations harmonieuses avec les collègues et les enfants (Butt et Lance, 2005).

2.1.3 Joie au travail

Pour Friedmann (1956), la joie au travail exige que le travail comprenne un ensemble de tâches qui soient sous le contrôle du travailleur, « définies et coordonnées selon son initiative, sa volonté et, par définition, demeurées d'une certaine plasticité » (cité dans Baudelot et Gollac, 2003, p. 29). Ces tâches doivent par ailleurs tendre vers une certaine finalité, un but plus ou moins lointain que le travailleur domine et comprend, le tout mettant en jeu sa responsabilité et ses capacités à surmonter des épreuves renouvelables (Baudelot et Gollac, 2003). La joie au travail peut aussi être définie comme un état de bien-être au plan professionnel qui réfère au plaisir de créer de *l'homo faber*, au plaisir d'être en relation avec d'autres personnes, mais également au plaisir de contribuer, par sa participation et son action dans le travail, à une œuvre qui donne la possibilité de se dépasser en tant que personne (Baudelot et Gollac, 2003). Enfin, pour certains auteurs, le fait d'aimer son travail et d'y puiser une joie tangible serait intimement associé à la notion d'engagement reliée à trois dimensions : 1) le physique qui concerne à la fois le corps, l'énergie qu'il déploie, l'intellect, le temps et l'aspect financier, 2) l'affectif qui a trait au fait de vouloir continuer à exercer son travail et d'aimer ce que l'on fait et, finalement, 3) la dimension morale qui est liée au respect de l'éthique de la profession (Akoulouze, 1982, cité dans Ndoreraho et Martineau, 2006).

2.1.4 Impacts du plaisir au travail

Qu'en est-il des impacts associés au plaisir à exercer le métier enseignant? Peu de recherches ont abordé ce thème, le nombre d'études portant de près ou de loin sur la souffrance des enseignants étant beaucoup plus exhaustif (Di Notte, 1999; Huberman, 1989; Lantheaume, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008; Monin, 2007; Teven, 2007). Le principal bienfait du plaisir au travail demeure et reste l'épanouissement de la personne (Baudelot et Gollac, 2003). Vient ensuite le sentiment d'être reconnu à sa juste valeur (Baudelot et Gollac, 2003). Pour d'autres chercheurs tels Lantheaume et Hélou (2008), l'impact du bien-être au travail, c'est la santé pour les travailleurs. C'est un lien qui a déjà été montré en psychopathologie du travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

2.1.5 Types de plaisir au travail

Si le travail est d'abord entrevu pour sa « vertu économique » en raison du gagne-pain qu'il représente (Baudelot et Gollac, 2003, p. 25), il exhorte néanmoins à trois types de plaisir tels qu'identifiés par Marx (1867) et énoncés à partir de témoignages et d'expériences de bonheur reliés à la sphère professionnelle (cité dans Baudelot et Gollac, 2003) :

- 1) le plaisir associé au fait de créer;
- 2) le plaisir d'être en rapport avec les autres, du contact avec autrui;
- 3) le plaisir de prendre part, par le travail, à un projet, à une œuvre qui dépasse le travailleur et lui offre ainsi la possibilité de se réaliser en tant qu'homme ou femme et en tant que personne.

1) Le plaisir de créer, énoncé en premier, réfère aux capacités cognitives du travailleur. Il a d'ailleurs été repris par d'autres auteurs qui le décrivent comme étant le type de plaisir le plus souvent nommé dans des recherches ayant trait au bonheur au travail :

De fait, c'est dans les métiers des arts, et tout particulièrement chez les écrivains, que le thème du bonheur au travail est le plus souvent développé. Célébré par des artistes de toutes les époques, le plaisir intellectuel ou physique de la création a connu peu de variations au fil du temps. (Baudelot et Gollac, 2003, p. 29).

2) Le plaisir d'être en rapport, du rapprochement avec autrui réfère au plaisir d'être en contact avec d'autres personnes. Qualité que permet le travail pour plusieurs travailleurs qui s'associe au plaisir de socialiser de l'être humain, de se regrouper en tant qu'animal sociable (Légeron, 2003) tout autant que le besoin de s'intégrer et d'appartenir à une organisation (Dubet et Martuccelli, 1996). Il est relié au besoin de communiquer, d'échanger, de fraterniser et d'établir des liens avec autrui.

3) Le plaisir pour le travailleur de prendre part à une œuvre qui le dépasse tout en lui permettant de ressentir ce sentiment de s'être réalisé en tant que personne semble s'associer à un plaisir d'accomplissement au plan personnel et professionnel (Baudelot et Gollac, 2003).

2.1.6 Causes du plaisir au travail

Qu'est-ce que qui permet d'éprouver du plaisir au travail? Quels sont les causes ou les motifs du plaisir au travail? Les auteurs Baudelot et Gollac (2003), Dubet (2006) et Lantheaume et Hélou (2008) se sont penchés sur cette problématique. Ils ont permis d'identifier différentes causes de plaisir au travail (présentées à la page suivante) qu'il a été possible de répertorier selon les types endogène, exogène et endogène-exogène, tels que définis ci-dessous :

- a) Causes de type endogène : circonstances, réalités ou situations qui réfèrent à la personne elle-même, soit en lien avec sa personnalité, ses conceptions, ses représentations, ses perceptions, etc.
- b) Causes de type exogène : circonstances, réalités ou situations qui réfèrent aux relations ou aux contextes extérieurs à la personne, soit en lien avec les conditions d'emploi, les collègues, les clients et les supérieurs, le milieu de travail, les exigences demandées, l'intensité exigée, la cadence, etc.
- c) Causes de type endogène-exogène : circonstances, réalités ou situations référant à la fois à la personne elle-même et à des facteurs externes, soit de nature relationnelle et contextuelle. Il est question ici de causes qui impliquent une représentation de la personne (propre à elle, à son passé, à sa personnalité) tout en étant accolées à des éléments extérieurs précis. Par exemple, un métier peut être perçu comme routinier et monotone par une personne en lien avec son besoin impérieux d'être constamment dans l'action ou le mouvement (trait relatif à sa personnalité) tout en comportant de réels aspects relatifs à la monotonie comme la répétition de la même action dans le cas d'un travail à la chaîne : la cause associée à un travail routinier et monotone sera alors mise dans la catégorie endogène-exogène.
 - a) Causes de plaisir au travail de type endogène
 - le fait de se réaliser au plan personnel ou de voir ses attentes comblées (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le sentiment d'utilité ou de reconnaissance tiré du travail accompli (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008);

- b) Causes de plaisir au travail de type exogène
 - la rémunération offerte (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le fait de pouvoir découvrir ou explorer de nouveaux horizons (Baudelot et Gollac, 2003);
 - la position hiérarchique ou le statut social (Baudelot et Gollac, 2003);
 - les relations suscitées par le travail ou que celui-ci engendre pour la personne (Dubet, 2006);
 - la variété que le travail génère et qui vient rompre la monotonie (Dubet, 2006);
- c) Causes de plaisir au travail type endogène-exogène
 - le fait de pouvoir maintenir une pensée active par l'apprentissage renouvelé (Lantheaume et Hélou, 2008);
 - le sentiment d'appartenance ou l'affiliation à une équipe de collègues de travail (Baudelot et Gollac, 2003);
 - l'autonomie, le pouvoir d'action, soit la latitude permise et la liberté d'agir (Baudelot et Gollac, 2003);
 - les responsabilités que sous-tend le travail ou l'exercice de celui-ci (Dubet, 2006);
 - les bénéfices tirés de la qualité des rapports ou des relations avec les collègues, la hiérarchie, la clientèle, etc. (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le plaisir ou le bénéfice tiré du fait d'aider autrui, soit l'altruisme (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le contrôle ou la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008);
 - l'initiative que permet le travail (Dubet, 2006).

2.2 Mal-être et souffrance

Les notions de mal-être et de souffrance comptent parmi les termes fréquemment utilisés ces dernières années par nombre d'auteurs en référence à l'état de dégradation physique et psychologique de travailleurs (Baudelot et Gollac, 2003; Blanchard-Laville, 2001; Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Dubet, 2006; Lafortune, Lafortune, et Marion, 2011; Lantheaume et Hélou, 2008; Teven, 2007). Les passages qui suivent présentent la pluralité de sens que peuvent revêtir ces deux expressions, qu'elles soient prises en elles-mêmes ou en corrélation avec la sphère professionnelle.

2.2.1 Mal-être

Une sensation intérieure de malaise, soit la perception que quelque chose ne fonctionne pas bien est généralement le signal d'alarme du déséquilibre qui conduit au mal-être. Si le malaise est généralement un phénomène discret et latent, l'état de mal-être renvoie à la perception d'une perte de contrôle, d'une impuissance, d'un déséquilibre ou d'un submergement en lien avec l'environnement extérieur (Crombez, 2003). Le « mal-être » est le symptôme d'une souffrance qui peut être évoqué à propos d'un sentiment du moment ou énoncé en lien avec les contraintes d'un métier. En tant qu'impression du moment, il recouvre différentes manières d'être dans le rapport au travail : une fatigue, une lassitude à la fois physique et morale (Lantheaume et Hélou, 2008). Cette lassitude peut être mise en relation avec la complexité et l'empilement de tâches d'un travail, avec une impression aggravée par la répétition accablante de situations qui confrontent la personne à des sentiments d'impuissance (Lantheaume et Hélou, 2008).

2.2.2 Souffrance

Pour Renault (2002), la souffrance serait un état subjectivement ressenti d'origine sociale. En lien avec la trajectoire personnelle et s'inscrivant dans un contexte social, elle

serait le résultat d'un « certain type de rapport aux individus et aux institutions » (Renault, 2002, p. 28). De ce fait, qu'il soit question de malaise, d'identité négative ou autres concepts associés, la souffrance serait étroitement liée au sens que le sujet donne à la situation qu'il vit, soit à la place qu'il lui prête dans son histoire personnelle et les liens qu'il établit entre l'événement et d'autres vécus appartenant à son passé (Gillots, 2006). La souffrance impliquerait, par ailleurs, une dimension plus large que la simple douleur physique ou morale puisqu'elle proviendrait tant du vécu corporel que du vécu psychique de l'individu (Gillots, 2006). En état de souffrance, la personne émet des réponses émotionnelles (peur, colère, rage, pleurs, etc.), comportementales (protestations, repli sur soi, inhibition, résignation, obsessions, etc.) et affectives (tristesse, agressivité, révolte, désespoir, etc.) qui mobilisent sa personnalité, sa mémoire et ses systèmes de défense (Gillots, 2006).

2.2.3 Mal-être et souffrance au travail

L'émergence d'un mal-être ou d'une souffrance au travail peut donner lieu à des troubles physiques et psychologiques : épuisement professionnel (Téven, 2007), augmentation de l'agressivité, de la confusion, de l'insomnie (Ndoreraho et Martineau, 2006), maux de dos, dégradation de soi (Lantheaume et Hélou, 2008), repliement de la personne sur elle-même, maladies mentales, problèmes cardiovasculaires et ostéoarticulaires, vieillissement prématué (Baudelot et Gollac, 2003). De ce fait, pour le travailleur, il y a alors impossibilité de pouvoir bâtir un compromis entre les objectifs de la production, ses capacités et la préservation de sa santé, point corroboré par Baudelot et Gollac (2003) et qui pourrait s'exprimer comme suit :

Envisagées du point de vue de la santé, toutes les questions de travail conduisent à poser la question de l'action propre des salariés au point que santé et développement du pouvoir d'agir apparaissent pratiquement comme synonymes. Nous avons vu qu'en situation d'impasse le corps réagit par des manifestations émotionnelles. Cette émotion se traduit par

la mobilisation du système nerveux végétatif et du système endocrinien. Sa fonction est de nous signaler un écart entre l'orientation de notre action et l'évolution de la situation. Elle indique qu'il faudrait soit modifier la situation, soit changer d'orientation. Seulement, la situation devient dangereuse lorsque cette pression à nous changer nous-mêmes va dans le sens de la révision d'orientations éthiques qui forment le socle vivant de notre personnalité. (Théry, 2006, p. 164)

Par ailleurs, lorsque la souffrance au travail va de pair avec une élévation du degré de tension psychique, il peut s'ensuivre une sous-utilisation des compétences pour le travailleur (Baudelot et Gollac, 2003) tandis que pour d'autres, les impacts associés au mal-être vécu au travail peuvent renvoyer à différents mécanismes de défense : individualisation des problèmes par le travailleur, dépersonnalisation ou « tentative de réduire ses élèves à de simples objets » (Blanchard-Laville, 2001) pour l'enseignant, résignation comme mode de survie (Dubet, 2006), retrait, mise à distance de la vie professionnelle ou fuite dans l'activisme. Enfin, chez les enseignants, le fait de ne pas être bien dans son travail peut conduire certains à quitter prématurément la profession et donner lieu à des retraites prématuées (Lebel et Bélair, 2007) :

Les statistiques nord-américaines actuelles démontrent effectivement un taux d'abandon oscillant autour de 14 % parmi les jeunes enseignants durant les premières années d'entrée en fonction et de 20 % dans l'ensemble du corps professoral. (Mukamurera, 2006, cité dans Lebel et Bélair, 2007, p. 2)

Un état de mal-être ou de souffrance chez l'enseignant peut avoir des répercussions sur le climat de classe, mais aussi sur la relation enseignant-élève, voire chez certains élèves qui peuvent réagir du fait de percevoir les émotions négatives de leur enseignant (Letor, 2006). Une étude effectuée par Moore et Nyiel (2007) dans différentes universités abonde dans ce sens et va encore plus loin en concluant que pour les étudiants, la façon dont un professeur se comporte avec eux est plus importante que la façon dont il enseigne sa matière. De ce fait, un état de souffrance peut effectivement avoir un impact néfaste sur la façon dont un enseignant se comporte avec ses élèves : déshumanisation à l'endroit des élèves, agressivité, indifférence, mise à distance et autres (Doudin et Curchod-Ruedi,

2008). Parmi les situations étudiées pouvant diminuer l'état de mal-être, Crombez (2003) a trouvé que le « remède » le plus efficace pour contrer le mal-être ou la souffrance d'un individu demeure le plaisir. En d'autres termes, une des façons de pallier au mal-être consisterait à augmenter les sources de plaisir (Crombez, 2003).

2.2.4 Causes du malheur au travail

En ce qui a trait aux éléments ou aux circonstances qui concourent au malheur des travailleurs, des recherches ont permis l'identification de différentes causes (Baudelot et Gollac, 2003; Blanchard-Laville, 2001 ; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008; Théry, 2006). Elles sont présentées ci-dessous selon leur type endogène, exogène ou endogène-exogène :

- a) Causes de malheur au travail de type endogène
 - le retrait ou le sentiment d'oppression pour la personne plus fragile (Baudelot et Gollac, 2003);
 - un travail peu relié aux intérêts ou aux goûts du travailleur (Baudelot et Gollac, 2003);
 - un travail qui ne suscite ni engagement ni représentation de soi (Théry, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008);
 - le stress, soit les réponses négatives de l'organisme d'une personne lorsque soumise à des contraintes environnementales (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008);
- b) Causes de malheur au travail de type exogène :
 - le fait de n'avoir aucun pouvoir ou de ne point être écouté ou reconnu, soit un manque au plan de l'identité ou de la reconnaissance sociale (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008);

- un travail où les attentes (société, parents, clientèle) et les pressions sociales sont trop fortes (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hélou, 2008);
 - un écart trop grand entre l'activité prescrite et réelle (Théry, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008);
 - des exigences ajoutées reliées à une intensification du travail à effectuer (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008);
 - être membre d'une équipe qui s'entend mal, où il y a des tensions (Baudelot et Gollac, 2003);
 - ne pas faire ou entreprendre des choses qui restent dans le temps (Baudelot et Gollac, 2003);
- c) Causes de malheur au travail de type endogène-exogène
- la routine ou la monotonie (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006);
 - un travail qui ne donne pas la fierté d'un travail bien effectué (Baudelot et Gollac, 2003);
 - un travail qui ne s'apparente ni à une passion ou à une aventure stimulante (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le sentiment d'être exploité en lien avec un travail trop difficile ou sous-payé financièrement (Baudelot et Gollac, 2003);
 - le sentiment de ne pas être utile aux autres parce que c'est le cas ou comme simple perception (Baudelot et Gollac, 2003);
 - un travail ou un cadre de travail qui donne le sentiment d'être dans une jungle, « une galère » (Baudelot et Gollac, 2003);
 - la solitude qui réfère au sentiment d'être laissé seul à soi-même ou qui résulte du fait de travailler en solitaire (Baudelot et Gollac, 2003);
 - des rapports difficiles ou non harmonieux avec la clientèle, en l'occurrence les élèves et les parents pour les enseignants (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hélou, 2008);

- un travail qui confronte le travailleur aux limites de son action, le tout en lien avec un sentiment d'impuissance (Lantheaume et Hélou, 2008);
- un travail fatigant (Dubet, 2006);
- un travail salissant ou que l'individu considère « sale » (Dubet, 2006, p. 133).

2.3 Des facteurs professionnels

Est considéré comme « facteur » tout élément de nature professionnelle qui contribue au résultat d'une situation, d'un état de fait ou d'un phénomène¹. Dans la première question de recherche, la notion de facteur s'associe donc aux facteurs de type professionnel. Concrètement, la présente étude considère les facteurs comme des facteurs professionnels selon deux classements distincts : le premier ayant trait à leur spécificité du travail en référence aux cinq catégories de Gendron (2007) et le deuxième relevant des travaux de Doudin et Curchod-Ruedi (2008) au regard de leur type endogène ou exogène.

Tableau 1 : Mode de classement des facteurs

Classement 1.	Catégories de facteurs (Gendron, 2007)
	1.1 Facteur lié à la tâche
	1.2 Facteur lié à l'organisation
	1.3 Facteur psychosocial
	1.4 Facteur lié à l'environnement physique et technique
	1.5 Facteur lié à l'environnement socioéconomique
Classement 2.	Types de facteurs (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008)
	2.1 Endogène
	2.2 Exogène

¹ Mise en commun des définitions du terme facteur provenant du *Multidictionnaire des difficultés de la langue française* (2008) et du *Grand dictionnaire terminologique* du site Internet de l'Office québécois de la langue française, consulté le 7 mars 2010.

En référence à leur spécificité attenant au travail effectué, Gendron (2007) a identifié cinq catégories de facteurs professionnels : « 1) facteurs liés à la tâche, c'est-à-dire au contenu même du travail à effectuer, 2) facteurs liés à l'organisation du travail, 3) facteurs psychosociaux, liés aux relations de travail, 4) facteurs liés à l'environnement physique et technique, 5) facteurs liés à l'environnement socioéconomique de l'établissement » (Gendron, 2007, p. 6). Ils sont explicités ici :

- 1) les facteurs liés à la tâche réfèrent au contenu du travail à effectuer, soit à toutes les tâches associées au métier (Gendron, 2007). Pour l'enseignant type, cela réfère aux tâches résultant de l'enseignement dispensé aux élèves, de l'encadrement, des récupérations, de la surveillance et de l'accueil ainsi que les autres tâches professionnelles que sont les rencontres collectives et les réunions avec les parents ou les membres de l'équipe-école pour le suivi des élèves, le temps alloué au perfectionnement, etc. (CPNCF, 2011);
- 2) les facteurs liés à l'organisation concernent l'organisation du travail, soit ce qui régit l'enseignant en termes de conditions d'emploi (Gendron, 2007). Il est ici question de l'horaire de travail, du salaire, des spécifications de la tâche, des surveillances à effectuer, de l'obligation de rencontres, du mode de gestion de même que des directives et des politiques de l'école, etc.;
- 3) les facteurs psychosociaux ont trait à la sphère sociale, soit aux relations interpersonnelles et sociales dans le milieu de travail (Gendron, 2007). Pour des enseignants, cela réfère aux relations, aux discussions, aux échanges avec les collègues, les élèves, les parents ou les membres de la direction;
- 4) les facteurs liés à l'environnement physique et technique ont trait aux lieux physiques, au mobilier du milieu de travail, aux applications électroniques, informatiques, etc. (Gendron, 2007). Il s'agit de la salle de classe, des bureaux,

des chaises, des tables ou autres éléments du mobilier, des ouvrages, des appareils, des ordinateurs, des gymnases, de la bibliothèque, etc.;

- 5) les facteurs liés à l'environnement socioéconomique réfèrent au niveau socioéconomique d'une clientèle, au budget de l'établissement qui emploie, aux subventions allouées, à l'argent disponible, etc. (Gendron, 2007). Dans un contexte scolaire, il peut s'agir du revenu des parents en regard de leur capacité à payer les fournitures, les frais connexes ou les services complémentaires (orthophoniste, cours privés, etc.), des sommes investies dans les réparations à effectuer dans l'école, dans les activités parascolaires, lors les sorties, etc.;

En plus de ces cinq catégories de facteurs, il importe de mentionner ceux définis par Doudin et Curchod-Ruedi (2008), pour qui les facteurs se distinguent davantage selon deux types : 1) endogènes, soit propres à la personne et 2) exogènes, soit relationnels ou contextuels :

- 1) les facteurs endogènes réfèrent aux représentations, perceptions et impressions de l'enseignant ayant trait aux élèves, aux collègues, à l'institution, mais également à ses stratégies en matière de gestion du stress (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). D'une certaine façon, ils proviennent du construit de la personne elle-même et sont intimement liés à son regard, à ses conceptions du monde qui l'entoure;
- 2) les facteurs exogènes concernent les tâches, les actions, la clientèle (soit les parents ou les élèves pour des enseignants), le mode d'organisation scolaire, les situations ou les événements ainsi que les relations avec les autres (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). Ils proviennent de l'extérieur de la personne ou, à tout le moins, ne pourraient survenir ou être sans un contexte extérieur.

2.3.1 Facteurs de risque et solutions en tant que facteurs de protection

Sont considérés comme facteurs de risque tous éléments, situations et contextes de classe qui augmentent la probabilité pour l'enseignant de souffrir d'épuisement professionnel (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). Pour l'enseignant, cela peut se traduire par le fait, par exemple, d'avoir dans sa classe des élèves présentant des troubles de comportement ou encore d'être titulaire d'une classe de type « *ghetto* » regroupant spécifiquement des élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). Comme autres éléments associables à des facteurs de risque, se retrouvent certaines caractéristiques personnelles tel le fait d'avoir une perception de soi idéalisée ou d'éprouver une basse estime à l'endroit de sa personne (Huberman, 1989). Peuvent également être mises au banc des accusés les étapes ou les transitions dans le cycle professionnel. Des enseignants souffriraient en effet de voir se modifier les représentations qu'ils avaient sur la profession, les élèves, le rôle de l'école, etc. au vu de certains événements ou en cours de parcours (Di Notte, 1999).

En ce qui concerne les facteurs de protection, Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) croient qu'ils permettraient à l'enseignant de pouvoir se protéger du surmenage professionnel (*burnout*). Ils sont d'ailleurs souvent vus sous l'angle des solutions à la souffrance des enseignants. De ce fait, ils diminueraient la probabilité de souffrir d'épuisement professionnel. Pour cette raison, le soutien social est l'un des facteurs qui a été le plus étudié comme facteur de protection pour le personnel enseignant (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Les facteurs de protection peuvent référer à plus d'un élément, soit a) le soutien social, b) l'ajout d'une personne-ressource et c) le travail en équipe-cycle :

- a) le soutien social est le réseau d'aide qu'un individu peut solliciter lorsqu'il est aux prises avec des problématiques au plan professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et

Baumberger, 2009). D'ailleurs, selon Canouï et Mauranges (2004), le soutien social servirait non seulement de ressource au travailleur à l'endroit du stress, mais agirait aussi directement sur la santé du travailleur en « réduisant les tensions et les conflits »;

- b) l'ajout d'une personne-ressource réfère aussi au soutien social, mais se distingue par le rôle qu'assumera la personne en question, pour qui il s'agira d'aider l'enseignant en difficulté à trouver des pistes de solutions permettant de pallier à ses problèmes. Cette personne pourra ainsi assister l'enseignant en lui assurant le soutien souhaité : assistance directe, indirecte, supervision, accompagnement, interviction et décloisonnement des classes ou des cycles (Doudin et Lafortune, 2006);
- c) le travail réalisé en équipe-cycle est un facteur de protection pour les enseignants (Fernandez et Tosio, 2007; Lafortune, 2004). Le travail en équipe-cycle se définit par une « coordination des efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle » par l'application d'un contrôle, d'une prise de décisions et d'actions exercée collectivement (Lafortune, 2004, p. 298). La participation à la mise en place d'une équipe-cycle permet à ses membres de pouvoir se partager la charge de travail, de se communiquer des informations pertinentes, de tisser des liens reposant sur le soutien et l'entraide (Lafortune, 2004). « L'appui de l'équipe-cycle permet d'atténuer les moments d'épuisement intellectuel », mais s'avère également une source de motivation pour les membres d'un même regroupement (Lafortune, 2004, p. 76). Le travail en équipe apporte une satisfaction au plan de la charge de travail, des apprentissages personnels pouvant être réalisés et de la structuration de l'enseignement (Fernandez et Tosio, 2007).

2.4 Rappel des objectifs de la recherche

En lien avec ces éléments du cadre conceptuel, rappelons que la présente étude poursuivait les trois objectifs suivants : 1) identifier des facteurs et des solutions reliés au plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire, 2) expliquer les facteurs et les solutions ayant émergé de l'étude comme étant contributifs du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire et 3) connaître la réceptivité des enseignants sondés dans l'étude à l'endroit des facteurs de protection que sont l'ajout d'une personne-ressource et un travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assistés par un guide formateur identifiés respectivement par les travaux de Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) et ceux de Fernandez et Tozio (2007) et de Lafortune (2004).

CHAPITRE III : MÉTHODE DE RECHERCHE

Ce chapitre vise à présenter la méthode de recherche choisie pour la présente étude. La première partie explique les fondements épistémologiques et théoriques de la recherche qualitative. Elle rend compte également de la pertinence à choisir ce type de recherche en regard des objectifs de cette étude. La seconde partie décrit le mode de sélection des participants tout en apportant de plus amples précisions sur les instruments qui ont servi à la collecte de données et sur l'orientation privilégiée pour le traitement et l'analyse de données. Enfin, un dernier passage traite de la déontologie et de la rigueur observée dans le cadre de cette étude.

3.1 Fondements épistémologiques et théoriques

La recherche en éducation dessert plusieurs buts dont celui de fournir des connaissances sur les significations, les actions et la complexité des rôles des différents travailleurs qui composent le monde de l'éducation (Anadon, 2000). À ce titre, les méthodes qualitatives se révèlent fort utiles pour tenter de dégager certaines subtilités attribuables à la richesse des comportements humains, d'où leur popularité lors de recherches visant la compréhension de phénomènes humains et sociaux qui se révèlent d'une grande complexité mais dont la production de connaissances est nécessaire à l'évolution des pratiques professionnelles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Paillé et Mucchielli, 2003). Or, tel qu'en fait foi la présente étude, l'identification et l'explication de facteurs et de solutions visant à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire n'auraient pu être possibles sans la prise en compte des différentes composantes humaines et sociales que sont les idéologies, les représentations, les aspirations enseignantes, mais aussi les relations interpersonnelles, les élèves, etc. Des empreintes, en somme, de phénomènes humains et sociaux d'une grande complexité.

3.2 Pertinence de la méthode utilisée

Les méthodes qualitatives se révèlent des choix judicieux dans les recherches visant la compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Pour la présente étude, il s'avérait donc pertinent d'utiliser cette méthode en raison du fait que celle-ci vise précisément la compréhension d'un phénomène à l'étude, soit ce qui serait susceptible d'augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant à partir des significations données par les participants. À cet effet, la recherche exprime des positions ontologiques au regard de la vision de la réalité des enseignants qui ont pris part à l'étude, de leurs savoirs contextuels indissociables de leur milieu de vie.

Le choix d'opter pour une méthode qualitative se justifie également en raison des processus fondamentaux naturels qui la composent, fondements que Muchielli (2007, p. 18) considère comme étant « ceux de l'intelligence humaine », soit la comparaison, la catégorisation, la mise en relation et l'invention de formes et de sens (Muchielli, 2007). Concepts attenant à autant de processus qui ont été utilisés au cours de la recherche, entre autres, lors du traitement et de l'analyse des données recueillies.

3.3 Instruments de collecte de données

L'entrevue individuelle semi-dirigée, le questionnaire écrit et l'entrevue de petit groupe semi-dirigée sont les instruments qui ont été retenus pour la collecte de données. L'entrevue individuelle semi-dirigée et l'entrevue de petit groupe se sont avérées des choix d'instrumentation permettant « une situation d'échange plus contrôlée [afin que soient abordés les] thèmes pertinents » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 133) tels qu'identifiés dans le cadre théorique de la présente étude. Les entrevues respectaient un protocole préalablement établi (Appendices G et I), de telle sorte que si l'ensemble des

questions étaient orientées sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions permettant d'accroître le plaisir à exercer le travail enseignant, la chercheure disposait d'une certaine latitude lui permettant de pouvoir faire préciser certains propos ou autres idées non prévus, mais jugés pertinents pour l'étude.

Le choix de réaliser des entrevues de type semi-dirigé a permis des « interactions verbales [avec les enseignants participants et le] partage [d'] un savoir d'expertise » de nature à amener une meilleure compréhension de l'objet étudié (Savoie-Zajc, 2003). Le questionnaire écrit a été choisi comme instrument pour valider certaines réponses émises lors des entrevues individuelles. Le fait qu'il y ait eu un plus grand nombre de répondants a pu apporter un éclairage pertinent au sujet des facteurs et des solutions déjà nommés en entrevues individuelles. L'utilisation de cet outil a contribué en outre à l'élaboration du protocole pour l'entrevue de petit groupe. Les réponses émises au questionnaire écrit ont en effet permis la construction partielle de l'entrevue de petit groupe. Une seconde portion de questions ayant été élaborée de façon à approfondir certaines réponses exprimées lors des entrevues individuelles. De plus, tant l'entrevue de petit groupe que le questionnaire écrit ont été ajoutés en tant qu'outils de collecte de données centralisés sur le même objet de recherche (plaisir au travail) afin de servir de stratégies de triangulation. Le fait de recourir à différentes méthodes dans la collecte de données en vue d'interroger de différentes façons des participants sur le même thème a ainsi permis à augmenter la validité des résultats (Karzenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.4 Échantillonnage

Huit enseignants du secondaire et de disciplines distinctes ont été approchés pour prendre part à la collecte de données. Les huit enseignants désireux de participer à la recherche appartenaient à des groupes d'âge différent, ce qui fait que parmi eux, on retrouvait des enseignants qui débutaient dans la profession, certains en milieu de carrière et d'autres

plus près de la retraite. De plus, une première prise d'information (Appendice F) a servi à dresser le profil de chacun d'eux en ce qui a trait aux aspects suivants : nombre d'années d'expérience, tâche en lien avec leur expertise, formation effectuée, etc. Le Tableau 1 qui suit présente une description des participants qui ont accepté de prendre part aux entrevues en lien avec les profils dressés sur chacun des participants.

Tableau 2 : Profil des participants qui ont pris part aux entrevues

Identification et explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire

1. Sexe des participants : 3 hommes et 5 femmes
2. Âge des participants : Entre 24 et 46 ans / Moyenne d'âge de 38 ans
3. Nombre d'années cumulées en enseignement : Entre 3 et 19 ans / moyenne de 14 ans
4. Nombre d'années effectuées à cette école : Entre 1 et 16 ans / Moyenne de 11 ans
5. Matière d'enseignement des 8 participants : français (3), éducation physique (1), anglais (2), art dramatique (1), éthique et culture religieuse (1)
6. Formation effectuée (titre) :
 - BAC en enseignement du français, langue première;
 - BAC en musique;
 - BAC en éducation physique;
 - BAC en anglais, langue seconde;
 - BAC en langues;
 - BAC en théâtre et art de la scène;
 - Certificats en éthique, en morale, en religion et en sexualité.
7. Enseignement de la matière que vous désirez : Oui pour tous les enseignants
8. Poste temps plein : 5 participants
Poste temps partiel : 3 participants
9. Permanence : oui pour 5 participants / depuis 2 à 16 ans

Les réponses à ces questions ont permis de rendre compte que les participants aux entrevues individuelles et de petits groupes correspondaient à des profils variés en termes de formation complétée, de nombre d'années cumulées à cette école, de champs d'enseignement, etc.

Pour les besoins de passation du questionnaire écrit, un document comprenant trois questions à développement a été remis aux 62 enseignants de l'école. Il fut déposé dans leur pigeonnier respectif. Dix-huit d'entre eux l'ont complété. Ils n'étaient pas tenu de s'identifier, mais on peut néanmoins figurer, vu le nombre, que les enseignants ayant accepté de répondre au questionnaire appartenaient aussi à des groupes d'âges différents tout en étant apparentés à des disciplines différentes. Enfin, les cinq enseignants réunis pour les entrevues de petits groupes ont été approchés après une analyse sommaire des réponses au questionnaire écrit et lors des entrevues individuelles. Quatre d'entre eux avaient pris part aux entrevues individuelles semi-dirigées. Comme les autres, quelques semaines plus tôt, la cinquième personne s'est vu remettre une fiche en vue d'établir son profil. Ce dernier fut consigné avec celui des autres pour l'élaboration du tableau décrivant le profil des participants qui ont pris part aux entrevues, présenté précédemment.

3.5 Modalités et protocole de l'entrevue individuelle semi-dirigée

Comme la chercheure œuvrait elle-même à titre d'enseignante dans l'école secondaire en question ciblée pour l'étude, il lui a été aisé de s'adresser à ses collègues pour la collecte de données. La chercheure a toutefois su observer certaines règles dans le but d'éviter des biais possibles et de façon à respecter certains aspects relevant de l'éthique et de la déontologie. En effet, dans les recherches où interviennent les données issues d'entrevues, d'enquêtes ou autres, les contaminations de résultats peuvent provenir de différentes sources et être associées aux personnes choisies pour la recherche (Van der

Maren, 1996), à la façon de choisir les répondants, à l'interprétation et à l'analyse des réponses recueillies, etc. (Mucchielli, 1993). Pour ces raisons, la chercheure s'est conformée à un code de conduite (Appendice J) découlant de ses conversations avec sa directrice, des règles d'éthique édictées par le comité de déontologie de même que de lectures concernant les différents biais possibles pouvant survenir lors d'entretiens et des moyens visant à les amoindrir (Blanchet, 1985; Mucchielli, 1993; Van Der Maren, 1996).

À cet effet, il a été convenu que la chercheure ne choisirait pas elle-même les participants, ceci afin d'éviter un premier biais possible par le choix de collègues qu'elle connaît mieux. Après avoir obtenu l'accord de la direction de l'école pour entreprendre la recherche (Appendice E), un premier document d'information suivi d'une lettre d'invitation (Appendice A et B) ont été envoyés aux 62 enseignants de l'école. La lettre était une invitation lancée à tous les enseignants de l'école pour les enjoindre à participer à l'étude : le document contenait un coupon-réponse où l'enseignant pouvait confirmer ou non sa participation à l'entrevue individuelle semi-dirigée, à l'entrevue de petit groupe ou aux deux.

Au total, huit enseignants ont exprimé leur accord pour prendre part à l'entrevue individuelle semi-dirigée. Ces derniers ont ensuite été rencontrés une première fois par la chercheure qui les a alors informés des aspects ayant trait à l'éthique et à la déontologie de recherche, de leurs droits concernant la confidentialité et de certaines informations relatives à l'entrevue (durée, nombre de questions, enregistrement, etc.). Les enseignants ont ainsi pu signer le protocole de confidentialité, document qui confirmait leurs connaissances des objectifs de la recherche, leurs droits en tant que participants et leur acceptation de l'enregistrement. Ils ont finalement été invités à remplir un formulaire d'information, (Appendice F) à remettre le jour de l'entrevue.

Toutes les entrevues individuelles semi-dirigées ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone et se sont déroulées dans une pièce fermée. Après les politesses d'usage,

la chercheure s'est astreinte à respecter une procédure d'entrevue, toujours dans le but de limiter les biais possibles et de s'en tenir à un cadre d'entretien fondé sur la rigueur et le respect des objectifs de la recherche, comme en fait foi le Tableau 2.

Tableau 3 : Procédure d'entrevue individuelle semi-dirigée

Procédure d'entrevue individuelle semi-dirigée
1. Accueil du participant
2. Remise par le participant du formulaire d'information (Appendice F)
3. Signature et information du formulaire d'engagement de la chercheure (Appendice D)
4. Retour sur la durée prévue pour l'entrevue
5. Rappel du respect de la confidentialité et des droits du participant
6. Entrevue (Appendice G)
7. Remerciements
8. Explication au participant concernant l'importance de ne pas divulguer les thèmes évoqués ou autres informations de l'entrevue aux autres participants
9. Signature du formulaire d'engagement du respect de la confidentialité relative à la diffusion du contenu abordé lors de l'entrevue (Appendice C)

Dans le but de conserver à l'esprit les objectifs de la recherche au cours de l'entrevue, le protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée (appendice G) contenait sur la première page un tableau, situé à droite, résumant les différents types de facteurs (Gendron, 2007) et, sur la troisième page, un second tableau résumant les facteurs de protection (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Fernandez et Tosio, 2007; Lafourture, 2004).

Au cours de chacune des entrevues individuelles semi-dirigées, la chercheure s'est engagée à respecter certaines règles relatives à son code de conduite soit :

- Énonciation et lecture adéquates des questions.
- Acceptation bienveillante des silences.
- Utilisation de la synthèse partielle.

- Reformulations et réitérations adéquates.
- Écoute qui incite le participant à poursuivre.
- Neutralité bienveillante à l'endroit des réponses du participant.
- Utilisation du « En quoi le fait de... contribue-t-il à votre plaisir de... » visant à amener une précision et une meilleure compréhension des facteurs identifiés.

L'entrevue individuelle semi-dirigée servait d'entrée en matière sur le sujet avec de premières questions ouvertes sur le sujet. Les questions élaborées par la chercheure et approuvées par sa directrice ont d'abord été soumises à un processus de validation (pour s'assurer de leur juste interprétation et de leur clarté) avec une tierce personne, enseignante à l'emploi dans une autre école secondaire. Des sous-questions ont également été soigneusement préparées pour que, lors de l'entrevue, la personne interrogée approfondisse ses idées. Tant les questions que les sous-questions ont été formulées de manière neutre et n'incitant pas à une réponse type de façon à limiter certains biais possibles (Blanchet, 1985; Van Der Maren, 1996). Malgré ces précautions, l'entrevue de validation a été enregistrée afin d'être écoutée par la chercheure et sa directrice dans le but de procéder à des ajustements dans la manière de poser certaines questions, à des changements dans la formulation, dans le ton utilisé, etc. L'écoute de l'entrevue a permis à la directrice de sensibiliser la chercheure sur l'importance de respecter les silences, d'attendre quelques instants avant de poursuivre après une réponse émise, de prendre garde à ne pas interrompre la personne. La chercheure s'est vu entretenir sur la façon de bien relancer une personne interviewée pour qu'elle aille au bout de ses idées en reprenant, par exemple, la dernière portion de son propos ou par des phrases comme « En quoi le fait de... peut-il contribuer à ...».

Les questions de l'entrevue étaient regroupées en quatre volets distincts : 1) identification de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant; 2) identification et explication de facteurs de protection; 3) ajout d'une personne-ressource ou travail en équipe-cycle; 4) questions ouvertes sur le plaisir ainsi que sur les thèmes discutés.

Le premier volet de questions avait pour but la recherche de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant de façon à les relier aux types de facteurs identifiés par Doudin et Curchod-Ruedi (2008), soit les facteurs endogènes et ceux exogènes ainsi qu'à ceux identifiés par Gendron (2007) : facteurs liés à la tâche, facteurs liés à l'organisation du travail, facteurs psychosociaux, facteurs liés à l'environnement physique et technique et facteurs liés à l'environnement socioéconomique de l'établissement. Le second volet de questions visait la recherche de solutions contributives du plaisir, en vue de les comparer notamment aux facteurs de protection identifiés par Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009), Fernandez et Tosio (2007) et Lafortune (2004), soit : le soutien social et le travail en équipe-cycle. Le troisième volet « Ajout d'une personne-ressource ou travail en équipe-cycle » permettait de relever la réceptivité des enseignants à l'endroit de ces deux facteurs de protection identifiés par les recherches antérieures. Finalement, le quatrième volet « Questions ouvertes sur le plaisir ainsi que sur les thèmes discutés » proposait deux questions ouvertes qui visaient à ouvrir la discussion sur la notion de plaisir au travail et sur les réflexions qui avaient pu émerger pendant, à la fin ou suite à l'entrevue réalisée. Ceci, afin d'aller chercher des données plus fines sur l'objet d'étude.

A) Questions qui ont été posées dans le volet 1) Identification de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée accompagnées de leur justification respective :

Question 1 : « Dans quelles circonstances avez-vous du plaisir dans votre travail? »

Cette question d'ouverture vise à considérer la ou les circonstance(s) évoquée(s) au regard des types de facteurs identifiés par l'étude. Il est ici question d'identifier le contexte, la situation ou le type d'événements qui s'associent au plaisir à exercer le travail enseignant, soit les éléments plus majeurs liés à l'émergence du plaisir, de façon à pouvoir les relier par la suite aux facteurs nommés dans l'étude.

Question 2 : « Qu'est-ce qui fait que vous éprouvez du plaisir dans votre travail enseignant? Quels sont les aspects, éléments, situations en cause? »

Cette question a pour but de détailler, de préciser la réponse du participant lors de la première question, de façon à comprendre les éléments plus fins qui interfèrent en situation de plaisir ou permettent son émergence, toujours dans le but de les confronter ou de les rattacher, selon le cas, aux facteurs de Gendron (2007) et à ceux de Doudin et Curchod-Ruedi (2008).

Question 3 : « Pourriez-vous me donner un exemple de moments où vous avez eu du plaisir à exercer votre travail d'enseignant récemment? »

Cette troisième question vise à amener une compréhension plus fine des aspects en cause lors de situations de plaisir dans le travail enseignant. L'exemple de moments rapportés par l'enseignant peut, en effet, amener un éclairage nouveau sur d'autres éléments à considérer en termes de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant.

Question 4 : « Qu'est-ce qui vous permettrait d'augmenter votre plaisir à exercer votre travail d'enseignant? »

Cette question cherche à faire ressortir des circonstances, des aspects présents ou potentiels dans le travail enseignant des participants, mais qui pourraient, selon eux, contribuer à favoriser ou à augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant. Ils peuvent ensuite être rattachés aux facteurs identifiés par l'étude.

B) Questions qui ont été posées dans le volet 2) « Identification et explication de facteurs de protection » lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée accompagnées de leur justification respective :

Question 5 : « Comment qualifiez-vous le soutien ou l'assistance dont vous bénéficiez lors de situations difficiles? »

Cette question a pour visée d'orienter l'échange sur la présence de facteurs de protection tels qu'indiqués dans l'étude, à savoir si les enseignants bénéficient d'une supervision, d'un accompagnement ou d'intervision en termes de soutien social lors de moments plus difficiles.

Question 6 : « Pouvez-vous me donner un ou deux exemples de soutien ou d'assistance que vous avez reçus en précisant le contexte? Quel fut l'impact généré? »

[Question 6.1 possible : En quoi cette forme de soutien a pu contribuer à votre plaisir à exercer votre travail d'enseignant?]

Cette question sert à identifier des aspects plus fins qui interviennent comme facteurs de protection ou à permettre de repérer des éléments éclairants en termes de facteurs de protection déjà présents et qui seraient à considérer ou encore à relever ceux manquants mais qui auraient avantage à être implantés. La sous-question permet quant à elle de relier le propos au plaisir à exercer le travail enseignant, en lien avec les facteurs de l'étude.

C) Questions qui ont été posées dans le volet 3) « Ajout d'une personne-ressource ou travail en équipe-cycle » lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée accompagnées de leur justification respective :

Question 7 : « Lors de situations difficiles ou d'incertitudes en lien avec votre travail, quel type de soutien aimeriez-vous avoir? »

Cette question est une question ouverte sur le sujet de façon à repérer en premier lieu quel serait le type de soutien souhaité par les enseignants selon leur perspective à eux et sans égard à l'endroit des recherches sur le thème posé.

Question 8 : « Comment jugeriez-vous la présence d'une tierce personne dont le rôle dans l'école serait justement d'agir à titre de personne-ressource œuvrant pour les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes au plan professionnel? »

[Question 8.1 possible : Quel serait son impact sur les enseignants quant à leur plaisir à exercer leur travail?]

Cette question vise à identifier la réceptivité, soit les réactions, sentiments, impressions à l'endroit du facteur de protection relatif au soutien social (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) et pouvant prendre la forme d'une personne-ressource œuvrant pour les enseignants lors de situations difficiles. La sous-question qui suit a pour but de rattacher le propos à la notion de plaisir à exercer le travail enseignant, le tout en lien avec les facteurs identifiés dans l'étude.

Question 9 : « Comment pourriez-vous entrevoir que le travail en équipe-cycle soit contributif de votre plaisir à exercer votre travail enseignant? »

Cette question rejoint la même visée que la précédente en ce sens qu'elle sert à relever la réceptivité, soit les réactions, sentiments, impressions à l'endroit du facteur de protection relatif au travail en équipe-cycle (Fernandez et Tosio, 2007; Lafourture, 2004) en termes d'élément contributif du plaisir à exercer le travail enseignant.

Question 10 : « Comment jugeriez-vous l'idée d'avoir à prendre place dans une équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur visant à faire développer aux membres une collaboration réelle, concrète et respectueuse des visions de chacun? »

Cette question a été émise en lien avec les études portant sur les réticences et les motifs formulés par des enseignants quant à leur impossibilité à entrevoir le travail en équipe-cycle en termes de facteur de protection pouvant concourir à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant. Il a été montré que la présence d'une tierce personne pouvait abaisser certaines réticences (Lafourture, Lafourture et Marion, 2011).

D) Questions qui ont été posées dans le volet 4) « Questions ouvertes sur le plaisir ainsi que sur les thèmes discutés » lors de l'entrevue individuelle semi-dirigée accompagnées de leur justification respective :

Question 11 : « Avez-vous du plaisir à exercer votre travail enseignant? »

Cette question ouverte porte sur le plaisir actuel des enseignants à exercer leur travail enseignant. Elle est à même de pouvoir générer une réponse axée sur l'introspection du participant en regard du plaisir qu'il a à faire son travail de façon générale. Les réponses à cette question peuvent être la prémissse à de nouvelles recherches.

Question 12 : « La dernière question étant posée, avec quelles réflexions sortez-vous de l'entrevue? »

Cette dernière question vise à récolter les réflexions, les pensées du participant à l'endroit de l'entrevue comme telle, mais aussi des questions posées, des thématiques entrevues en lien avec la notion de plaisir et les facteurs de protection. Les réponses à cette question peuvent aussi être la prémissse à de nouvelles recherches.

Il est à noter qu'au cours des entrevues individuelles réalisées, d'autres sous-questions ont pu être ajoutées spontanément de façon à faire préciser le propos émis. Enfin, à la fin de chacune des entrevues individuelles semi-dirigées, en lien avec le formulaire d'engagement à la confidentialité signé (appendice C), les participants ont été invités à garder le silence sur les thèmes discutés, les propos échangés et les informations relatives à l'entrevue face à leurs collègues, ceci, afin de ne pas contaminer ou influencer les réponses des autres participants au cours des entrevues à venir.

3.6 Modalités et protocole du questionnaire écrit

Une première analyse des réponses aux entrevues individuelles a permis, en partie, l'élaboration du questionnaire écrit. Accompagné d'une lettre d'invitation le reliant à la première collecte de données, le questionnaire écrit (appendice H) a été déposé dans le pigeonnier respectif de chacun des 62 enseignants (autres que ceux qui ont pris part aux entrevues) de l'école secondaire choisie pour l'étude. Les gens étaient invités à le

compléter sur une base volontaire. Ils étaient tenus de le remettre dans le pigeonnier de la chercheure (également enseignante à cette école) une fois complété.

Les réponses avaient pour objectif d'approfondir les résultats de la première entrevue tout en servant d'outil de triangulation visant à augmenter la validité des résultats (Karzati et Savoie-Zajc, 2004). Le questionnaire écrit est un moyen simple et rapide comme moyen de collecte de données (Van Der Maren, 2003). Dans le but de contrôler certains biais possibles, tels le manque de sincérité, le conformisme ou la désirabilité sociale, le questionnaire présenté pouvait être complété de façon anonyme. Il comportait en outre un court paragraphe d'ouverture visant à présenter les objectifs de la collecte de données et ne comprenait que trois questions, formulées de façon claire et accompagnées de sous-questions simples et de courte longueur (Van Der Maren, 2003). Il y avait également un espace suffisant pour ceux et celles désireux de donner une plus longue réponse. Les questions du questionnaire ont été soumises à un processus de validation auprès de deux personnes enseignant toutes deux dans une autre école.

Le questionnaire comprenait trois questions dont une comportant une sous-question annexée à trois emplacements de réponse :

Question 1 : « Dans quelles circonstances avez-vous du plaisir à faire votre travail enseignant ou qu'est-ce qui fait que vous ayez du plaisir à exercer votre travail, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe? »

[Question 1.1 : « En quoi cela contribue-t-il à votre plaisir? »]

Cette première question est sensiblement la même que la première question de l'entrevue individuelle semi-dirigée. À ce titre, elle rejoint les mêmes finalités, c'est-à-dire l'identification de contextes, de situations ou d'événements reliés au plaisir à exercer le travail enseignant. Le but étant de repérer d'autres éléments associés à l'émergence du plaisir, de façon à pouvoir les relier par la suite aux facteurs nommés dans l'étude. La

sous-question permet, quant à elle, de préciser de quelle manière la ou les circonstance(s) identifiée(s) contribuent au plaisir enseignant. Trois espaces de réponses ont été mis de façon à ce que les enseignants soient incités à fournir plus d'une réponse et en vue d'aller chercher le plus de circonstances liées au plaisir à exercer le travail enseignant.

Question 2 : « Si tout était possible, qu'est-ce qui pourrait contribuer à augmenter votre plaisir à venir faire votre travail chaque jour? »

Cette question vise à identifier des solutions en termes de facteurs de protection pouvant favoriser plus souvent ou davantage le plaisir à exercer le travail enseignant. L'analyse des données permet ensuite de comparer ces éléments de réponses ou de les relier aux facteurs déjà nommés dans l'étude.

Question 3 : « Aimez-vous votre travail? Pourquoi? »

Cette dernière question permet d'ouvrir la réflexion en lien avec la notion de plaisir au travail, de façon à pouvoir dégager des éléments plus fins, d'entrevoir d'autres aspects éclairant tout en posant les prémisses à des recherches futures.

3.7 Modalités et protocole de l'entrevue de petit groupe

Comme dernier outil servant à la collecte de données, il y a eu l'entrevue de petits groupes semi-dirigée réunissant cinq participants répartis en groupes de deux et de trois personnes. Parmi les participants, quatre d'entre eux avaient pris part aux entrevues individuelles semi-dirigées. Par les interactions qu'elle est à même de susciter, l'entrevue de petit groupe semi-dirigée a permis d'aller plus loin dans les réponses émises au questionnaire écrit et lors des premières entrevues. Ce fut, en l'occurrence, un moyen d'ouvrir la discussion. En outre, les réactions des autres participants à l'écoute des réponses formulées ont été une façon de « valider l'information » transmise lors des premières entrevues individuelles (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p. 109).

Les entrevues de petits groupes ont été conçues de manière à être orientées vers la recherche de solutions, en lien avec les facteurs de protection. Comme pour les autres outils, leurs questions ont été soumises à un processus de validation auprès d'un tiers. En plus de son code de conduite (Appendice J), la chercheure s'est également engagée à respecter une procédure, telle que présentée dans le Tableau 3, qui visait à limiter les biais possibles et à respecter un cadre d'entretien fondé sur la rigueur et les objectifs de la recherche.

Tableau 4 : Procédure d'entrevue de petit groupe

Procédure d'entrevue de petit groupe
<ol style="list-style-type: none"> 1. Accueil des participants 2. Remise du formulaire d'information (Appendice F) si non-participation à l'entrevue individuelle 3. Retour sur la durée prévue pour l'entrevue 4. Rappel du respect de la confidentialité et des droits des participants 5. Entrevue 6. Remerciements 7. Explication aux participants concernant l'importance de ne pas divulguer les thèmes évoqués ou autres informations de l'entrevue aux autres participants du second groupe 8. Signature du formulaire d'engagement du respect à la confidentialité (Appendice C)

Les questions ont été sélectionnées selon deux volets : 1) Facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant vus sous l'angle des solutions et 2) Explication de facteurs de protection vus sous l'angle des solutions. Au total, treize questions ont été formulées en lien avec ces deux volets.

Exemples types de questions posées dans l'entrevue de petit groupe :

- « Un des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant et qui a été souvent nommé, c'est le *plaisir de voir que les élèves comprennent, réalisent des apprentissages*. Pourquoi est-ce un élément associé au plaisir ou en quoi cela donne-t-il plus de plaisir? »
- « Comment serait-il possible de faire en sorte que ce type de plaisir se manifeste plus souvent ou davantage? »
- « L'idée proposée du travail en équipe-cycle comme élément contributif du plaisir à exercer le travail enseignant a fait autant d'adeptes que de gens qui n'y croyaient pas du tout. Certaines études ont pourtant montré l'impact positif de l'instauration d'un travail en équipe-cycle véritable sur le plaisir à exercer le travail enseignant, que faut-il en penser? »
- Etc. (Voir le document Protocole d'entrevue de petit groupe, Appendice I)

L'ensemble des questions formulées dérivaient des réponses émises lors des entrevues individuelles et au questionnaire écrit et visaient à approfondir les thèmes abordés sous l'angle de facteurs et de solutions, de manière à mieux comprendre à quoi elles référaient ou comment il fallait les interpréter. Les deux entrevues de petits groupes ont aussi permis de valider certains points de vue apportés, de confronter les participants à certains paradoxes qui ont émergé au cours de la collecte de données et de poser, encore une fois, les bases à d'autres recherches futures.

3.8 Validation de l'entrevue individuelle semi-dirigée

L'élaboration d'une entrevue est un « processus itératif où il faut construire les questions, les valider lors d'un entretien-test et les reformuler ou en construire d'autres, s'il y a lieu [de façon à en] tester la faisabilité » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 64). À cet effet, la validation des questions abordées dans le protocole d'entrevue individuelle semi-dirigée a

été réalisée avec le concours d'une enseignante au secondaire et étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Dans un premier temps, elle a répondu à chacune des questions de l'entrevue qui était enregistrée. Dans un deuxième temps, elle a été questionnée sur chacune des questions en regard des différents points suivants : compréhension de la question en lien avec sa formulation et sa longueur, interprétation de la question et correspondance avec sa finalité, réponse donnée de façon à vérifier sa correspondance avec les objectifs de la recherche. Ces interrogations ont permis de rendre compte de la clarté des questions, de la pertinence des interprétations possibles et de la nécessité, d'ajouter ou non, certaines sous-questions.

De ce fait, l'exercice de validation a ainsi permis de reformuler certaines questions qui portaient à confusion ou témoignaient d'un manque de clarté telles les questions 1 et 2 et de préciser d'autres questions par l'ajout de synonymes comme ce fut le cas pour les questions 7 et 8 du questionnaire. Ont aussi été ajoutées des sous-questions pour les questions 6 et 8 de façon à obtenir plus de détails et de précisions quant à la réponse émise, mais également pour cerner les éléments de solutions proposés. En outre, une question ouverte ayant été amenée spontanément par la chercheure, mais n'apparaissant pas dans le questionnaire initial a été ajoutée comme dernière question à l'entrevue en raison des commentaires favorables émis par l'enseignante en termes d'approfondissement de la thématique abordée. Cette entrevue de validation a été enregistrée dans le but d'être réécoute par la suite par la chercheure et sa directrice de maîtrise.

Conséquemment, d'autres ajustements en lien avec le ton de la voix, la façon de poser les questions, l'importance de ne pas reformuler les propos du participant et le fait d'accueillir les moments de silence de manière adéquate ont été effectués suite à l'écoute et à l'analyse de l'entrevue de validation avec la directrice du mémoire.

3.9 Validation du questionnaire écrit

Les trois questions accompagnées de leur sous-question relevant du questionnaire écrit ont été validées auprès de deux enseignants œuvrant dans une seconde école appartenant à la même commission scolaire. Après avoir répondu au questionnaire, les deux enseignants ont été questionnés sur leur compréhension et leur interprétation des trois questions. Ces deux exercices de validation ont permis de procéder à de minimes ajustements afin de rendre encore plus limpides les questions : changement de mots pour d'autres plus précis et ajout d'un terme pour clarifier l'une des questions.

3.10 Validation de l'entrevue de petit groupe

Après l'analyse des réponses émises au questionnaire et lors des entrevues individuelles semi-dirigées, il a été possible de concevoir le protocole d'entrevue de petit groupe. Après leur approbation par la directrice du mémoire, les questions ont été soumises au même processus de validation que pour l'entrevue individuelle semi-dirigée avec le concours d'une autre enseignante de l'école secondaire. L'entrevue enregistrée a été écoutée par la chercheure et sa directrice pour fins de rétroaction, ce qui a donné lieu à de petits ajustements divers dont l'ajout de sous-questions pour les questions 5, 11 et 12.

3.11 Traitement et analyse des données

L'analyse des données recueillies consistait à découvrir les liens entre les différentes réponses émises (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) pour élaborer des champs ou des catégories qui peuvent être définis en termes de facteurs en référence à Gendron (2007) et à Doudin et Curchod-Ruedi (2008). Au cours de la recherche, un troisième type de facteur a cependant émergé, soit le a) facteur de type endogène-exogène qui met en cause

à la fois des éléments externes et internes à la personne. Le traitement des données a par ailleurs donné lieu à la création de deux autres catégories de facteurs professionnels : b) les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale et c) les facteurs liés à la sphère cognitive. La chercheure a ainsi procédé à l'élaboration de contenus de définition pour chacun de ces trois facteurs ajoutés.

a) Les facteurs endogènes-exogènes ont trait aux représentations qui proviennent à la fois d'impressions personnelles et d'éléments extérieurs. L'impression, le sentiment est alors indissociable du fait, de l'événement ou de la relation existante. Ces facteurs réfèrent aux situations qui font naître de manière logique une représentation, une perception, de telle sorte que le schème de pensée produit correspond de manière cohérente et rationnelle avec l'événement extérieur associé. À titre d'exemple, un enseignant peut finir par intégrer l'idée que la direction de l'école ne lui fait pas confiance; or, celle-ci témoigne effectivement d'un manque de confiance dans ses agissements et les interventions qu'elle a à l'endroit de l'enseignant. L'idée ne provient donc pas simplement de la personne, car elle présente un lien de cause à effet établi de manière logique avec des événements qui y sont reliés. À l'inverse, un enseignant qui a le sentiment que la direction de l'école ne lui fait pas confiance sans qu'il n'y ait eu de circonstances ou d'événements pour corroborer cette perception relèverait davantage d'un facteur de type endogène.

b) Les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale réfèrent au sentiment d'avoir joué un rôle signifiant, d'avoir rempli sa raison d'être, d'avoir été utile au plan social. Lors du traitement des données, il s'est avéré pertinent de subdiviser les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale en deux sous-catégories : i. relatifs aux apprentissages académiques et ii. relatifs à l'aide personnelle aux élèves :

i. Les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale relatifs aux apprentissages académiques réfèrent plus précisément au mandat conféré par la société quant au fait de transmettre des savoirs académiques, d'être un éducateur

dont la tâche est d'inculquer les connaissances et les savoir-faire inscrits dans le programme du MELS. Il peut s'agir de l'atteinte des objectifs au plan des acquis transmis, mais aussi de la satisfaction aux conditions du contrat social invisible qui lie l'enseignant à la société, soit son mandat qui consiste à faire intégrer des savoirs aux élèves. Cela peut se traduire également par des discours sur l'influence ou l'impact perçu au sujet des apprentissages ou de la réussite académique des élèves;

- ii. Les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale relatifs à l'aide personnelle aux élèves ont davantage trait au sentiment d'avoir un impact, une influence, voire de jouer un rôle dans la vie personnelle des élèves. Il peut s'agir du sentiment de pouvoir aider les élèves par son écoute, ses conseils, mais aussi de cette impression d'être significatif dans leur vie au plan personnel.

c) Les facteurs liés à la sphère cognitive réfèrent au fait d'être stimulé intellectuellement par l'apprentissage de nouveaux contenus, de nouvelles matières, de questions qui suscitent la réflexion, l'analyse et amènent à aller plus loin dans le discours et les idées. Il peut s'agir également de projets ou d'activités de nature à stimuler l'intellect.

Pour les besoins de l'étude, les réponses recueillies ont été analysées selon la nature endogène, exogène (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008) ou endogène-exogène du facteur en complémentarité avec l'identification du type de catégories selon Gendron (2007), soit 1) les facteurs liés à la tâche, 2) les facteurs liés à l'organisation du travail, 3) les facteurs psychosociaux, 4) les facteurs liés à l'environnement physique et technique, 5) les facteurs liés à l'environnement socioéconomique de l'établissement, facteurs auxquels se sont ajoutés 6) les facteurs liés à la sphère cognitive et 7) les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale a) relatifs aux apprentissages ou b) relatifs à l'aide personnelle aux élèves. Les données relevant du soutien social en termes de collègues ou de personne-

ressource de même que celles liées au travail en équipe-cycle ont également été identifiées en tant que facteurs de protection.

En outre, le traitement et l'analyse des données se sont faits selon trois étapes principales : transcription des données, codification et validation d'une partie des données, codification et mise en relation de l'ensemble des données.

3.11.1 Transcription des données

Tant les données des entrevues individuelles semi-dirigées que celles des entrevues de petits groupes ont été transcrrites par la chercheure. Un numéro a ensuite été attribué à chacun des participants de façon à pouvoir ensuite supprimer leurs noms ou toutes autres informations relatives aux enseignants, ceci visant à respecter la confidentialité promise. Les données relevant du questionnaire écrit ont aussi été retranscrites avec la suppression des informations de nature confidentielle.

3.11.2 Codification et validation d'une partie des données

Les données ont été codées selon une grille d'analyse soumise au préalable à deux validations intercodage. En effet, dans le but de parvenir à une formulation claire des définitions et de codes émis, il est recommandé de procéder à une validation intercodage avec une tierce personne (Miles et Huberman, 2003). Un tel exercice a également pour avantage d'assurer une plus grande fiabilité du codage (Miles et Huberman, 2003). Aussi, la chercheure a codé le premier entretien réalisé qui a ensuite été repris pour être recodé

par une autre personne connaissante du milieu enseignant². L'objectif était d'arriver à un résultat d'environ 80 %, tel qu'établi par la formule de Miles et Huberman (2003) :

Calcul de fiabilité selon Miles et Huberman (2003)

$$\text{Taux de fiabilité} = \frac{\text{nombre d'accords}}{\text{nombre total d'accords} + \text{nombre total de désaccords}}$$

Au final, la validation de la grille d'analyse des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant a été effectuée auprès de deux personnes : la première validation ayant abouti à une marge d'erreurs trop importante. La première validation a été réalisée avec une enseignante d'une autre école. Tel que mentionné précédemment, elle a ainsi utilisé la grille d'analyse et procédé à l'application des codes pour la transcription du premier entretien réalisé, entretien déjà codé par la chercheure. Cette première validation a révélé certaines incompréhensions et difficultés à faire correspondre certains segments de transcription aux facteurs indiqués dans la grille. De plus, certains des segments semblaient ne pouvoir s'insérer dans aucune catégorie précise en raison du fait qu'ils relevaient de plus d'une catégorie. Ces incongruités ont donné lieu à un résultat peu probant de 68 % de fiabilité : résultat qui correspond toutefois aux constatations de Miles et Huberman (2003) qui indiquent qu'il ne faut guère s'attendre à un premier résultat de plus de 70 % de fiabilité entre codeurs lors d'une première validation.

En définitive, les résultats de cette première validation ont entraîné l'ajout du facteur « endogène-exogène » en association avec les cinq catégories correspondantes. Des modifications ont aussi été effectuées sur les exemples indiqués tels les exemples 1.1 Liés à la tâche et 2.1 Liés à l'organisation ainsi que pour les exemples 1.4 et 2.4 Liés à l'environnement physique et technique de façon à les rendre plus compréhensibles et réalistes. Des précisions et des reformulations ont été insérées ici et là dans la grille pour

² Personne enseignant depuis quelques années dans une autre école secondaire annexée à la même commission scolaire que l'école où s'est effectuée l'étude.

les sections relevant de l'explication et du sens donné de même qu'à la nomination des éléments associés.

Une deuxième validation a alors été réalisée avec une seconde personne n'exerçant pas la profession enseignante, mais familière avec certaines de ses composantes³. Cette seconde validation a donné lieu à un résultat de 83 % de réponses concordantes. Elle a d'ailleurs permis de rendre compte que certains segments de transcription exigeaient l'ajout de nouvelles catégories. Tel que mentionné précédemment, ont donc été ajoutées deux nouvelles catégories de facteurs, soit celle 1.6 Liés au sentiment d'utilité sociale incluant les sous-catégories 1.6a) Apprentissages académiques et 1.6b) Aide personnelle aux élèves et celle 1.7 Liés à la sphère sociale. Ces différents ajouts ont permis de classifier les segments qui semblaient ne pouvoir s'insérer nulle part dans les catégories de facteurs existantes en raison de leur caractère unique.

3.11.3 Codification et mise en relation de l'ensemble des données

Une fois la grille d'analyse de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant validée, chacune des transcriptions d'entrevues a été traitée au su des différentes catégories et natures de facteurs. Ce qui a donné lieu à un prélèvement de plusieurs segments de transcription. Le Tableau 4 présente un aperçu de la grille d'analyse des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant ayant servi au codage de ces segments. Il est à noter que dans le tableau original ayant servi au codage, les facteurs de type exogène, endogène-exogène sont présentés avec leurs catégories respectives, une explication, des éléments reliés et un ou deux exemples correspondants.

³ La personne, qui possède un diplôme universitaire, est formatrice en approches administratives, ce qui fait qu'elle dispense des enseignements à de petits groupes dans le cadre de formation.

Tableau 5 : Aperçu de la grille d'analyse des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant

Nature du facteur associé au plaisir à exercer le travail enseignant	Catégorie de facteurs	Explication / sens	Liés aux éléments suivants :	Exemple(s)
<p>1. Endogène Provient de l'intérieur de la personne, part de celle-ci</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lié à la personne • Ses représentations • Perceptions • Son mode de pensée • Ses impressions sur les autres, sur l'institution • Façons de gérer son stress, etc. 	<p>1.1. Liés à la tâche</p> <p>1.2. Liés à l'organisation</p> <p>1.3. Psychosociaux</p> <p>1.4. Liés à l'environnement physique et technique</p> <p>1.5. Liés à l'environnement socioéconomique</p>	<p>Réfère au contenu du travail à effectuer, soit à toutes les tâches associées à la profession.</p> <p>Concerne l'organisation du travail, soit ce qui régit l'enseignant en termes de conditions d'emploi.</p> <p>A trait à la sphère sociale, soit les relations interpersonnelles et sociales dans le milieu de travail.</p> <p>A trait aux lieux physiques, au mobilier du milieu de travail, aux applications électroniques, informatiques, etc.</p> <p>Réfère au niveau socioéconomique de la clientèle, au budget de l'école, aux subventions allouées, à l'argent disponible, etc.</p>	<p>Activités en classe, enseignement, suivi, correction, préparation, etc.</p> <p>Horaire de travail, salaire, spécification de la tâche, surveillance, obligation de rencontres, gestion, directives et politiques de l'école, etc.</p> <p>Relations ou rapports avec les collègues, les élèves, les membres de la direction. Discussions, échanges.</p> <p>Salle de classe, bureau, chaises, tables, mobilier, ouvrages, télévision, ordinateurs, gymnases, bibliothèques, livres, etc.</p> <p>Revenu des parents en lien avec les fournitures des enfants et le remplacement de celles-ci, sommes investies dans les réparations, les activités, etc.</p>	<p><i>Moi, j'aime enseigner, l'idée même d'enseigner une matière est pour moi intéressante.</i></p> <p><i>Les règles de l'école, moi, ça respecte mes valeurs. Avec tout ce qu'on nous oblige à faire, je ne me sens pas traité avec respect, mais plus comme un numéro.</i></p> <p><i>Moi, de pouvoir parler avec mes collègues, d'échanger, ça m'aide à déstresser, à voir les choses autrement. Les autres [prof], ils t'attendent souvent dans le détour pour te juger : c'est un milieu dur.</i></p> <p><i>Ce serait bien d'avoir quelques ordinateurs en classe... Je n'ai pas l'impression qu'on équivaut à ce qui se passe dans le privé de ce côté-là. Moi, je suis chanceux, j'ai une grande salle : je ne manque pas d'espace, on « respire ».</i></p> <p><i>Je sais que si un élève ne va pas bien, on a de l'argent pour lui fournir des ressources. Pour moi, on est une bonne école pour cela.</i></p>

La directrice du mémoire a ensuite procédé à une première validation des pairages obtenus, ce qui a donné suite à des discussions concernant la pertinence de certains pairages. Des modifications ont été entreprises en ce sens. La chercheure a ensuite alloué un code relevant d'une unité de sens à chacun des segments de transcription prélevés dans le texte de chacune des entrevues (Miles et Huberman, 2003). Cette étape, soumise elle aussi à une validation de la directrice du mémoire, a donné lieu à l'élaboration d'un premier tableau de résultats. Par ailleurs, les unités de sens alloué ont ensuite permis de procéder à de plus grands regroupements (classification) réunissant plusieurs catégories de facteurs identifiables par un nouveau code. Il a ensuite été possible de produire un nouveau tableau présentant les nouvelles catégories ainsi obtenues selon un ordre décroissant, tel que défini par le nombre de mentions alloué.

Les résultats ainsi obtenus en lien avec les codages alloués ont été confrontés avec ceux d'autres chercheurs sur le sujet (Baudelot et Gollac, 2003; Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009; Dubet, 2006; Lafourture, 2004; Lafourture, Lafourture et Marion, 2011; Lantheaume et Hélou, 2008; Légeron, 2001; Letor, 2006). Cet exercice a servi de moyen de triangulation des données tel que préconisé par Karzenti et Savoie-Zajc (2004), augmentant ainsi la validité des résultats.

Une grille prédéterminée des solutions a aussi été produite et soumise à un codage en lien avec les unités de sens produites. Initialement, cette grille devait être élaborée de façon à établir un lien, si lien il devait y avoir, avec les facteurs de protection selon Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger (2009) et Lafourture (2004). Comme l'indique Deslauriers (1991, cité dans Karzenti et Savoie-Zajc, 2004), l'analyse de données peut se traduire par les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p. 79, cité à la p. 139) : en ce sens, l'élaboration de la grille de solutions visait à identifier les solutions émergentes pour ensuite les relier aux facteurs nommés dans l'étude lorsque cela s'avérait possible. Certaines solutions, effectivement en lien avec ces facteurs, ont été identifiées comme telles. Toutes les solutions, affûtées de leur code, ont par la suite

étaient regroupées selon de plus grandes unités de sens émergentes, ceci à l'aide de nouveaux codes. En regard du nombre de mentions, il a ensuite été possible de placer les solutions selon un ordre décroissant. L'ensemble des solutions ont finalement été reprises de façon à être classées en regard du degré de contrôle de l'enseignant. Il s'agissait en partie d'une analyse inductive, suivi d'un traitement quantitatif des données qualitatives à partir de grilles pré-établies. La chercheure a effectué l'exercice en tenant compte des segments de transcription afin d'éviter des biais relatifs à l'interprétation de contenu. Ces procédures ont été validées par la directrice du mémoire et les résultats finaux ainsi obtenus ont aussi été confrontés aux résultats de recherches à cet effet.

3.12 Déontologie et rigueur dans la méthodologie

Tout au long de la démarche, la chercheure s'est astreinte à respecter les règles de déontologie en vigueur, telles qu'édictées par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR⁴. Elle a complété les documents nécessaires à cet effet, a pris connaissance des textes informant des règles à suivre et des comportements à observer puis, s'est vue remettre un certificat de déontologie au numéro CER-10-155-06.09.

Au cours des différentes phases de l'étude relevant de la méthodologie de recherche, la chercheure s'est également appliquée à respecter les étapes de l'analyse de contenu telles que suggérées par L'Écuyer (1990), soit une lecture préliminaire suivie de la construction d'une liste d'énoncés, le choix et l'élaboration de définitions des unités de classification, l'application d'un processus de catégorisation et de classification, la quantification et le traitement de type statistique, l'élaboration de descriptions scientifiques et l'interprétation des résultats. De plus, les phases de codage telles que définies par Van der Maren (1996) ont aussi été respectées puisque la chercheure a procédé, entre autres choses : 1) à une relecture du cadre conceptuel suivie d'une prélecture et d'une lecture du matériel, 2) au

⁴ Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains. Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

codage des unités de sens, 3) à l'ajustement des grilles d'analyse, 4) à la validation de la liste de codage par une tierce personne agissant à titre de second codeur, 5) à un exercice de confrontation avec le double-codeur de façon à ajuster les grilles proposées, 6) à la reprise du codage sur le reste du contenu ainsi 7) qu'à une deuxième validation intercodage.

De ce fait, l'élaboration des grilles de codes et leurs regroupements (grilles prédéterminées) ont fait l'objet d'un accord interjuge auprès de tierces personnes. Le premier accord interjuge n'étant pas concluant, des ajustements relatifs au sens émis, à certains exemples donnés et à la clarté de certains passages ont été nécessaires avant de refaire l'exercice.

Enfin, les processus d'élaboration et de codage des grilles d'analyse proposées par l'étude ont été confrontés aux résultats de recherches antérieures portant sur des thèmes connexes, de façon à assurer une validité des résultats (Karzenti et Savoie-Zajc, 2004).

CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 4 présente les résultats obtenus à la suite du traitement et de l'analyse des données. Rappelons ici que les trois objectifs poursuivis par la présente recherche étaient : 1) l'identification de facteurs et de solutions reliés au plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire, 2) l'explication de ces facteurs et solutions en tant qu'éléments contributifs du plaisir dans l'exercice du travail enseignant et 3) la réceptivité des enseignants sondés dans l'étude à l'endroit des facteurs de protection que sont l'ajout d'une personne-ressource et un travail en équipe-cycle dont les débuts pourraient être assurés par un guide formateur. Un premier tableau identifie donc les facteurs liés au plaisir en tenant compte de leur nature et de la catégorie à laquelle ils s'associent, le tout en conformité avec les éléments de la grille d'analyse (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Gendron, 2007) utilisée pour la présente étude. Chacun des facteurs est ensuite repris pour être expliqué sommairement à l'aide de segments de transcription et au regard de liens envisageables avec une ou des causes de plaisir ou de malheur au travail (Baudelot et Gollac, 2003; Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hélou, 2008; Dubet, 2006).

Les mêmes facteurs sont ensuite exposés dans un deuxième tableau selon un ordre décroissant allant du facteur le plus nommé au facteur le moins nommé et sous quatre grandes catégories regroupant différents facteurs pour fins de discussion. Dans le but de permettre de poser un regard différent sur les facteurs ayant émergé de la collecte de données, ils sont ensuite présentés dans un autre tableau selon les types de rapports qu'ils sous-tendent. Un quatrième tableau aborde les différentes solutions émises lors des entrevues semi-dirigées, dans les questionnaires écrits et lors des entrevues de petits groupes. Après un passage explicatif des solutions, un tableau les représente à nouveau, analysées cette fois-ci sous l'angle du degré de contrôle que l'enseignant peut avoir. Il est suivi d'un texte décrivant la réceptivité des participants interrogés à l'endroit des facteurs de protection que sont l'ajout d'une personne-ressource (Doudin, Curchod-Ruedi et

Baumberger, 2009) et le travail en équipe-cycle (Fernandez et Tozio, 2007; Lafortune, 2004).

4.1 Facteurs associés au plaisir selon leur nature

Telle que présentée dans le chapitre précédent, une grille d'analyse des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant a été produite afin de relier les facteurs émergeant de la collecte de données aux catégories prisées par la présente étude. Comme suite logique à cette étape, le tableau ci-dessous expose les facteurs en question relativement à leur nature endogène, exogène (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008) et à la catégorie ajoutée endogène-exogène. Chacun des facteurs se trouve aussi associé à l'une des catégories de facteurs professionnels issues de Gendron (2007), catégories qui comprenaient 1) les facteurs liés à la tâche, 2) les facteurs liés à l'organisation du travail, 3) les facteurs psychosociaux, 4) les facteurs liés à l'environnement physique et technique et 5) les facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement. Autant de catégories qui se sont enrichies de catégories émergentes, dont 6) les facteurs liés au sentiment d'utilité sociale relatifs aux apprentissages académiques ou à l'aide personnelle aux élèves et 7) les facteurs liés à la sphère cognitive.

Tableau 5 : Facteurs associés au plaisir selon leur nature

Nature	Type de facteurs	Nb*
1. Endogène		
1.1 Lié à la tâche (1)	Plaisir lié au sentiment de posséder sa matière	1
1.2 Lié à l'organisation		
1.3 Psychosocial		
1.4 Lié à l'environnement physique et technique		
1.5 Lié à l'environnement socio-économique		

Nature	Type de facteurs	Nb*
1.6 Lié au sentiment d'utilité sociale		
a) Apprentissages académiques		
b) Aide personnelle aux élèves		
1.7 Lié à la sphère cognitive		
2. Exogène		
2.1 Lié à la tâche		
2.2 Lié à l'organisation (7)	Plaisir d'avoir des groupes avec un nombre d'élèves réduit	2
	Plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours	2
	Plaisir dérivé des avantages reliés à la stabilité	1
	Plaisir de l'uniformité des groupes	1
	Plaisir relié à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions d'emploi qui incitent à demeurer en place	1
2.3 Psychosocial		
2.4 Lié à l'environnement physique et technique (1)	Plaisir d'avoir du matériel adéquat	1
2.5 Lié à l'environnement socio-économique		
2.6 Lié au sentiment d'utilité sociale		
a) Apprentissages académiques		
b) Aide personnelle aux élèves		
1.7 Lié à la sphère cognitive		
3. Endogène-exogène		
3.1 Lié à la tâche (21)	Plaisir à enseigner sans avoir à faire de la discipline	16
	Plaisir (ressenti) à enseigner sa matière	4
	Plaisir du non-empiètement de la tâche sur le temps personnel	2
	Respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes	1
3.2 Lié à l'organisation		
3.3 Psychosocial (55)	Plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves	13
	Plaisir d'avoir des élèves motivés	11
	Plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec les collègues	8

Nature	Type de facteurs	Nb*
	Plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascolaires	7
	Plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues	7
	Plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux ainsi que de la confiance, de la disponibilité, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction	5
	Plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique	4
	Plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incite à la motivation	2
	Plaisir relié au sentiment d'avoir acquis le respect de tous	1
3.4 Lié à l'environnement physique et technique		
3.5 Lié à l'environnement socio-économique		
3.6 Lié au sentiment d'utilité sociale (20)		
a) Apprentissages académiques	Plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale	16
b) Aide personnelle aux élèves	Plaisir d'aider ses élèves au plan personnel	4
3.7 Lié à la sphère cognitive (11)	Le plaisir dans l'action de créer	6
	Plaisir d'apprendre, d'explorer	3
	Plaisir de se former pour rester éveillé, passionné	2

*Nb : Nombre de mentions

4.1.1 Explication des plaisirs associés à l'exercice du travail enseignant

Tel qu'indiqué dans le tableau précédent, chacun des titres de catégories (lié à la tâche, lié à l'organisation, psychosocial,...) comprend un ou plusieurs facteurs dont le nombre de mentions est précisé entre parenthèses. Ce nombre correspond à la somme des mentions allouées pour chacun des facteurs ayant émergé de l'étude, dont l'indication figure dans la colonne de droite du tableau sous l'onglet « Nb ». En lien avec le tableau précédent, le texte qui suit a pour rôle d'expliquer chacun des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant : ils sont expliqués, d'une part, par le biais des segments de

transcription et, d'autre part, selon leurs liens possibles ou envisageables avec les causes de plaisir et de malheur au travail. Enfin, pour plus de clarté, les facteurs ont été répartis selon les trois types de facteurs ciblés dans l'étude : a) endogènes, b) exogènes et c) endogènes-exogènes.

a) Facteurs de type endogène

En ce qui concerne l'ensemble des données du tableau, force est de constater que le seul facteur associé au plaisir à exercer le travail enseignant de nature endogène et relié à la tâche est le plaisir rattaché au sentiment de posséder sa matière. Il est exprimé dans ces termes : *quand je me sens en pleine possession de la matière... il y a comme une nervosité qui disparaît et qui [me] fait apprécier [mon] travail* (E1F-I). En tant que facteur endogène dérivant des représentations de la personne, de son mode de pensée, de ses impressions, de ce qui est intrinsèque à l'individu, c'est également le seul facteur à être sous le contrôle de l'enseignant, car ne dépendant pas d'éléments ou de circonstances extérieures pour être présent. Il s'associe, par ailleurs, à la catégorie Lié à la tâche (Gendron, 2007), car il renvoie à l'activité même du métier enseignant : enseigner, faire en sorte que les élèves apprennent. Or, dans le segment de transcription, l'enseignant fait une allusion au plaisir qui apparaît lorsque la nervosité s'estompe en raison de ce sentiment de posséder pleinement sa matière : ce qui rejoint également l'une des causes du plaisir au travail, soit celle du contrôle ou de la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008). L'enseignant peut, en effet, exercer un contrôle de son action quant au fait de maîtriser ses savoirs, la matière, le programme de cours ou ses objectifs : il a le loisir de se documenter, d'apprendre, de parfaire ses connaissances et de pouvoir en retirer ensuite ce type de plaisir, celui d'un estompe de la nervosité associable au sentiment de bien posséder l'objet de son enseignement.

Plaisirs/facteurs endogènes : Comme seul plaisir relié à la tâche et de type endogène se trouve le plaisir de posséder sa matière, en lien avec l'acte d'enseigner. Ce plaisir relié à la tâche de l'enseignant est sous son contrôle et serait associé de surcroît à la cause de plaisir qu'est la maîtrise de son action professionnelle.

b) Facteurs de types exogènes

Parmi les facteurs de nature exogène associés au plaisir à exercer le travail enseignant, la collecte de données a fait émerger différents types de facteurs reliés à deux catégories. La première est la catégorie liée à l'organisation qui réunit sept mentions réparties parmi six sortes de plaisir dont 1) le plaisir d'avoir des groupes avec un nombre d'élèves réduit, 2) le plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours, 3) le plaisir dérivé des avantages de la stabilité, 4) le plaisir de l'uniformité des groupes, 5) le plaisir relié à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions qui incitent à demeurer en place. À ceux-ci s'ajoute un plaisir dérivant de la catégorie liée à l'environnement physique et technique avec 6) le plaisir d'avoir du matériel adéquat. D'emblée, tous ces facteurs, majoritairement assujettis aux conditions d'emploi, ne sont pas sous le contrôle de l'enseignant; ils dépendent de circonstances, de règles ou de décisions extérieures pour être présents. Examinons ce qu'ils nous apprennent sur les enseignants sondés dans l'étude et quels sont leurs liens avec les causes de plaisir ou de malheur au travail.

Dans la première catégorie de facteurs, récoltant deux mentions, il y a le plaisir d'avoir des groupes avec un nombre d'élèves réduit qui se traduit par le désir de certains enseignants à avoir moins d'élèves par groupe-classe. Un enseignant résume ainsi ce plaisir :

Je suis plus dans le plaisir quand j'ai un petit nombre d'élèves par groupe. En éthique, c'est une question de pouvoir donner la place, le droit de parole à tout le monde. Or, à 33 élèves, c'est difficile et quand j'ai de petits groupes, je vois tout de suite la différence : les plus timides se mettent à s'exprimer et tous voient leur temps de parole augmenter.
(E2M-G2)

Des enseignants croient, en ce sens, qu'ils tireraient du plaisir à être en présence d'un moins grand nombre d'élèves. Pour comprendre ce plaisir, il est intéressant de référer à des enseignants qui ont expérimenté concrètement une telle situation. Ceux-ci

communiquent leur perception des impacts positifs d'un groupe réduit sur les élèves eux-mêmes, sur l'ambiance, sur la gestion de classe :

J'avais un groupe de 25 cette année et même les élèves ressentent la différente positive que cela fait! On respire et chacun se sent mieux. Il y en a moins à gérer aussi pour le prof. Mais ce n'est pas pour le côté discipline, c'est pour mieux s'occuper d'eux et avoir une meilleure dynamique. (E3M-G1)

Dans l'extrait, bien que l'enseignant indique, à la fin, que c'est surtout pour les élèves, il souligne néanmoins au début de son témoignage « on respire et chacun se sent mieux », un propos qui semble aussi référer à lui-même. Ce facteur semble s'associer au sentiment de maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008) par le sous-entendu qu'aujourd'hui d'un groupe de 25 élèves, enseigner devient plus facile, voire facilité. Inversement, il pourrait aussi s'agir du bonheur ainsi imaginé d'un travail où il y a moins de tensions (Baudelot et Gollac, 2003), où les exigences ne s'apparentent plus à une intensification du travail à effectuer qui serait source de stress (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006), où il n'y a plus le sentiment d'être dans une « jungle », une « galère » (Baudelot et Gollac, 2003, p. 202) étant donné un nombre de jeunes trop important.

Avec ces mentions, également, suit le plaisir que procure le fait d'avoir des élèves qui possèdent les préalables nécessaires au cours. Ce type de plaisir fait dire : *ce que j'aime, c'est quand on me donne des élèves qui ont les acquis requis. Alors, arrêtez de nous donner les élèves qui n'ont pas les acquis des années précédentes* (E4F-G1). Le travail enseignant se trouve alourdi en présence de jeunes pour lesquels il est difficile, voire impossible, de réaliser les apprentissages exigés, les incitant, selon des dires à la démotivation quand ils ne se mettent pas à déranger tout le groupe sachant fort bien qu'ils ne pourront réussir de toute façon (E4F-G1). Se retrouve aussi dans cette même catégorie le plaisir de l'uniformité des groupes, faisant ici référence à l'homogénéité :

L'uniformité des groupes, ça permet d'être moins dans la gestion et plus dans le plaisir. Quand tu te retrouves avec des élèves qui ont des problèmes de comportement, des problèmes d'apprentissage avec

d'autres qui sont extrêmement forts, moi, dans ma matière, c'est flagrant... Si je suis avec un groupe globalement plus faible, bien là, je vais prendre des techniques pour m'adapter à eux. (E2M-G2)

Ces précédents facteurs font référence aux élèves. Si, de par leur nature, ces facteurs sont essentiellement exogènes, en raison de leur correspondance à un aspect extérieur du travail enseignant, un aspect sur lequel le travailleur n'a d'ailleurs pas de contrôle car relevant de volontés politiques et administratives, tous deux semblent cependant traduire la difficulté des enseignants à adapter leur enseignement en présence de groupes disparates, à différencier leurs pratiques de manière adéquate tout en leur permettant d'être à l'aise. Une enseignante indique qu'en présence *de groupes réunissant des élèves de niveaux différents, dont certains n'ont pas les acquis, d'autres aux prises avec des troubles particuliers, [elle ne] pouvai[t] enseigner, tomb[ait] dans une gestion à ne plus finir* (E4F-G1). Ces deux facteurs paraissent donc liés au sentiment de maîtrise du travailleur en corrélation avec son action professionnelle. Des élèves ayant les préalables et l'homogénéité des groupes seraient ainsi des facteurs qui agiraient comme causes de malheur au travail lorsqu'absents : parce qu'ils confronteraient l'enseignant aux limites de son action (Lantheaume et Hélou, 2008). Inversement, lorsque présents, ils s'apparenteraient à des causes de plaisir au travail pour des enseignants (Lantheaume et Hélou, 2008).

Aussi, comme autre facteur de nature exogène, il y a le plaisir dérivé des avantages reliés à la stabilité qui fait dire que *le fait aussi d'être stable dans une école, cela ajoute du plaisir parce que les collègues nous connaissent déjà, les élèves aussi : on a une réputation qui nous précède* (E4F-I). Et, finalement, s'inscrit le plaisir rattaché à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions d'emploi incitant à demeurer en place, car *quand le mode de gestion de l'école incite les profs à rester en place dans une même école, ça permet de créer des liens de longue durée avec les autres* (E6F-G2); pour y arriver, *la direction doit témoigner de ce mode de gestion au travers d'actions et de rapports respectueux à l'endroit des enseignants* (E6F-G2).

Par ailleurs, tant la stabilité du personnel à l'emploi qu'un mode de gestion favorisant des conditions et des rapports employeur-employés qui traduisent du respect peuvent s'associer au besoin de reconnaissance du travail accompli (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008) : une des causes du plaisir au travail. La stabilité pourrait être reliée aux bienfaits dérivés du fait de contrôler ou de maîtriser son action : *on a une réputation qui nous précède. On a moins de travail à faire finalement pour assurer notre réputation* (E4F-I). Il pourrait aussi s'agir du sentiment d'appartenance ou d'affiliation à une équipe de collègues (Baudelot et Gollac, 2003) lorsque celle-ci demeure la même au cours des années alors que se soudent des liens plus profonds. Ces liens se seront tissés au fil du temps en raison de travailleurs œuvrant au même endroit pendant une longue période. Des enseignants auraient donc besoin que leur soit témoigné un respect découlant des conditions associées à leur travail, mais aussi émanant d'actions mises en œuvre par les instances dirigeantes pour maintenir une équipe stable. En somme, de façon plus générale, les avantages reliés à la stabilité pourraient être d'ordre individuel (reconnaissance, notoriété, poste alloué, conditions de travail) ou relationnel (équipe de collègues).

Dans une moindre mesure, le plaisir d'avoir du matériel adéquat complète ces facteurs de nature exogène : *Quand j'ai un bon environnement de travail... Ça prend ça : du matériel et assez de gymnases* (E9M-I). Ce plaisir pourrait s'associer, une fois de plus, au contrôle ou à la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008), en lien avec le fait de posséder le matériel requis, conforme et nécessaire à l'action professionnelle.

Plaisirs/facteurs exogènes : Plusieurs des plaisirs de type exogène se trouvent liés à l'organisation en lien avec les conditions d'emploi, soit 1) le plaisir d'avoir des groupes avec un nombre d'élèves réduit, 2) le plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours, 3) le plaisir des avantages reliés à la stabilité, individuelle et/ou relationnelle, 4) le plaisir de l'homogénéité des groupes, 5) le plaisir relié à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions qui incitent à demeurer en place et 6) le plaisir d'avoir du matériel adéquat à relier à la catégorie dérivée de l'environnement physique et technique.

c) Facteurs endogènes-exogènes

En ce qui a trait aux facteurs de nature endogène-exogène, se retrouvent parmi eux 1) les plaisirs reliés à la tâche, soit le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline pour le sentiment positif qu'il procure, 2) le plaisir d'enseigner sa matière, 3) celui du non-empîtement de la tâche sur le temps personnel et 4) le respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes. Dans leurs propos, les enseignants sondés expliquent le plaisir qu'ils retirent du fait de pouvoir enseigner sans avoir à faire de la discipline : *tu viens de dire quelque chose de majeur, le mot enseigner. Je serais alors là pour « enseigner » et non pas pour faire de la gestion de classe, pour jouer à la police puis remplir des dossiers, puis les envoyer en retenue et appeler les parents* (E4F-I). *Quand j'enseigne sans avoir à faire de la discipline, ça me permet d'être épanouie. Sinon, je deviens sur les nerfs et je perds mon sourire* (E2F-G2). Ce plaisir semble intimement lié au fait de pouvoir enseigner sans qu'il n'y ait d'entraves à leurs actions, ce qui relève une fois encore de la cause de plaisir au travail reliée au fait d'être en contrôle, en maîtrise de son action. (Lantheaume et Hélou, 2008). Il pourrait s'agir aussi du plaisir d'œuvrer dans un climat sain pendant que le travail est effectué, en lien avec les bénéfices tirés de rapports harmonieux et de la qualité des relations avec la clientèle (Baudelot et Gollac, 2003). En effet, il est possible d'imaginer que le travail de gestion et de discipline auprès d'élèves pourrait suggérer l'expression de rapports non harmonieux, du moins, durant le temps que durent ces interruptions et leur résolution.

Le plaisir d'enseigner sa matière s'associe au plaisir de dispenser un savoir, au plaisir tiré de l'acte même d'enseigner, soit au simple *fait de partager des connaissances avec les jeunes* (E3M-I), ou au plaisir tout simple *[d']enseigne[r] dans la classe* (E1F-I) faisant référence à l'objet de *partager [d']es connaissances* (E3M-I), au plaisir dérivé de la transmission d'un savoir. Il pourrait être relié au fait de pouvoir maintenir une pensée

active par l'apprentissage renouvelé (Lantheaume et Hélou, 2008), mais aussi au sentiment d'utilité tiré du travail accompli (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008).

Enfin, il y aurait un plaisir pour certains enseignants *quand ...[le] travail de correction et autre ne se poursuit pas à la maison* (E22-QE) en association avec le plaisir du non-empietement de la tâche sur le temps personnel, plaisir qui pourrait relever du contrôle ou la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008) ou, inversement, du fait que le travail ne s'apparente pas à une galère, ne génère pas un sentiment d'exploitation (Baudelot et Gollac, 2003, p. 202) par un empiètement de la sphère personnelle, en raison d'heures non rémunérées devant être effectuées à la maison.

Le plaisir du respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes fait dire :

Moi, quand on me donne moins de tâches connexes à faire comme de la surveillance de retenue, j'ai du plaisir et je me sens alors plus respecté en tant que professionnel comptant quatre ans d'université. (E2M-G2)

Ce dernier facteur semble se rattacher au plaisir d'être écouté ou reconnu, en lien avec l'identité ou la reconnaissance sociale (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008). Inversement, il pourrait également résulter du plaisir ressenti ou imaginé quand le travail ne s'apparente pas à une « jungle » parce qu'il y en a trop à faire (Baudelot et Gollac, 2003, p. 202) à moins que ce facteur ne soit apparenté à une intensification du travail à effectuer (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006).

Aussi, toujours de nature endogène-exogène, parmi la catégorie psychosociale, se trouvent les plaisirs suivants : 1) plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves, 2) plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec les collègues, 3) plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues, 4) plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascolaires, 5) plaisir d'avoir

des élèves motivés, 6) plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux ainsi que le 7) plaisir de la confiance, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction, 8) plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique, 9) plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incitent à la motivation et 10) plaisir relié au sentiment d'avoir acquis le respect de tous.

En ce qui a trait au plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves, certains enseignants considèrent ce contact comme étant *intéressant*, [car] *c'est valorisant quand [ils] peu[vent] parler à certains [élèves] et que c'est facile côté relationnel, qu'[ils] peu[vent] rire avec eux, aller plus loin dans la matière* (E9M-I). Ou encore, d'autres traitent du *plaisir de la communication avec les jeunes* (E3F-I) et des *contacts positifs avec les élèves* (E2M-I). Il est suivi de près par le plaisir d'avoir des élèves motivés en lien avec la motivation à enseigner. De ce fait, pour des enseignants, *un élève motivé, ça a un effet d'amplification, ça entraîne [les autres autour] et la réussite va s'élever aussi* (E2M-G2). À cet effet, *quand j'ai une clientèle qui veut apprendre, qui est motivée, qui a un désir d'apprendre, juste ça, ça joue beaucoup [sur le plaisir]* (E9M-I). Dans l'ensemble, ces facteurs sont liés au plaisir des relations suscitées par le travail (Dubet, 2006), mais aussi au plaisir d'être en rapport avec les autres, d'avoir un contact avec autrui, de jouir des bénéfices tirés de la qualité des rapports (Baudelot et Gollac, 2003). Il pourrait aussi être question pour l'enseignant de la maîtrise de son action (Lantheaume et Hélou, 2008) en concordance à la maîtrise des relations interpersonnelles, indissociables de l'action professionnelle assujettie au travail enseignant. Enfin, ajoutons que pour certains membres du corps enseignant, il est plausible de supposer que des élèves motivés puissent agir comme facteur important dans le plaisir d'être stimulé intellectuellement, de pouvoir maintenir une pensée active par l'apprentissage renouvelé (Lantheaume et Hélou, 2008).

Le plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec les collègues est relié au plaisir tiré de bonnes relations avec les collègues. Il s'exprime de différentes façons dans les dires comme *encore là, moi j'aime beaucoup les relations que j'ai avec les autres enseignants. C'est le côté social pour moi de mon travail qui est très important* (E1F-I).

Si je sens que mes collègues sont motivés, qu'on a du plaisir ensemble, qu'on est capables de décrocher, qu'on n'est pas constamment dans des éléments négatifs, si on est capables d'échanger d'autres choses que cela, ça aussi, ça crée une ambiance de plaisir. (E5F-I)

Il y a ensuite le plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues. Dans certains propos, les éléments « travail » et « collaboration » sont mis en relation : *j'aime collaborer avec mes collègues pour la création de projets et de sorties éducatives* (E18-QE). Aussi,

De pouvoir collaborer, s'associer avec une collègue pour construire une activité ou parler d'un examen, c'est un plaisir. C'est motivant! Justement, hier, je me suis retrouvée avec deux collègues pour discuter de l'examen de fin d'année et c'était génial! (E4F-G1)

Lui succède le plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascolaires : *ce que j'aime de mon travail, c'est quand je fais une activité avec eux en dehors du cours : comme une activité sportive* (E5F-G1). D'autres encore indiquent qu'ils *aime[nt] voir [leurs] élèves dans le cadre d'activités parascolaires, car [ils] les voi[ent] sous un autre jour et c'est plaisant* (E16-QE). Autant de plaisirs à relier aux relations suscitées par le travail (Dubet, 2006), exceptions faites du plaisir relié aux activités extérieures avec les élèves qui pourrait aussi être en lien avec la variété que le travail génère (Dubet, 2006) et du plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues qui pourrait, lui, être à relier au sentiment d'appartenance à une équipe (Baudelot et Gollac, 2003). Il faut aussi mentionner le plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux ainsi que de la confiance, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction. Par exemple :

Moi, je me sens bien quand je me sens accueilli, aimé par ma direction, quand je suis dans un rapport d'égal à égal, qu'on me fait confiance de

façon à ce que je puisse moi-même accueillir mes élèves et les aimer de la même façon. (E2M-G2)

Ce plaisir paraît relié au besoin de reconnaissance tiré du travail accompli, au plaisir de percevoir cette reconnaissance (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008). Il pourrait aussi dériver des bénéfices tirés de la qualité des rapports ou des relations avec la hiérarchie (Baudelot et Gollac, 2003). Également, le plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique, en lien avec le plaisir que certains tirent du fait de *pouvoir recevoir le point de vue de [leurs] collègues quant à des interventions survenues en classe* (E24-QE) ou du réconfort *d'être conviés parfois à des rencontres entre profs pour échanger sur ses peurs, en parler* (E6F-G2). À ceci s'ajoute le plaisir que l'on peut ressentir *quand l'ambiance avec les collègues est bonne, que l'atmosphère de travail est agréable* (E23-QE), plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incite à la motivation, à l'harmonie. Comme autres plaisirs, on retrouve le plaisir rattaché au sentiment d'avoir acquis le respect de tous qui fait dire : *depuis quelques années, je sens que j'ai un respect de mes collègues. Ça me fait plaisir* (E3M-I). Des plaisirs à relier, une fois de plus, aux bénéfices tirés de la qualité des rapports ou des relations avec les collègues (Baudelot et Gollac, 2003), si ce n'est également au sentiment bienheureux né du fait de se sentir appartenir à une équipe de collègues de travail (Baudelot et Gollac, 2003), à ce détail près que le plaisir relié au fait d'avoir acquis le respect de tous pourrait aussi être en lien avec le sentiment d'être reconnu par ses pairs (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008).

Toujours de nature endogène-exogène, il y a également les plaisirs relevant du sentiment d'utilité sociale, soit le plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale et le plaisir d'aider les autres. Enfin, liés à la sphère cognitive, se retrouvent le plaisir dans l'action de créer, le plaisir d'apprendre et d'explorer ainsi que le plaisir de se former pour rester éveillé, passionné. Dans la catégorie liée au sentiment d'utilité sociale, le plaisir d'accomplir sa mission sociale ou

d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale se révèle important avec plusieurs mentions. Pour des enseignants, *si les élèves comprennent, c'est qu'[ils ont] bien vulgarisé. Pour [eux], cela veut dire mission accomplie. C'est ce pourquoi [ils sont] là,... ça donne un sens à [leur] travail* (E2M-G2). Ce sentiment accolé au sentiment d'utilité tiré du travail ou à de l'aide apportée aux autres par son action (Baudelot et Gollac, 2003) est aussi exprimé en d'autres termes :

La raison pour laquelle on a choisi d'enseigner, c'est qu'on pensait qu'on pouvait faire évoluer ces enfants-là et si on se rend compte qu'ils réalisent des apprentissages, la petite parcelle qu'on a mis de plus a atteint son but : on est alors signifiant dans leur vie. (E5F-G1)

À relier aux mêmes causes de plaisir au travail s'ajoute le plaisir d'aider ses élèves au plan personnel, car *quand tu as l'impression d'être un élément positif de leur vie* [celle des élèves], *c'est valorisant* (E1F-I). L'expression de cette valorisation pourrait provenir de la satisfaction à se sentir reconnu dans son action (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008), mais ici par la clientèle que sont les élèves et non uniquement par la direction et les collègues.

Finalement, parmi les facteurs de nature endogène-exogène relevant de la catégorie reliée à la sphère cognitive, se classe le plaisir dans l'action de créer lequel s'associe au plaisir tiré de la création d'activités, de projets, de nouveautés. Des enseignants aiment, de ce fait, les *journées pédagogiques pour le plaisir de pouvoir créer à [...leur] rythme*, [car ils...] *aime[nt] surtout la créativité* (E8F-I). D'autres avancent qu'ils ont *du plaisir lorsqu' [ils] crée[nt] de nouveaux projets ou qu' [ils] les bonifie[nt]* (E11-QE). Le plaisir d'apprendre et d'explorer se traduit en ces termes :

Moi, c'est l'apprentissage. J'apprends de l'expérience de l'autre, on s'échange de l'information. Apprendre d'un autre qui a vécu des choses et les a solutionnées d'une façon différente, [...] j'apprends. Je dirais qu'apprendre en soi, pour moi, c'est jouissif. (E2M-G2)

Pour des enseignants, ces plaisirs peuvent être en lien avec l'initiative que permet le travail (Dubet, 2006) à moins qu'ils ne soient reliés à l'autonomie, à la latitude inhérente

ou au pouvoir dans l'action (Baudelot et Gollac, 2003) susceptibles d'être ressentis quand la personne créatrice se met en œuvre. Il pourrait s'agir aussi du sentiment bienheureux de se réaliser au plan personnel (Baudelot et Gollac, 2003) par le biais de ce type d'actions ou du plaisir qu'il est possible de tirer de ce type d'activités ou de projets créés, soit la joie que peut apporter une variété dans le travail (Dubet, 2006). En dernier lieu, le plaisir de se former pour rester éveillé, passionné réfère au fait que certains enseignants *aime[nt] assister à des formations, à des cours pour continuer à apprendre et pour le plaisir d'apprendre encore* (E10-QE). Tant ce plaisir que les autres précédents peuvent s'associer au maintien d'une pensée active par l'apprentissage renouvelé (Lantheaume et Hélou, 2008) ou à la possibilité de découvrir ou d'explorer de nouveaux horizons (Baudelot et Gollac, 2003).

Plaisirs/facteurs endogènes-exogènes : Mants plaisirs de type endogène-exogène sont annexés à la catégorie psychosociale, parmi lesquels se distinguent :

1. le plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves;
2. le plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec des collègues;
3. le plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues;
4. le plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascolaires;
5. le plaisir d'avoir des élèves motivés;
6. le plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux;
7. le plaisir relié à la confiance, à la disponibilité et à la bienveillance de la direction;
8. le plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique;
9. le plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incitent à la motivation;
10. le plaisir qui provient du sentiment d'avoir acquis le respect de tous.

Ces derniers plaisirs reposent majoritairement sur l'une des causes de plaisir répertoriées dans l'étude, en l'occurrence les relations suscitées par le travail. Ils s'associent aussi à la joie d'être en rapport avec les autres, d'avoir des contacts avec autrui, en lien avec les bénéfices tirés de la qualité des rapports. Il y a également les plaisirs relevant de la catégorie liée au sentiment d'utilité sociale, soit le plaisir d'aider ses élèves au plan personnel ainsi que le plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale : facteurs assujettis au sentiment d'utilité tiré du travail ou de l'aide apportée aux autres par son action. Comme complément à cette liste de facteurs endogènes-exogènes, se retrouvent finalement les plaisirs appartenant à la catégorie liée à la sphère cognitive, soit le plaisir dans l'action de créer

à relier au plaisir tiré de la création d'activités, de projets, de nouveautés, le plaisir d'apprendre, d'explorer et, finalement, le plaisir de se former pour rester éveillé, passionné. Des plaisirs dérivés du pouvoir de maintenir une pensée active par un apprentissage renouvelé, à l'effervescence de la découverte ou de l'exploration de nouveaux horizons.

4.1.2 Facteurs ayant ressorti le plus souvent classés en quatre catégories selon leur appartenance à un objet commun de signification

Une fois les facteurs provenant de la collecte de données ayant été analysés suivant leur association avec les différentes catégories selon la grille d'analyse privilégiée (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Gendron, 2007), il peut s'avérer pertinent de les évaluer pour leur seul nombre de mentions obtenu de façon à reconnaître les types de plaisir qui ont été le plus souvent nommés par les enseignants sondés parce qu'ils font davantage l'unanimité auprès d'eux, au même titre qu'il sera permis de distinguer les facteurs reliés à un plus petit nombre d'adhérents. Le tableau 6 ci-dessous présente les facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant selon un ordre décroissant tout en considérant le nombre de mentions obtenu. Ils ont été regroupés selon quatre grandes catégories par ordre d'importance en lien avec leur nombre de mentions respectif. Chacune de ces grandes catégories est nommée en fonction des plaisirs ayant ressorti le plus souvent : 1) enseignement, mission sociale et élèves, 2) échanges et collaboration 3) soutien professionnel et aide à l'apprentissage, 4) conditions de travail, appartenant respectivement aux catégories C1, C2, C3 et C4.

Tableau 7 : Classement des facteurs en quatre catégories selon leur appartenance à un objet commun de signification

Type de facteurs / Position dans l'ordre	Nb de mentions	Catégories d'appartenance
1.a) Plaisir à enseigner sans avoir à faire de la discipline	16	C1 Enseignement.
1.b) Plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale	16	
2) Plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves	13	

Type de facteurs / Position dans l'ordre	Nb de mentions	Catégories d'appartenance
3) Plaisir d'avoir des élèves motivés	11	mission sociale et élèves
4) Plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec les collègues	8	C2 Échanges et collaboration
5.a) Plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues	7	
5.b) Plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascalaires	7	
6) Plaisir dans l'action de créer	6	C3 Soutien professionnel et aide à l'apprentissage
7) Plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux, ainsi que de la confiance, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction	5	
8.a) Plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique	4	
8.b) Plaisir d'aider ses élèves au plan personnel	4	
8.c) Plaisir d'enseigner sa matière	4	
9) Plaisir d'apprendre, d'explorer	3	C4 Conditions de travail
10.a) Plaisir d'avoir des groupes avec un nombre d'élèves réduit	2	
10.b) Plaisir de se former pour rester éveillé, passionné	2	
10.c) Plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incitent à la motivation	2	
10.d) Plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours	2	
10.e) Plaisir du non-empêtement de la tâche sur le temps personnel	2	
11.a) Plaisir dérivé des avantages reliés à la stabilité	1	
11.b) Plaisir lié au sentiment de posséder sa matière	1	
11.c) Plaisir relié au sentiment d'avoir acquis le respect de tous	1	
11.d) Plaisir de l'uniformité des groupes (élèves semblables)	1	
11.e) Plaisir relié à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions d'emploi qui incitent à demeurer en place	1	
11.f) Plaisir d'avoir du matériel adéquat	1	
11.g) Plaisir du respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes	1	

Tel qu'indiqué dans la catégorie 1 (C1 Enseignement, mission sociale et élèves), il a été observé que les deux facteurs *ex aequo* qui ont été le plus souvent nommés par les 27 enseignants interrogés sont le plaisir à enseigner sans avoir à faire de la discipline ainsi que le plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale (16 mentions). Le troisième facteur le plus souvent nommé (13 mentions) est le plaisir d'avoir des contacts et des dialogues positifs avec les élèves. Il est suivi de près par le plaisir d'avoir des élèves motivés en lien avec la motivation à enseigner (11 mentions). Ces quatre facteurs, rattachés à la catégorie 1 compte tenu de leur nombre de mentions plus élevé, font montre de l'importance des plaisirs dans le fait de pouvoir enseigner librement une matière sans entraves auprès d'élèves intéressés et

avec lesquels les échanges demeurent conviviaux. Le tout est générateur d'un sentiment d'accomplissement quant à la mission sociale assujettie au travail enseignant.

Facteurs/catégorie1 Enseignement, mission sociale et élèves : La catégorie de première importance « Enseignement, mission sociale et élèves » (C1) fait état de plaisirs déterminants dans le travail enseignant : avoir le plaisir de pouvoir enseigner sans être interrompu pour des questions de discipline, pouvoir accomplir sa mission sociale auprès d'élèves intéressés et avec lesquels le plaisir apparaît lorsque les échanges sont positifs.

Dans la catégorie 2 (C2 Échanges et collaboration) se trouvent le plaisir d'avoir des contacts et des échanges positifs avec les collègues (8 mentions), le plaisir d'exercer un travail de collaboration avec les collègues (7 mentions) et le plaisir d'être avec les élèves à l'extérieur de la classe dans le cadre d'activités parascolaires (7 mentions). Le plaisir dans l'action de créer (6 mentions) est relié au plaisir tiré de la création d'activités, de projets, de nouveautés. Dans cette deuxième catégorie de facteurs par ordre d'importance, les plaisirs tirés de relations harmonieuses tant dans les échanges que dans les collaborations prédominent. Ce qui peut impliquer les plaisirs cognitifs associés à l'élaboration de nouveaux projets et activités.

Facteurs/catégorie2 Échanges et collaboration : Les facteurs appartenant à la deuxième catégorie d'importance « Échanges et collaboration » (C2) témoignent de l'importance des plaisirs accolés à la sphère cognitive relevant de la création de projets, d'activités, mais davantage encore des échanges et des collaborations implicites au travail enseignant : relations avec les élèves, rapports avec les collègues que viennent enrichir les participations à des projets communs.

Dans la catégorie 3 (C3 Soutien professionnel et aide à l'apprentissage) se succèdent le facteur associé au plaisir de pouvoir bénéficier d'un accueil chaleureux, ainsi que de la confiance, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction (5 mentions), le plaisir de pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique, le plaisir d'aider ses élèves au plan personnel et, enfin, le plaisir d'enseigner sa matière (chacun 4 mentions). Le plaisir d'apprendre et d'explorer (3 mentions) termine cette catégorie. Les deux premiers facteurs de cette catégorie de troisième importance semblent traduire le besoin des enseignants de pouvoir

être soutenus, écoutés et épaulés tant par la direction que par leurs pairs, cela plus particulièrement lors de certains contextes situationnels (expulsion ou conflit avec un élève, tensions vécues avec un parent ou en lien avec un collègue, etc.). Le plaisir associé au sentiment d'utilité que procure le fait d'aider ses élèves montre une fois de plus l'importance des rapports aux élèves tout autant que le besoin d'accomplissement pour certains enseignants. Enfin, si « enseigner » peut être un plaisir en soi, l'apprentissage de nouveaux contenus le serait aussi.

Facteurs/catégorie3 Soutien professionnel et aide à l'apprentissage : Les facteurs de la catégorie « Soutien professionnel et aide à l'apprentissage » (C3) montre qu'en troisième ordre d'importance se trouvent essentiellement les plaisirs reliés au fait de pouvoir bénéficier d'un soutien, d'une écoute tant des collègues que de la direction lors de moments difficiles. Comme fait nouveau dans les facteurs ressortant de cette catégorie, il y a aussi l'idée que si les relations avec les élèves peuvent être source de plaisir pour des enseignants, l'aide apportée à ceux-ci peut aussi être gage de plaisir au plan personnel.

Tous réunis dans la catégorie 4 (C4 Conditions de travail), viennent cinq autres facteurs ayant réuni chacun deux mentions, soit 1) le plaisir d'avoir des groupes du nombre d'élèves réduit, 2) le plaisir de se former pour rester éveillé, 3) le plaisir relié à l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incitent à la motivation, à l'harmonie, 4) le plaisir du fait d'avoir des élèves qui possèdent les préalables requis et 5) le plaisir du non-empêtement de la tâche sur le temps personnel. Puis, viennent les facteurs ayant récolté une seule mention, dont le plaisir dérivé des avantages reliés à la stabilité, le plaisir lié au sentiment de posséder sa matière, le plaisir relié au sentiment d'avoir acquis le respect de tous, le plaisir de l'uniformité des groupes, le plaisir relié à un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions d'emploi qui incitent à demeurer en place et le plaisir du respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes, mais aussi le plaisir d'avoir du matériel adéquat. Ces facteurs font état d'un nombre peu élevé de mentions. Pris séparément, ils relèvent assurément de trajectoires singulières propres à l'individualité des enseignants. Néanmoins, considérés dans leur ensemble, huit sur douze sont reliés aux conditions d'emploi du travail enseignant.

Facteurs/catégorie4 Conditions de travail : Enfin, il semble que les facteurs de la catégorie « Conditions de travail » (C4) traduisent majoritairement des plaisirs relevant de l'individualité des enseignants. Néanmoins, dans une grande proportion, ils sont généralement associés aux plaisirs assujettis aux conditions du travail enseignant.

4.1.3 Facteurs regroupés selon le type de rapport au plaisir

Le tableau qui suit présente les mêmes résultats, mais agencés sous forme de regroupements de facteurs en association avec les rapports impliqués. Les facteurs y sont présentés par ordre décroissant, selon le nombre de mentions attribué pour chacun des regroupements. Le tableau permet un regard des résultats sous un autre angle d'analyse. En effet, au cours de l'analyse des données, la chercheure a tenté de voir s'il était possible de regrouper les facteurs selon une unité de sens émergente. L'exercice a donné lieu à sept grands regroupements d'après le type de rapport annexé au plaisir ayant émergé de l'étude. Le tableau 7 ci-dessous présente les sept regroupements identifiés selon le type de rapport au plaisir : 1) Rapports aux élèves, 2) Rapports aux collègues, 3) Rapports à sa mission sociale, 4) Rapports au contenu, à la formation 5) Rapports aux conditions, 6) Rapports à la direction, 7) Rapports au matériel. Chacun des regroupements a été classé selon un ordre d'importance suivant le nombre de mentions obtenu. Ainsi, les Rapports aux élèves totalisent 37 mentions en effectuant la somme de tous les types de plaisirs se rapportant aux échanges et aux relations avec les élèves. C'est donc le premier rapport indiqué dans le tableau. Les autres suivent dans cette même logique.

Tableau 8 : Facteurs regroupés selon le type de rapports au plaisir

Sens alloué à l'ensemble ou au segment seul et nombre associé	Type de plaisirs reliés
1) Rapports aux élèves 37 mentions	Contacts et dialogues positifs avec les élèves (13) Élèves motivés en lien avec motivation à enseigner (11) Plaisir d'être avec les élèves dans des activités parascolaires ou des contextes hors classe (7) Aider ses élèves au plan personnel (4)
2) Rapports au contenu, à la formation 32 mentions	Enseigner sans avoir à faire de la discipline (16) Plaisir dans l'action de créer (6) Plaisir d'enseigner la matière (4)
	Se former pour rester éveillé, passionné (2) Plaisir d'apprendre, d'explorer (3) Sentiment de posséder sa matière (1)
2) Rapports aux collègues 23 mentions	Contacts et échanges positifs avec les collègues (8) Plaisir de collaborer avec les collègues en lien avec la tâche d'enseignement (7) Pouvoir bénéficier du soutien des collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique (5) Atmosphère de travail en lien avec les collègues qui incitent à la motivation, à l'harmonie (2) Sentiment d'avoir acquis le respect des autres (1)
3) Rapports à sa mission sociale 16 mentions	Accomplir sa mission sociale (16)
5) Rapports aux conditions d'emploi 10 mentions	Plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours (2) Non-empêtement de la tâche sur le temps personnel (2) Groupes au nombre d'élèves réduit (2) Avantages reliés à la stabilité (1) Mode de gestion qui favorise de bonnes conditions d'emploi qui incitent à demeurer en place (1) Respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes (1) Uniformité des groupes (avoir des élèves semblables) (1)
6) Rapports à la direction 5 mentions	Accueil, confiance, disponibilité et bienveillance de la direction (5)
7) Rapports au matériel 1 mention	Matériel et local adéquats (1)

Avec les 37 mentions dérivant des segments de transcription relatifs aux rapports aux élèves, se trouvent le plaisir du contact et du dialogue positif avec eux, celui associé au

fait d'avoir des élèves motivés en lien avec la motivation à enseigner, le plaisir d'être avec les élèves dans des activités parascolaires ou dans des contextes hors classe et le plaisir d'aider les élèves au plan personnel. Tous ces plaisirs sont reliés à la relation à l'élève ou au groupe d'élèves. Ils sont dérivés du plaisir tiré de rapports harmonieux avec les élèves. Enfin, comme c'est dans ce regroupement qu'on retrouve le plus grand nombre de segments (37 au total) dont 13 uniquement en lien avec le plaisir du contact et du dialogue positif avec les élèves, les rapports aux élèves doivent être entrevus comme importants dans cette étude.

Plaisirs/rapports aux élèves : Les plaisirs rattachés aux rapports aux élèves traduisent la prédominance des relations enseignants-élèves dans le plaisir du travail enseignant. Ces rapports révèlent d'autant plus l'importance de ces relations pour les enseignants eux-mêmes.

Suivent ensuite avec leur trente-deux mentions relevant des segments les rapports au contenu, à la formation qui réunissent le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline, le plaisir dans l'action de créer, le plaisir d'enseigner la matière, celui de se former pour rester éveillé, passionné, le plaisir d'apprendre, d'explorer et le plaisir né du sentiment de posséder sa matière. Ce regroupement, qui arrive en deuxième position, permet de rendre compte de l'importance du contenu d'enseignement, des apprentissages associés à la formation en lien avec tous les facteurs témoignant du plaisir qu'il peut y avoir à enseigner des savoirs, à créer de nouvelles activités, à s'enrichir de nouveaux acquis, etc. Il y aurait un plaisir associé au seul sentiment de maîtriser son savoir à enseigner en lien avec le plaisir dérivé du sentiment de posséder sa matière.

Plaisirs/rapports au contenu, à la formation : Les plaisirs reliés aux rapports au contenu, à la formation font montre que plusieurs plaisirs peuvent prendre leur origine de l'acte d'enseignement, des savoirs à faire acquérir, savoirs qu'on peut prendre plaisir à présenter selon sa créativité, ses initiatives. Lui sont apparentés tous les cours, conférences et apprentissages visant à bonifier la formation de la personne enseignante.

Récoltant un total de vingt-trois mentions, les rapports aux collègues regroupent les contacts et échanges positifs avec les collègues, le plaisir de collaborer avec les collègues en lien avec la tâche d'enseignement, le fait de pouvoir bénéficier du soutien des

collègues comme aide et comme moyen de préservation de soi au plan psychologique, l'atmosphère de travail en lien avec une ambiance entre collègues qui incitent à la motivation, à l'harmonie et le sentiment d'avoir acquis le respect des autres. L'ensemble de ces plaisirs se rattachent au bonheur tiré de relations harmonieuses, cette fois-ci, avec les collègues (Baudelot et Gollac, 2003). Or, là où ils se distinguent des plaisirs regroupés dans les rapports aux élèves, c'est qu'il est aussi question, dans ces facteurs, du plaisir tiré du sentiment d'appartenance à une équipe de collègues de travail (Baudelot et Gollac, 2003), mais aussi du plaisir de se sentir reconnu par ses pairs (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008).

Plaisirs/rapports aux collègues : Les plaisirs dérivés des rapports aux collègues rappellent qu'à des relations développées avec les collègues s'ensuit un sentiment d'appartenance, voire une reconnaissance possible des pairs : points à considérer dans les facteurs contributifs du plaisir à enseigner.

Avec ses seize mentions, il y a ensuite les rapports à la mission sociale qui réunissent tous les segments associés au rôle et à l'utilité de l'enseignant au plan social, soit le plaisir d'accomplir sa mission sociale. Ces segments, tous relatifs à un seul facteur, sont à différencier des facteurs reliés au plaisir d'enseigner, car il est davantage question ici du plaisir qu'un individu peut ressentir du fait d'être utile pour la société (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008), de jouer un rôle certain au plan social de par son travail d'éducation et de dispensateur de savoirs auprès d'élèves. C'est la satisfaction tirée du bénéfice d'aider les autres par son rôle (Baudelot et Gollac, 2003).

Plaisirs/rapports à la mission sociale : Les plaisirs liés aux rapports à la mission sociale sont évocateurs des plaisirs rattachés au fait de se sentir utile dans la société.

Avec un total de dix mentions, suivent les rapports aux conditions d'emploi qui rassemblent le plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours, le non-empiètement de la tâche sur le temps personnel, le plaisir de se voir accorder des groupes au nombre d'élèves réduit, les avantages reliés à la stabilité, l'uniformité (l'homogénéité) des groupes, un mode de gestion qui favorise de bonnes conditions

d'emploi qui incitent à demeurer en place, le respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes et le plaisir d'uniformité des groupes. Les facteurs relevant des rapports aux conditions touchent deux pôles distincts : le besoin de contrôle ou la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008) et le besoin de se prémunir contre certaines causes de malheur afin de préserver sa santé physique et mentale. Il s'agit ici de chercher à faire en sorte que le travail ne soit pas source d'un stress trop important (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008), que des exigences ajoutées reliées à une intensification du travail à effectuer demeurent somme toute acceptables pour le travailleur (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008), enfin, que ce même travail puisse s'effectuer dans des conditions qui traduisent la reconnaissance de l'employeur pour les enseignants (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008).

Plaisirs/rapports aux conditions : Les plaisirs dérivés des rapports aux conditions traduisent la nécessité des enseignants de chercher à se préserver au plan de leur santé tout autant que l'importance de pouvoir maîtriser leur action professionnelle, au regard justement des conditions d'emploi qui prévalent dans leur milieu.

Viennent par la suite avec leurs cinq mentions les segments relevant des rapports à la direction, soit le plaisir de l'accueil, de la confiance, de la disponibilité et de la bienveillance de la direction. Les facteurs associés aux rapports à la direction concernent non pas les conditions, mais bien la qualité des échanges et des liens entretenus entre enseignants et membres de la direction. Ils témoignent de l'avantage qu'il y aurait à ce que les rapports s'humanisent avec le temps, quittent leur axe vertical pour emprunter une position plus horizontale au regard de valeurs basées sur la collaboration et le partenariat.

Plaisirs/rapports à la direction : Les plaisirs qui relèvent des rapports à la direction témoignent du besoin des enseignants d'avoir des rapports plus ouverts, plus égalitaires et chaleureux que ce qu'ils ont avec leur direction.

4.2 Solutions pour favoriser le plaisir à enseigner

Lors des entrevues individuelles, des entrevues de petits groupes et dans le questionnaire écrit, les enseignants se sont fait demander ce qui contribuerait ou pourrait contribuer à augmenter leur plaisir à exercer leur travail enseignant. Plusieurs solutions liées au plaisir à exercer le travail enseignant ont ainsi émergé de la collecte de données. Au total, les réponses ont permis de réunir 15 solutions susceptibles de favoriser un plus grand plaisir à exercer le travail enseignant. Il a été convenu de placer ces solutions dans un tableau de façon à les relier aux catégories retenues par la présente étude (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008; Gendron, 2007) en plus de celles ayant émergé au cours du traitement des données. Le tableau 8 présente ainsi les solutions au regard de trois grands regroupements : 1) Solutions plutôt endogènes, 2) Solutions plutôt exogènes, 3) Solutions endogènes-exogènes. Chaque solution est ensuite reprise pour être explicitée à l'aide de segments de transcription. Pour conclure, les regroupements de solutions sont analysés sous l'angle des causes de plaisir et de malheur au travail qu'ils sous-tendent.

Tableau 9 : 15 Solutions proposées pour augmenter
le plaisir à exercer le travail enseignant

Catégorie(s) de facteurs associés	Solution / Fréquence	Nb
1. Solutions plutôt endogènes		
Lié à la tâche, psychosocial	Avoir des élèves plus motivés	8
2. Solutions plutôt exogènes		
Lié à l'organisation	Diminuer le nombre d'élèves	15
Lié à la tâche et/ou à l'organisation	Diminuer la tâche de travail	13
Lié à l'organisation	Direction plus ferme dans l'application des règlements	12
Psychosociaux et/ou à l'organisation	Personne-ressource pour les profs	12
Lié à l'organisation et /ou Psychosocial	Libérer les élèves démotivés qui dérangent	8
Lié à l'organisation	Une direction participative où chacun des enseignants peut exercer le rôle de directeur, directrice pendant un an	4
Lié à l'organisation	Respect des préalables requis pour le passage d'un degré à l'autre	4

Catégorie(s) de facteurs associés	Solution / Fréquence	Nb
3. Solutions endogènes-exogènes		
Lié à l'organisation et/ou psychosocial	Avoir une direction plus « soutenante » qui fait confiance à ses profs	18
Lié à l'environnement socio-économique et/ou à l'organisation	Reconnaitre et valoriser les enseignants en tant que porteurs d'un savoir	12
Lié à la tâche et/ou lié à l'organisation	Laisser l'enseignant libre de gérer son temps de nature personnelle (TNP)	11
Psychosocial, Lié à l'organisation et/ ou lié à la tâche	Favoriser le travail entre collègues par des modalités appropriées	9
Lié à l'organisation et / ou psychosocial	Miniformations présentées aux élèves visant la sensibilisation des savoir-être ou leur responsabilité dans l'apprentissage, le pourquoi de l'école, etc.	7
Lié à la tâche et/ou lié à l'organisation	Réforme claire et acceptée par les enseignants	4
Lié à l'environnement physique et technique	Améliorer la beauté des locaux	3

1) Solutions plutôt endogènes

La seule solution apparaissant dans le regroupement plutôt endogène est celle d'avoir des élèves plus motivés (8 mentions). Cette solution a été difficile à classer étant donné que certains enseignants avaient à l'esprit la prise d'initiatives résultant de moyens extérieurs à eux lorsqu'ils l'évoquaient. Ces enseignants désiraient qu'on identifie des moyens pour qu'ils aient en classe des élèves plus motivés, tel qu'*écremer les élèves selon la motivation* (E5-QE) ou *tenter de retenir ceux du privé pour avoir plus d'élèves motivés en classe* (E5F-I). Toutefois, plus nombreux que ces premiers, d'autres enseignants ont nommé cette solution en raison de moyens relevant de leur propre initiative, de stratégies impliquant leur propre personne, d'où son classement. Ces enseignants indiquaient qu'ils croyaient *nécessaire de toujours chercher à se renouveler pour garder leurs élèves motivés* (E4M-G1). D'autres élaboraient sur *l'importance d'écouter réellement ce que les élèves avaient à dire, d'être à l'écoute de leurs besoins, [que cela] donn[ait] des pistes pour les garder motivés* (E3F-QE). Pour l'ensemble des enseignants ayant proposé cette solution, il apparaît que recevoir des élèves plus motivés serait pour eux source de *plus grand plaisir à enseigner* (E5F-I), que cette réalité les aiderait à *garder la flamme et celle*

des élèves (E5-QE) en plus de générer une motivation accrue par le *plaisir d'être stimulé à [leur] tour comme enseignant* (E2M-G2).

En ce qui a trait aux causes de plaisir et de malheur au travail, la solution d'avoir des élèves motivés pourrait être à relier aux bienfaits tirés de relations harmonieuses, bienfaits tant au plan de l'ambiance que des rapports entretenus avec les élèves (Baudelot et Gollac, 2003). Il pourrait aussi s'agir des bénéfices relevant du fait de pouvoir maintenir une pensée active (Lantheaume et Hélou, 2008) comme en fait foi le dernier segment de transcription qui aborde le plaisir d'être stimulé comme enseignant.

Solutions plutôt endogènes : Une seule solution a été classée dans le regroupement des solutions plutôt endogènes : il s'agit du souhait des enseignants d'avoir des élèves plus motivés. Le classement n'a toutefois pas été aisément fait étant donné que quelques enseignants considéraient l'avenue en raison de moyens externes à eux. Néanmoins, pour la majorité, chercher à se renouveler constamment et être à l'écoute des élèves devient un moyen d'avoir des élèves motivés. Une solution reliée aux bienfaits tirés de rapports harmonieux et au maintien d'une pensée active en regard des causes de plaisir au travail.

2) Solutions plutôt exogènes

Comme première solution relevant du regroupement de solutions plutôt exogènes, se trouve une diminution du nombre d'élèves (15 mentions). Les enseignants ont ainsi exprimé qu'avec *des groupe[s] moins nombreux, soit un maximum de 20-25 élèves* (E7F-2) ou une *réduction du nombre d'élèves par classe*, ils pourraient avoir *un enseignement plus personnalisé, pourraient les [les élèves] faire écrire plus souvent* (E1F-1), [avoir] *un sentiment d'être moins à l'étroit* (E6F-G2), mais aussi avoir *plus de temps pour chacun, plus de plaisir, car plus l'impression de pouvoir jouer [leur] rôle d'enseignant pour les accompagner [les élèves] et développer un lien avec eux* (E2M-G2).

Vient ensuite la proposition de diminuer la tâche de travail (13 mentions), soit la solution qui consiste à *diminuer la charge de travail, le nombre de réunions, les surveillances, les plans d'intervention, etc.* (E12-QE) ou encore de diminuer la tâche par *l'enlèvement des*

tâches connexes autres que les périodes [de classe] (E5F-I). Cette solution permettrait d'avoir le sentiment d'être mieux traité[s], apprécié[s] à [sa] juste valeur et non exploité[s] (E3M-I), mais aussi de pouvoir plus se concentrer sur les activités d'enseignement, [d'avoir] le sentiment de ne plus se sentir autant submergé[s] et envahi[s] dans [sa] tête, [d'avoir] du temps et [de l']énergie pour faire de nouvelles activités, créer, avoir un plaisir accru (E18-QE).

Toujours dans ce regroupement, deux solutions ont récolté 12 mentions. Il s'agit, en premier lieu, d'une direction plus ferme dans l'application des règlements puisque cela générerait le sentiment *qu'on ne fait pas cela pour rien, que les élèves ne passeront pas même s'ils sont en échec* (E1F-I), soit l'émergence d'un sentiment *qu'on fait respecter les règlements de l'école pour le bien des profs et des élèves* (E2M-G2), *qu'ils [les jeunes] verraien*t [en ce sens] *une cohérence quant à l'application des règlements. Sinon, c'est le sentiment que c'est là pour rien.* Des enseignants croient, par conséquent, qu'une direction plus conséquente, qui fait un meilleur suivi pour les élèves indisciplinés, plus ferme dans l'application des règlements de l'école (E5F-G1), une administration [faisant] preuve de plus de rigueur (E2M-G2) augmenterait leur plaisir à exercer leur travail enseignant.

L'autre solution est associée à la présence d'une personne-ressource pour les enseignants. Ceux-ci verraien t en cette tierce personne un soutien, [une] aide pour des solutions, quelqu'un à qui référer [et une] possibilité de team-teaching (E11-QE), mais également le fait de ne plus être seuls, de savoir que cette personne est là (E9M-I). Ils voient ainsi la possibilité d'avoir un appui, d'être écoutés, de pouvoir se confier, d'être accompagnés (E14-QE) lors de situations éprouvantes.

Autre piste de solution suggérée : libérer les élèves qui dérangent (8 mentions), soit qu'*on expulse [du cours] les élèves qui dérangent tout le temps ou sont démotivés depuis longtemps* (E9M-I) en les prenant en charge d'une autre façon, ceci afin d'*enleve[r] le*

rappor de force en classe (E2M-I), [d'amener une] *amélioration du climat, de la participation, du plaisir et de la motivation pour l'enseignant* (E9M-I). Les enseignants aimeraient en ce sens que soient explorés différents moyens pour retirer ces élèves des classes puisque, selon eux, *c'est tout le système qui en souffre* (E2M-I).

Avec respectivement 4 mentions chacune, les deux autres solutions à avoir été nommées sont une direction participative où chacun des enseignants peut exercer le rôle de directeur, directrice pendant un an et un respect des préalables requis pour le passage d'un degré à l'autre. Dans le cas de la première solution, les enseignants proposent une *gestion participative où la personne en poste provient du personnel et qu'une rotation des membres s'effectue de telle sorte que les directeurs et directrices sont choisis par un vote démocratique pour un mandat d'un an, renouvelable pour une deuxième année possible* (E5M-G2). Cela *permettrait de mieux comprendre les rôles de chacun, de faire en sorte qu'on soit plus unis comme équipe* (E2F-G1).

Le respect des préalables requis pour le passage d'un degré à l'autre exprime le souhait qu'il ne soit plus permis à des élèves qui n'ont pas les acquis et les notes d'être montés d'année. Les enseignants croient qu'ainsi, *on serait plus aidants pour les élèves* (E4F-I). D'autant plus que quand l'établissement, *par le choix de ses décideurs, fait passer les élèves sans égard aux préalables requis*, [ceux-ci] *se découragent et ce sont souvent eux qui niaisent ensuite et nuisent à tout le groupe* (E1F-I).

En ce qui a trait aux causes de plaisir et de malheur au travail, l'ensemble de ces solutions relevant du regroupement de solutions plutôt exogènes a trait essentiellement au plaisir relevant du fait de maîtriser son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008). En effet, presque toutes ces solutions sont en lien avec l'entremise de modifications dans les conditions d'emploi visant un meilleur contrôle de son action, concourant à faire naître le sentiment bienfaisant qu'est la satisfaction de bien faire son travail en tant que travailleur (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008), élément devant être considéré

comme une source de plaisir en soi. Il semble aussi question de solutions visant à contourner ou à restreindre certaines causes de malheur tel le fait de se sentir seul ou d'avoir le sentiment d'être laissé seul à soi-même (Baudelot et Gollac, 2003) en lien avec la solution d'ajouter une personne-ressource pour les enseignants.

Solutions plutôt exogènes : Parmi les solutions classées dans le regroupement de solutions plutôt exogènes se trouvent le souhait d'une diminution du nombre d'élèves, d'une diminution de la tâche de travail ainsi qu'une direction plus ferme dans l'application des règlements. À ceci s'ajoutent la demande d'une personne-ressource pour les profs, la libération des élèves démotivés qui dérangent, une direction participative où chacun peut exercer le rôle de directeur, directrice pendant un an et un respect des préalables requis pour le passage d'un degré à l'autre. Plusieurs de ces solutions traduisent le besoin de maîtrise des enseignants quant à leur action professionnelle au regard des conditions d'emploi qu'il importeraient de modifier. Elles sont à relier au plaisir tiré de la satisfaction d'avoir bien fait son travail. D'autres solutions, particulièrement l'ajout d'une personne-ressource, ayant trait davantage au besoin de ne plus être laissé seul à soi-même.

3) Solutions endogènes-exogènes

La première solution indiquée dans le regroupement de solutions endogènes-exogènes est celle ayant été le plus souvent nommée par les enseignants. C'est le souhait d'avoir une direction plus « soutenante », qui fait confiance à ses professeurs avec un total de 18 mentions. Pour les enseignants, cette solution leur permettrait d'avoir le sentiment qu'*on respecte [leur] jugement, qu'on ne le remet pas en cause continuellement, qu'on [les] reconnaît, [leur] fait confiance et [les] juge digne[s] de confiance* (E16-QE). Ils désireraient, de ce fait, *être plus soutenus, que la direction soit plus à l'écoute* (E6-QE), *et ne plus avoir toujours à se justifier, qu'on [leur] fasse confiance et qu'on[les] soutienne devant l'élève* (E3M-1).

Il y a ensuite le désir d'une reconnaissance, envisageable par une valorisation du savoir et des enseignants par divers moyens (12 mentions). Pour les enseignants, il serait souhaitable que *la société priorise davantage l'éducation, que l'on ressente cette position* (E1F-1), que *la société valorise le savoir en donnant du temps aux profs pour [la] faire*

[cette reconnaissance] *par le biais d'activités spéciales* (E10-QE). Cette solution engendrerait pour eux un *sentiment d'être reconnus en termes pédagogiques pour ce [qu'ils font]* (E5F-I), voire *la sensation d'être utiles et appréciés pour le rôle [qu'ils] jou[ent]* (E9M-I).

Comme autre solution émise, les enseignants rencontrés exhortent les directions et les décideurs à laisser l'enseignant libre de gérer son TNP (temps de nature personnelle). Cette solution (11 mentions) consisterait à ne plus compiler, surveiller et contrôler les temps annexés à la tâche, à laisser les enseignants libres de gérer seuls leur temps et à leur octroyer cette latitude en tant que professionnels. Ils auraient ainsi le *sentiment d'être traités en professionnel, qu'[on les] sait capables, qu'[on leur] fait confiance* [avec un] *enlèvement de la pression d'être surveillés*. (E2F-G2). Pour plusieurs, cette façon de faire *met une pression qui nuit au climat et à l'ambiance entre les collègues* (E14-QE) d'autant plus qu'en laissant l'enseignant libre de gérer son TNP, celui-ci pourrait *utilis[er]* [ce temps] *pour mieux [se] préserver au plan de [sa] santé mentale et physique* (E2F-G2).

Toujours dans ce regroupement, une autre solution consiste à favoriser le travail entre collègues par des modalités appropriées (9 mentions). Pour des enseignants, *pouvoir jouir de plus de temps pour être avec les collègues* (E9M-I), *pouvoir travailler plus avec les collègues* (E3-QE) permettrait d'avoir une *meilleure connaissance des élèves, [une] forme de synchronisation dans l'action*. Ce serait *le fait d'avoir des gens [qui] sont ensemble, ne sont plus seuls* (3E-QE), pourraient être *plus efficaces, [faire des] choix logiques* [sans compter que] *les profs se sentiraient moins seuls avec leurs problèmes et leur matière* (E9M-I).

Cette dernière solution est suivie par l'organisation de miniformations présentées aux élèves visant la sensibilisation des savoir-être ou de leur responsabilité dans l'apprentissage, le pourquoi de l'école, etc. (7 mentions). La solution serait ici *d'implante[r] un programme de présentation ou d'animation visant à sensibiliser les*

élèves dès le premier cycle sur certains savoir-être nécessaires à un bon climat de classe, sur ce qu'est un comportement propice à de bons apprentissages (E14-QE) ou que l'on éduque [simplement] les élèves sur le savoir-vivre en société (E2M-G2). Cette façon de faire pourrait permettre de pallier aux lacunes de certains parents, parce qu'il y a des élèves qui ne comprennent même pas c'est quoi un ton inadéquat, c'est quoi être respectueux envers un prof (E2M-G2).

Les enseignants aimeraient également une *réforme sensée et stable* (E2M-G2), une *réforme aux directives claires* (E5f-G2) qui tienne *compte de l'avis des enseignants* (E12-QE). Ils souhaiteraient, en ce sens, être considérés, impliqués dans le processus d'application, d'élaboration de contenus, de nomination des savoirs à prioriser ou lors de modifications à apporter. Ils aimeraient également que la *réforme cesse d'être en continu remaniement au gré des humeurs de la population et des instances au pouvoir* (E3F-I).

La dernière solution consiste à améliorer la beauté des locaux (3 mentions). Certains enseignants croient ainsi qu'avec un *plus beau local, comportant des encyclopédies, des toiles, un coin détente pour les élèves* [visant à] *améliorer l'environnement de travail* (E3M-I), ils auraient *plus de plaisir à être dans le lieu de classe tant pour les profs que pour les élèves* (E2M-G2). Ce serait faire émerger le *sentiment qu'on accorde de l'importance à leur lieu de travail* (E3M-1).

En ce qui concerne les causes de plaisir et de malheur au travail, l'ensemble des solutions relevant du regroupement endogènes-exogènes a trait aux bénéfices reliés au sentiment de se sentir reconnu pour le travail accompli (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008) et en tant que professionnel. Certains ont trait cependant au plaisir relevant de la latitude permise et de la liberté d'agir (Baudelot et Gollac, 2003). D'autres réfèrent aux bénéfices tirés du sentiment d'appartenance ou d'affiliation à une équipe de travail,

voire de la qualité des rapports et des relations entretenus avec les collègues (Baudelot et Gollac, 2003).

Solutions endogènes-exogènes : Les solutions ayant été classées dans le regroupement endogènes-exogènes concernent des avenues visant une direction plus « soutenante » qui fait confiance à ses profs, mais aussi l'idée de reconnaître et de valoriser les enseignants en tant que porteurs d'un savoir de même que celles visant la gestion libre du temps de nature personnelle (TNP) par l'enseignant et des modalités favorisant le travail entre collègues. Le regroupement comptait également la proposition de solutions reposant sur l'entremise de miniformations présentées aux élèves visant la sensibilisation des savoir-être ou leur responsabilité dans l'apprentissage, le pourquoi de l'école, etc., d'une réforme claire et acceptée par les enseignants et d'une amélioration de la beauté des locaux. Des solutions reliées au plaisir d'être reconnus pour le travail généré en tant que professionnels si ce n'est aux bénéfices tirés de la liberté d'action octroyée, du sentiment d'appartenance à une équipe ou de la qualité des rapports avec les collègues.

4.2.1 Solutions présentées sous l'angle du degré de contrôle de l'enseignant

Les quinze solutions proposées par les enseignants lors des entrevues et dans les réponses au questionnaire écrit ont pu être classées selon leur nature endogène, exogène et endogène-exogène. Or, après réflexion et compte tenu des définitions associées à ces catégories, il est apparu que l'ensemble des solutions, majoritairement de type exogène et endogène-exogène, comportait des solutions sur lesquelles les enseignants n'ont que peu ou pas de contrôle. Inversement, la seule solution de type endogène en était une sur laquelle les enseignants pouvaient se prévaloir d'un certain contrôle. Pour rendre compte de cette constatation, les solutions ont été regroupées selon trois grandes unités de sens : 1) solutions sur lesquelles l'enseignant n'a pas de contrôle, 2) solutions sur lesquelles l'enseignant a plus ou moins de contrôle et 3) solutions sur lesquelles l'enseignant a un contrôle. Le tableau 9 qui suit présente ces différents regroupements.

Tableau 10 : Degré de contrôle des enseignants sur les solutions proposées

Degré de contrôle de l'enseignant sur la solution Nb de solutions	Solution proposée	Types de facteurs associés
1) Pas de contrôle 7 solutions	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer de nb d'élèves • Diminuer la tâche de travail • Direction plus ferme dans l'application des règlements • Personne-ressource pour les profs • Libérer les élèves démotivés qui dérangent • Direction participative • Respect des préalables requis pour le passage d'un niveau à l'autre 	Exogène essentiellement
2) Plus ou moins de contrôle 7 solutions	<ul style="list-style-type: none"> • Direction plus « soutenante » qui fait confiance à ses profs • Reconnaître et valoriser les enseignants en tant que porteurs d'un savoir • Laisser l'enseignant libre de gérer son TNP • Favoriser le travail entre collègues par des modalités • Miniformations présentées aux élèves visant la sensibilisation des savoir-être ou leur responsabilité dans... • Réforme claire et acceptée par les enseignants • Améliorer la beauté des locaux. 	Endogène ou exogène ou endogène-exogène selon les circonstances et /ou l'enseignant
3) A un contrôle 1 solution	<ul style="list-style-type: none"> • Élèves plus motivés et moyens pour y parvenir 	Endogène-exogène avec prédominance du facteur endogène en termes de degré de contrôle *Mais peut être aussi considérée comme exogène selon l'interprétation et le contexte.

Parmi les solutions sur lesquelles les enseignants n'ont pas de contrôle se trouvent celles visant : 1) à diminuer le nombre d'élèves, 2) à diminuer la tâche de travail, 3) une direction plus ferme dans l'application des règlements, 4) l'ajout d'une personne-ressource pour les profs, 5) la libération des élèves démotivés qui dérangent, 6) une direction participative, 7) un respect des préalables requis pour le passage d'un niveau à

l'autre. Ces solutions relèvent, en effet, des choix et des décisions, des visées et des motivations des dirigeants d'établissement d'enseignement, quand elles ne dérivent pas des positions politiques de commissaires ou de responsables d'institutions, d'organismes, voire de services de l'État. À ce titre, si les enseignants peuvent s'exprimer au sujet de ces solutions, faire part de leur point de vue, solliciter une écoute, leur degré de contrôle quant à l'application de celles-ci demeure quasi inexistant, voire nul.

Les solutions sur lesquelles les enseignants ont plus ou moins de contrôle relèvent des aspirations suivantes : 1) une direction plus « soutenante » qui fait confiance à ses profs, 2) reconnaître et valoriser les enseignants en tant que porteurs d'un savoir, 3) laisser l'enseignant libre de gérer son temps de nature personnelle (TNP), 4) favoriser le travail entre collègues par des modalités, 5) l'instauration de miniformations présentées aux élèves visant la sensibilisation des savoir-être ou leur responsabilité dans l'apprentissage, le pourquoi de l'école, etc., 6) une réforme claire et acceptée par les enseignants, 7) l'amélioration de la beauté des locaux. Contrairement aux solutions précédentes, les enseignants peuvent ici se prévaloir d'un certain degré de contrôle, d'une latitude quant à l'application de ces solutions. Par exemple, dans le cas de la solution suggérant une direction plus « soutenante » qui fait confiance à ses profs, des enseignants pourraient choisir de se comporter professionnellement, œuvrer de façon à se mériter cette confiance. Bien sûr, une telle démarche pourrait être menée sans qu'elle n'aboutisse à des manifestations de confiance de la part de l'équipe dirigeante, en raison de différents facteurs environnementaux ou relevant de la personnalité des individus. Il n'en demeure pas moins que le degré de contrôle existe, est possible dans une certaine mesure. D'ailleurs, il pourrait s'agir pour d'autres enseignants de simplement vérifier si la perception qu'ils ont de la confiance qui semble leur être accordée se révèle juste, quitte à demander des explications, voire à amorcer une discussion éclairante en ce sens.

La seule solution présentant un degré de contrôle pour les enseignants, selon l'interprétation choisie, est celle d'avoir des élèves motivés et des moyens pour y

parvenir. Ici, on peut présumer qu'il soit possible pour des enseignants de modifier leurs pratiques, leurs façons de faire, leurs approches pour inciter à la motivation des élèves. Il s'agit donc d'une solution sur laquelle les enseignants possèdent un certain degré de contrôle.

Degré de contrôle/solutions proposées : Parmi les quinze solutions proposées par les enseignants sondés susceptibles de contribuer à augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant, sept sont des solutions sur lesquelles ils n'ont aucun contrôle. Dans cette liste se trouve l'idée de diminuer le nombre d'élèves, celle de diminuer la tâche de travail et d'avoir une direction plus ferme dans l'application des règlements, etc., en l'occurrence autant de solutions pour lesquelles l'enseignant ne peut se prévaloir d'une certaine maîtrise. Classées dans une autre portion du tableau, d'autres suggestions s'apparentent à des solutions sur lesquelles les enseignants ont plus ou moins de contrôle : une direction « soutenante », qui ferait davantage confiance à ses profs, l'avenue visant à reconnaître et à valoriser les enseignants en tant que porteurs d'un savoir et celle de laisser l'enseignant libre de gérer son temps de nature personnelle. Enfin, une seule solution, soit celle d'avoir des élèves motivés a été considérée comme étant sous leur contrôle au regard des segments de transcription.

4.3 Exploration de deux facteurs de protection : réceptivité des enseignants à l'endroit du travail en équipe-cycle et de l'ajout d'une personne-ressource

La présente étude a permis l'exploration de deux solutions en lien avec des résultats de recherches antérieures : la réceptivité des enseignants à l'endroit de l'ajout d'une personne-ressource œuvrant pour les enseignants (Doudin et Lafortune, 2006) et le travail en équipe-cycle (Fernandez et Tosio, 2007; Lafortune, 2004). Au cours des entrevues, les enseignants se sont vu demander comment ils jugeaient ces deux idées en termes de solutions visant à augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant. Le texte qui suit rend compte de ce qu'ils ont répondu.

4.3.1 Réceptivité des enseignants à la solution de l'ajout d'une personne-ressource

Concernant la présence d'une tierce personne dans l'école dont le rôle serait d'agir à titre de personne-ressource pour les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes, sur les huit enseignants interrogés, six se sont dit en accord avec une telle avenue. En réponse à la question, un enseignant a répondu : *Très positivement. Oui. Parce que les*

élèves ont un paquet d'enseignants-ressources, mais les profs eux, on en fait quoi ? Il nous manque ça (E4F-I). Un autre enseignant précisait :

Je trouverais cela parfait. On aurait quelqu'un pour nous soutenir parce que là, on est souvent laissé à nous-même, surtout quand tu es nouveau. Dans l'école, ce serait plus accessible, on connaîtrait la personne, on finirait par avoir un lien avec elle puis, oui, je vois juste du positif là-dedans! (E7F-I)

Cela pourrait susciter un sentiment de fierté : *Je serais très fière, très heureuse qu'il y ait cette personne. Cela aiderait énormément* (E8F-I). En somme, pour ces enseignants, la solution d'ajouter une personne-ressource dont le rôle serait d'aider les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes semblent être synonyme de soutien, d'aide envisageable et accessible en cas de besoin, de support à la solitude et à l'isolement.

Pour la même proposition, certaines réponses sont incertaines : *je ne serais pas nécessairement contre, mais je ne pense pas que j'irais m'en servir* (E9M-I). Il est ajouté que *si c'était quelqu'un de neutre, ça pourrait être positif. Sauf qu'encore-là, parfois, il y a de beaux postes de créés mais ça dépend beaucoup de la personne elle-même* (E1F-I). Dans leurs réponses, ces enseignants exprimaient plus de méfiance à l'endroit d'une telle personne, méfiance dérivant de la croyance qu'elle puisse trahir les intérêts et confidences pour les visées ou le profit de la direction ou d'autres enseignants.

Enfin, aucun enseignant n'a indiqué de réponse défavorable à cette question. Aussi, pour ce qui est de la réceptivité des enseignants à l'ajout d'une personne-ressource œuvrant pour les enseignants, les réponses sont plutôt favorables à une telle avenue avec un total de six répondants en accord avec une telle idée et deux enseignants présentant un avis incertain.

4.3.2 Réceptivité à l'endroit du travail en équipe-cycle

Les enseignants se sont vu demander comment ils jugeraient l'idée d'avoir à prendre place dans une équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide formateur dont

le rôle serait de développer une collaboration réelle, concrète et respectueuse des différentes visions de chacun. Sur les huit répondants, trois ont déclaré être en désaccord avec une telle avenue. Par exemple : *non, cela ne contribuerait pas du tout à mon plaisir parce que je pense que chacun enseigne à sa façon* (E1F-I). Cette idée est appuyée par *non, cela ne [m']'intéresse pas du tout* (E7F-I). Enfin, *les profs ne sont pas prêts à se faire aider, car c'est un métier égoïste, très axé sur soi-même* (E9M-I). Il apparaît ici que les réticences portent, entre autres, sur la pensée qu'une telle personne ne cherche à imposer certaines façons de faire, être source d'entraves au plan des libertés individuelles et professionnelles. Il y a peut-être aussi la peur de voir en cette personne un subalterne à la direction, agissant comme collaborateur pour surveiller, diriger et influencer le travail enseignant.

En outre, trois autres enseignants ont eu une réponse incertaine du type : *Mais oui, ce serait bien. Peut-être. Sauf que je ne sais si ce serait vraiment efficace* (E4F-I). *Ça pourrait être intéressant, sauf qu'encore une fois, je ne suis pas sûr. Qui on met là? Il faut qu'elle soit crédible, qu'elle réussisse à gagner notre confiance* (E2M-I). Une fois encore, la méfiance semble ici de mise dans les propos de ces enseignants quant à l'efficacité de l'action professionnelle qu'aurait une telle personne, quant à sa capacité à gagner la confiance et l'estime de chacun, quant à son désintéressement comme preuve inhérente qu'elle serait digne de la confiance accordée, de sa position octroyée.

Deux enseignants ont, quant à eux, exprimé leur accord à l'idée d'une telle proposition : *Je trouve ça très intelligent de penser à ça. Juste de pouvoir s'assoir ensemble et de pouvoir parler, ce serait intelligent* (E8F-I). *Moi, je pense que cela aiderait parce que lorsqu'on veut vraiment travailler en équipe-cycle, ce sont les malentendus et les attitudes de certains qui sont lourds* (E5F-I). Ces deux enseignants semblent être d'avis que l'entrave première au travail en équipe-cycle est justement les malentendus et les attitudes de certains collègues et que la personne qui jouerait le rôle de guide-formateur pour assurer les débuts de l'équipe-cycle pourrait justement tenter de pallier à ce frein. Ils

soulignent aussi le désir des enseignants à vouloir travailler véritablement en équipe de collègues, un point que semblent confirmer certaines données parmi les résultats précédents.

Facteurs de protection/personne-ressource et travail en équipe-cycle : En ce qui concerne la réceptivité des enseignants à l'endroit des deux facteurs de protection que sont l'ajout d'une personne-ressource et le travail en équipe-cycle, les enseignants sondés se montrent davantage ouverts et réceptifs à accueillir une personne-ressource œuvrant pour les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes que d'avoir à prendre place dans une équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur dont le rôle serait de développer une collaboration réelle, concrète et respectueuse des visions de chacun. En fait, si la première solution retient un accueil plutôt favorable comparativement à l'autre, les deux solutions ne sont pas sans éveiller les craintes et la méfiance de certains enseignants. Ce point est particulièrement vrai pour ce qui est de la personne qui jouerait le rôle de guide-formateur pour le travail en équipe-cycle. En effet, si ces craintes relatives à l'intégrité et à la bienveillance de la personne ajoutée sont énoncées avec peu d'emphase quant à la solution de l'ajout d'une personne-ressource, elles sont exprimées plus vigoureusement dans le cas du travail de l'accompagnateur qui jouerait le rôle de guide visant à assurer les débuts du travail en équipe-cycle. Cette solution générerait donc une plus grande peur d'être soumis à un contrôle, d'être surveillé, dirigé ou de se voir imposer des façons de faire. À cet effet, l'ajout d'une personne-ressource apparaît comme une solution moins menaçante pour des enseignants sondés qui verraienr en cela une façon d'être soutenus, écoutés, aidés ou de pouvoir souscrire à l'isolement et à la solitude lors de moments difficiles.

CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre 5 a pour objectif de présenter une interprétation des résultats considérés comme étant les plus probants de l'étude. En effet, en lien avec le traitement et l'analyse des données alignées dans les différents tableaux et selon les différents angles d'observation permis, le texte qui suit expose les résultats qui ressortent de façon plus éloquente ou qui se révèlent plus pertinents par rapport aux objectifs de départ. Au total, neuf résultats sont ainsi explicités un à un. Regroupés conformément aux liens qui les relient, les mêmes résultats sont ensuite réexaminés pour leurs affinités dans le but d'approfondir la discussion.

5.1 Résultat 1 : Au regard de leur nature, les facteurs exogènes, mais surtout endogènes-exogènes, ressortent de manière prépondérante

Explication : La grille élaborée pour la présente étude telle que présentée dans le chapitre ayant trait à la méthodologie permettait, entre autres choses, de pouvoir classer les différents facteurs contributifs du plaisir à exercer le travail enseignant selon leur nature endogène, exogène (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008) et endogène-exogène. Or, sur 25 facteurs ayant émergé de la collecte de données, un seul est de nature endogène (plaisir lié au sentiment de posséder sa matière), les autres relevant exclusivement des catégories exogène et endogène-exogène. Les facteurs de nature endogène reposent sur des circonstances, des réalités ou des situations qui réfèrent à la personne elle-même, soit en lien avec sa personnalité, ses conceptions, ses perceptions, etc. Ce type de facteur s'associe, en l'occurrence, à des éléments, à des circonstances ou à des représentations sur lesquels le travailleur peut exercer un contrôle, se prévaloir d'une certaine maîtrise : autant d'aspects sur lesquels il possède un pouvoir de changement ou de modification. Ainsi, dans le cas du « plaisir lié au sentiment de posséder sa matière », l'enseignant qui désire ressentir ce plaisir a tout le loisir de se documenter abondamment sur l'objet de sa discipline, de s'aventurer dans une exploration du sujet de façon à parvenir à ses fins.

Dans le cas des facteurs de nature exogène et endogène-exogène, certaines composantes, quand ce n'est pas leur totalité, sont hors du contrôle du travailleur. Ces facteurs s'associent à des réalités, à des situations qui réfèrent à des contextes extérieurs à la personne, soit en lien avec les conditions d'emploi, les collègues, la clientèle et les supérieurs, le milieu de travail, les exigences demandées, la cadence, etc.

Interprétation-discussion : Ce premier résultat oblige à se questionner sur cette prédominance de facteurs endogènes-exogènes et exogènes. Les réponses des enseignants sondés dans l'étude montreraient-ils une tendance à ne voir que des facteurs reliés au plaisir n'engageant pas leur responsabilité, leur capacité d'action ou leur maîtrise des événements? Ne verrait-ils l'espoir d'une amélioration de la situation qui les préoccupe que dans les actions de l'autre? Si tel est le cas, faudrait-il considérer, un peu à l'exemple de Blanchard-Laville (2001), que parmi les enseignants, un certain nombre d'entre eux ferait montre d'une fragilité au plan identitaire et au regard d'enjeux individuels : deux éléments pouvant mener certains à nier leur responsabilité ou à se reconnaître eux-mêmes comme agent de changement par une modification de leurs actions ou de leurs comportements. Cette fragilité pourrait être d'origine intrinsèque, propre aux candidats types qui se présentent dans l'enseignement. À moins qu'elle ne soit le résultat d'années passées dans le milieu scolaire : temps écoulé à œuvrer sous la tutelle d'un climat portant les marques bien souvent des divergences de points de vue, des affrontements, voire des négociations entre la partie syndicale représentative des enseignants et la partie patronale représentant la direction. Ou encore, il importe aussi d'envisager que cette fragilité ne soit pas imputable aux candidats types qui font le choix de faire carrière en enseignement, mais bien aux volontaires qui ont accepté de prendre part à la présente étude. Certes, ces derniers ne sont pas représentatifs de toutes les personnes enseignantes et il faut entrevoir l'hypothèse que cette fragilité ne soit à relier aux caractéristiques personnelles des participants et participantes à l'étude, voire aux raisons attenantes à leur désir de participation.

Au-delà de ces hypothèses, ce qu'il faut retenir, c'est que ces aspects de mises en tension (conflits, affrontements, débats, négociations syndicales, etc.) reliées au climat de travail peuvent entraîner, à la longue, des enseignants à agir comme victimes d'un système mettant en branle deux forces en pouvoir : les directions et les enseignants. Ce qui se traduirait par des enseignants ayant pour réflexes de ne voir que des facteurs associés au plaisir au travers de cette réalité, et donc qu'extérieurs à eux, parce que placés dans cette position d'incessants revendicateurs, d'éternels demandeurs dans cet objectif collectif d'amélioration de leur sort.

Cette fragilité identitaire pourrait cependant relever d'une autre cause, elle aussi en lien avec des années à œuvrer dans le milieu scolaire. Il pourrait en effet être question du temps passé à entrer constamment en résonance avec des malentendus et des problématiques reliés au travail enseignant (Blanchard-Laville, 2001). Des enseignants seraient ainsi portés à leurs propres limites les conduisant à adopter des attitudes de décompensation (Blanchard-Laville, 2001), ce qui pourrait être en lien avec cette tendance à ne voir le plaisir qu'en des circonstances et des situations extérieures à soi, hors de son contrôle. Il n'y a alors qu'un pas à faire pour relier l'explication de ce surnombre de facteurs exogènes et endogènes-exogènes à un réel mal-être des enseignants, à une lassitude en lien avec la répétition de situations accablantes qui confrontent la personne à des sentiments d'impuissance (Lantheaume et Hélou, 2008). En effet, en état de souffrance, la personne peut avoir des réponses comportementales de repli sur soi, de protestation ou de résignation ainsi que des réponses affectives de révolte, de désespoir, d'agressivité et autres qui mobilisent sa personnalité, sa mémoire et ses systèmes de défense (Gillots, 2006). Cette quasi exclusivité de facteurs relevant de ces deux catégories pourrait ainsi être le fait d'enseignants déjà pris dans un malaise de longue date les rendant figés émotionnellement, incapables de voir en eux et en leurs actions la forme d'un salut possible quant à ce qui pourrait augmenter leur plaisir à exercer leur travail. Dit autrement, elle pourrait découler des transformations qui se sont opérées dans le milieu scolaire et traduire en ce sens les réactions de démotivation d'enseignants au

regard de sentiments d'impuissance difficilement supportables. Des états d'être donnant lieu à des mécanismes de défense proprement négatifs comme l'explique Blanchard-Laville :

C'est ainsi que nous pouvons comprendre certaines réactions de découragement des enseignants qui peuvent être par moments réduits à une impuissance insupportable ou même à une incapacité à penser, ou encore attaqués dans leur lien même à l'objet de savoir qui subit ainsi un effet de dévitalisation très difficile à vivre (Pradel-Lanson et Danon-Boileau, 1991). (...) Ces mécanismes de l'ordre du négatif ont, nous semble-t-il, quelque chance d'être plus prégnants à l'heure actuelle que par le passé dans les situations d'enseignement et de formation; sans doute, l'évolution de la société va dans ce sens. (Blanchard-Laville, 2001, p.144-145)

L'auteure va même plus loin en disant que c'est justement parce que les instances ne reconnaissent pas cette souffrance que les enseignants adoptent des comportements les entraînant dans une « plainte insistante et répétitive » (Blanchard-Laville, 2001, p.105). Dès lors, une meilleure compréhension, voire une reconnaissance de cette souffrance pourrait faire lieu de premier pas à poser visant à permettre aux enseignants de cibler éventuellement davantage de facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant de type endogène : des facteurs reliés au plaisir qui seraient sous leur contrôle et leur maîtrise. Une autre avenue pourrait être de conscientiser les enseignants à cette situation pour la discuter avec eux.

5.2 Résultat 2 : Au regard du nombre de mentions, les deux facteurs les plus nommés dans l'étude concernent le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline et le fait d'accomplir sa mission sociale

Explication : Les deux types de plaisir à avoir été le plus souvent mentionnés dans l'exercice du travail enseignant sont le plaisir à enseigner sans avoir à faire de la discipline ainsi que le plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale. Le plaisir à enseigner sans avoir à faire de la

discipline réfère à la tâche première du métier d'enseignant : enseigner. Le plaisir du fait d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment d'accomplir sa mission sociale relève, quant à lui, du sentiment d'utilité sociale en lien avec les apprentissages des élèves.

Interprétation-discussion : Le fait que le sentiment d'utilité sociale soit en lien avec les apprentissages des élèves incite à relier les deux facteurs à l'action d'enseigner et à ses plaisirs générés. Les deux plaisirs concernent, par conséquent, un pôle important pour ne pas dire prépondérant du travail enseignant : l'acte d'enseigner. Cet aspect de l'enseignement est d'autant plus déterminant qu'il justifie à lui seul l'existence de cette profession. Toutefois, en faisant référence au plaisir à enseigner sans avoir à faire de la discipline, il y a également l'idée de pouvoir enseigner sans être entravé dans son action, de pouvoir livrer des enseignements sans qu'il n'y ait perturbations ou agitations obligeant alors l'enseignant à devoir interrompre son « plaisir d'enseigner » afin de poser une intervention. Il est question ici d'une conception de l'enseignement, à savoir que les enseignants sont des « transmetteurs de savoirs » et doivent, à cet effet, intervenir lorsqu'ils sont interrompus dans cette tâche qui se trouve être leur mission sociale. C'est là une conception de l'enseignement et de l'apprentissage associant essentiellement le travail enseignant à un acte de transmission. Cette conception plus individualisée du travail enseignant diffère d'autres conceptions du travail enseignant, dont celles visant à voir l'enseignant comme un professionnel dont le rôle est de « faire apprendre », de « donner le goût d'apprendre », de « susciter la motivation à apprendre » et que, ce faisant, par la force des choses, des savoirs sont construits.

C'est donc, en somme, cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage axée sur la transmission de savoirs qu'il faille ici discuter puisqu'il apparaît, au regard des segments de transcription, que c'est celle-ci que les enseignants sondés ont à l'esprit. Une représentation où l'enseignant se sent investi d'une mission sociale : parvenir à transmettre des savoirs de façon à ce que les élèves apprennent, fassent des acquis et

réussissent. Cela réfère *a priori* à l'un des plaisirs associés au travail des enseignants, soit le rapport avec les élèves que supposent le fait d'enseigner sans être entravé dans son action et la réalité qu'ils réalisent des apprentissages. Cela rejoint également le constat de Butt et Lance (2005) sur le bien-être professionnel, soit que celui-ci reposeraient en partie sur la satisfaction personnelle du travailleur de pouvoir réaliser ce qu'il pense être la tâche principale de son travail : parvenir à transmettre les savoirs et à les faire acquérir dans ce cas-ci. Pour des enseignants, il semble que lorsqu'ils pensent qu'ils parviennent à remplir cette tâche, lorsqu'ils sont dans un cadre, un contexte situationnel et un climat de classe qui leur permettent de jouer le rôle implicite à ce que cette action sous-tend, cela soit porteur de plaisirs importants dans leur travail. Il est ici question pour les instances décisionnelles en place de chercher à identifier comment il serait possible de faire en sorte que l'enseignant puisse être davantage ou plus souvent dans sa perception d'une réalité : enseigner sans être interrompu incessamment pour des questions de discipline, de façon à pouvoir remplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment de s'en acquitter. Les enseignants sondés dans cette étude ont mentionné eux-mêmes certains moyens d'action allant dans ce sens : libération des élèves qui dérangent de manière fréquente, miniformations dispensées aux élèves sur le savoir-vivre en société et en classe et sur leur responsabilité d'élève, direction plus ferme dans l'application des règlements, etc. Or, il y aurait aussi d'autres avenues qui pourraient être explorées touchant, entre autres, à la formation des enseignants par l'ajout de cours visant à mieux les former pour faire face aux problèmes de discipline types qui prévalent dans les classes : cours reposant sur le développement de la compétence émotionnelle, formations portant sur des stratégies visant à apprendre comment rendre des élèves actifs au plan cognitif, etc.

5.3 Résultat 3 : Le fait qu'il y ait des rapports harmonieux dans le travail ressort comme source de plaisirs tant dans les facteurs que dans les solutions

Explication : Parmi les plaisirs répertoriés, les catégories de facteurs selon Gendron (2007) qui réunissent le plus de mentions sont celles relevant de la catégorie

psychosociale. Cette prédominance de facteurs associés aux rapports, aux relations interpersonnelles révèle l'importance accordée par les enseignants sondés dans l'étude à la qualité des échanges qu'ils entretiennent tant avec les élèves qu'avec leurs collègues et les membres de la direction. Du côté des solutions exprimées, cinq solutions sur quinze ont trait aux relations, ce qui correspond à plus du tiers des mentions répertoriées dans l'étude. Qu'il soit question des facteurs associés au plaisir ou des solutions, les propos recueillis témoignent en ce sens de l'importance de rapports harmonieux avec les différentes personnes côtoyées. Comment cela explique-t-il?

Interprétation-discussion :

a) Plaisir dans les rapports harmonieux avec les élèves

Les enseignants semblent éprouver un plaisir du fait d'être dans des rapports harmonieux avec les élèves. Cela réfère à l'une des raisons d'aimer son travail, soit les relations suscitées (Dubet, 2006) par celui-ci. Ce type de plaisir prend également ses assises dans les aspects associés à la sphère émotionnelle du travail enseignant au plan de la relation pédagogique (Letor, 2006) ou, comme le formulaient Butt et Lance (2005), dans la satisfaction relevant, entre autres choses, de relations agréables tant avec les collègues qu'avec les enfants. Cette satisfaction dans les rapports en classe avec les élèves pourrait aussi résulter du fait que lorsque ceux-ci sont motivés et engagés cognitivement, ils le sont alors émotivement : engagement pouvant être ressenti positivement par l'enseignant et de nature à rendre encore plus enrichissant le rapport enseignant-élèves. De même, si ces facteurs sont en lien avec la clientèle des enseignants, soit les élèves qui forment le groupe de personnes avec lequel ils sont le plus souvent en interaction dans le cadre de leur fonction, ces mêmes facteurs touchent également à divers aspects entourant les échanges relationnels : l'ambiance, le contact avec autrui et la qualité de l'échange.

b) Plaisir dans les rapports harmonieux avec les collègues

Les plaisirs relevant des rapports aux collègues ressortent aussi de manière importante. Il s'agit une fois encore du plaisir soutiré des relations et des rapports harmonieux avec autrui dans le cadre du travail (Baudelot et Gollac, 2003). Or, il est aussi question ici de l'apport des collègues en termes de facteurs de protection en lien avec le soutien social qu'il permet. À ce sujet, le soutien social que génère le groupe de collègues de travail apparaît comme un facteur de protection majeur pour contrer l'épuisement professionnel chez le personnel enseignant (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Dans cette étude, et particulièrement au regard des facteurs associés au plaisir ayant ressorti de la collecte de données, les plaisirs relevant des rapports aux collègues apparaissent comme l'une des avenues des plus importantes à considérer.

c) Plaisir dans les rapports harmonieux avec la direction

Dans la liste des plaisirs décrits en lien avec les résultats de l'étude s'inscrivent les plaisirs relevant des rapports avec la direction. Les enseignants ont clairement exprimé leur besoin d'être davantage soutenus par leur direction, de pouvoir bénéficier d'un appui solide en cas de litige avec un élève ou un parent. Ils souhaiteraient également ne plus avoir l'impression que leur point de vue vaut celui du parent ou de l'élève et soit considéré d'une même valeur : ils désirent en ce sens une écoute, de la confiance, se voir allouer un crédit relatif à leur rôle de spécialiste de l'enseignement. Aussi, advenant une divergence d'opinions avec la direction concernant une situation, ils souhaitent que celle-ci ne soit pas discutée en priorité devant le parent ou l'élève. Ils demandent plutôt que cette divergence soit parlementée d'abord seul à seul avec l'enseignant et qu'il lui soit permis de présenter ses arguments, de façon à ce qu'une discussion non hiérarchique soit possible. En fait, plusieurs enseignants souffriraient de devoir constamment se justifier, quémander, ressentir ce peu de considération de leurs points de vue, voire cette absence de confiance ou de soutien devant un élève ou un parent. Cela réfère, dans un premier

temps, aux causes de malheur au travail attenant à un travail où les attentes (société, parents, clientèle) et les pressions sociales sont trop fortes (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hélou, 2008), mais aussi au fait de n'avoir aucun pouvoir ou de ne point être écouté ou reconnu, soit à un manque au plan de l'identité ou de la reconnaissance sociale (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008) ou au fait de se sentir membre d'une équipe de travail qui s'entend mal et où il y a des tensions (Baudelot et Gollac, 2003). Ces impressions des enseignants semblent par ailleurs en lien avec l'expression de souffrances personnelles reliées à un sentiment d'incompétence, à une baisse d'estime de soi à l'endroit de sa personne : des éléments définis par Huberman (1989) en tant que facteur de risque. La souffrance des enseignants dérivant de ce manque de considération à leur endroit pourrait dans ces conditions être ressentie comme un manque de reconnaissance qu'on peut, une fois de plus, relier à une diminution de l'estime de soi. Baudelot et Gollac (2003) indiquent en ce sens que la garantie de reconnaissance est non seulement déterminante, mais préliminaire au bien-être, agissant parfois à tire de fonction réparatrice. D'autres auteurs commentent autrement l'atteinte causée à l'estime de soi par un oubli de la singularité du professionnel :

Il existe actuellement une tendance à l'uniformisation associée aux dynamiques institutionnelles et à la standardisation des conventions collectives et des échelles salariales, tendant ainsi à oublier la singularité du professionnel ou de la professionnelle, ce qui peut s'avérer une nouvelle atteinte à l'estime de soi. (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011, p. 227)

Les solutions recueillies dans cette étude corroborent en partie ces dires, lesquels témoignent de l'importance pour les enseignants d'avoir une direction plus « soutenante », une direction leur procurant le sentiment d'avoir une reconnaissance du travail accompli, le sentiment d'être respectés, reconnus en tant que professionnels de l'enseignement. Parallèlement, une des solutions favorisant le plaisir à exercer le travail enseignant était justement la reconnaissance et la valorisation du savoir et des enseignants par divers moyens. Fait d'autant plus éloquent, comme moyens suggérés, des enseignants

proposaient, entre autres choses, que les directions reconnaissent le travail des enseignants, cela par une reconnaissance de leurs opinions, de leur travail d'enseignant, des attentions et un respect dans les échanges. Dans cette optique, une direction plus « soutenante » pourrait-elle agir comme élément favorisant un meilleur sentiment de reconnaissance pour les enseignants? En d'autres termes, la reconnaissance des enseignants pourrait-elle passer par un meilleur soutien des directions en place, une confiance accrue dans les décisions de leur personnel enseignant? Pour permettre l'entremise de rapports plus positifs avec la direction, il serait nécessaire que les directions d'école reconsidèrent leur façon de soutenir et d'épauler leur personnel enseignant. À cet effet, elles auraient avantage à envisager des rapports moins hiérarchiques, basés sur une écoute et un accueil bienveillant des enseignants de leur école. Leurs attitudes devraient également permettre aux enseignants de se sentir respectés dans leurs points de vue, considérés en tant que professionnels de l'enseignement. À ce titre, leurs positions devraient être priorisées en considération de leur statut d'enseignant lors d'un litige les opposant à un élève, à un parent ou à des élus. Essentiellement, il serait souhaitable que les directions puissent faire sentir aux enseignants qu'ils leur accordent leur confiance et cherchent à les soutenir véritablement, qu'ils font partie d'une même équipe œuvrant pour la réussite des élèves. Comme autre solution, il y a celle proposée par les enseignants eux-mêmes, soit un type de direction participative où chacun des enseignants peut exercer le rôle de directeur, directrice pendant un an. Cette avenue pourrait se révéler intéressante puisqu'elle permettrait aux enseignants de pouvoir expérimenter la position de directeur ou de directrice de façon à pouvoir poser par la suite un regard différent lorsque viendrait le temps de réintégrer leur poste d'enseignement, une fois leur mandat de directeur ou de directrice complété. *À priori*, une telle solution pourrait certes favoriser une meilleure compréhension du travail de chacun de façon à permettre des rapports plus harmonieux entre les directions et le personnel enseignant. Or, dans le contexte actuel, est-elle réaliste? Une direction participative impliquant un comité de direction comportant à son actif deux enseignants dégagés annuellement ne serait-elle pas plus envisageable?

5.4 Résultat 4 : Les plaisirs relevant de la sphère cognitive et de la tâche d'enseignement doivent être pris en compte

Explication : Le regroupement des facteurs associés au plaisir provenant de la collecte de données permet de rendre compte de l'importance des plaisirs relevant de la sphère cognitive, démontrant par le fait même la pertinence de cet ajout à la grille théorique. Les plaisirs dérivés des rapports au contenu, à la formation ont aussi récolté un accueil favorable comme facteurs pouvant contribuer à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant. En réunissant tous les types de plaisir relatif au contenu et à la matière, on obtient : 1) le plaisir d'enseigner la matière, 2) le plaisir d'apprendre, d'explorer, 3) le plaisir de se former pour rester éveillé, passionné, 4) le sentiment de posséder sa matière et 5) le plaisir de se renouveler constamment.

Interprétation-discussion : Il semble donc y avoir un plaisir en lien avec l'aspect cognitif relié à la matière, à ce qui a trait à la connaissance, à l'action de faire apprendre et à la formation que permet le travail enseignant. Un plaisir relié à l'apprentissage lui-même tiré de la matière, de l'expérience de l'autre, de l'échange d'informations. Il peut s'agir aussi du plaisir à simplement animer devant un groupe, plaisir reposant sur le bonheur d'enseigner, d'exposer l'état de la connaissance, voire d'expliquer des connaissances et du plaisir généré au plan intellectuel par ces actions. Comment favoriser davantage ou plus souvent le plaisir relié à la sphère cognitive en lien avec la tâche d'enseignement ou comment agir afin que ces plaisirs soient présents davantage ou plus souvent pour les enseignants? Aucune solution n'a émergé sur le sujet au cours de la recherche. Toutefois, il pourrait être intéressant de s'inspirer de certaines écoles américaines qui permettent à leurs enseignants de pouvoir entreprendre une recherche pendant une demi-année en vue de résoudre une problématique de l'école (Albarelllo, 2004; Freeman, 1998; Kincheloe, 2003). Les enseignants devraient auparavant suivre des

cours en méthodologie de recherche et répondre à certains critères avant de voir leur demande acceptée.

Une telle solution permettrait à ceux et à celles qui sont fortement sensibles au plaisir d'apprendre d'être stimulés cognitivement (Lantheaume et Hélou, 2008), de pouvoir accéder à de nouvelles avenues en termes d'orientations professionnelles. Dans cette même veine, les commissions scolaires pourraient mettre en place des modalités qui facilitent la poursuite de cours universitaires ou de formations liées au travail enseignant : remboursement d'une partie des coûts d'enseignement, possibilité de travail à temps partiel, non calcul du TNP (temps de nature personnelle) dans le cas de la poursuite de cours pendant l'année scolaire, etc. De telles avenues sont à considérer en termes de facteurs et de solutions visant à augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant.

5.5 Résultat 5 : L'ensemble des solutions répertoriées a trait à un allègement dans les conditions d'emploi, particulièrement par le biais d'une diminution du nombre d'élèves, de la tâche et à un retour de la gestion libre du temps de nature personnelle.

Explication : En regard des réponses émises lors des entrevues et dans le questionnaire, onze solutions sur un total de quinze concernent les conditions du travail enseignant. Parmi les solutions associées au plaisir relevant des rapports aux conditions de travail, on retrouvait dans les résultats différents types de plaisirs tels 1) le plaisir d'avoir des élèves qui ont les préalables nécessaires au cours, 2) le non-empêtement de la tâche sur le temps personnel, 3) les avantages reliés à la stabilité, 4) une diminution du nombre d'élèves, 5) le plaisir relevant du respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes et plusieurs autres et celui relié à 6) la gestion du temps de nature personnelle (TNP). Parmi eux, trois ressortent de manière plus importante dans les réponses des enseignants, tant dans la nomination de facteurs associés au plaisir que de solutions concourant à favoriser un plus grand plaisir à exercer

le travail enseignant. Il s'agit du plaisir lié à avoir une diminution du nombre d'élèves par classe, du plaisir relevant du respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes et du plaisir relié à la gestion du temps de nature personnelle (TNP).

Interprétation-discussion : Certains enseignants ont mentionné ressentir du plaisir lorsqu'ils sont en présence d'un groupe d'élèves au nombre réduit. Ceux et celles qui l'ont expérimenté parlent des impacts positifs d'un groupe réduit sur les élèves eux-mêmes, sur l'ambiance, voire sur la gestion de classe. Dans un des témoignages relevés, un enseignant précise que ces impacts sont surtout pour les élèves, bien qu'il indique respirer et se sentir mieux, propos qui semble aussi référer à lui-même. À ce titre, il n'est peut-être pas inopportun de penser qu'une diminution du nombre d'élèves par groupe, en tant que facteur initial de nature exogène, pourrait agir à titre de facteur de protection en permettant à l'enseignant de vivre un contexte de classe plus équilibré, moins lourd, de façon à lui permettre de mieux se préserver au plan de sa santé : ce qui en ferait un facteur qui pourrait ultérieurement être considéré comme facteur endogène-exogène, en référence aux moyens et aux façons de faire adoptés par un individu pour gérer son stress, une des composantes définissant la nature endogène (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008).

Pour ce qui est des enseignants, le sentiment de ne pas pouvoir parvenir à enseigner en raison de telles conditions d'emploi pourraient aussi s'associer à un travail où les attentes (provenant ici de la société, des parents, de la direction et des élèves eux-mêmes) et les pressions sociales sont trop fortes (Blanchard-Laville, 2001; Lantheaume et Hélou, 2008), à un écart trop grand entre l'activité prescrite et réelle (Théry, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008) puisqu'il est dit qu'ils devraient pouvoir parvenir à enseigner malgré une clientèle non homogène et composée d'élèves n'ayant pas tous les préalables au cours. Ou encore, cela pourrait être à relier à des exigences ajoutées en raison d'une intensification du travail à effectuer (Baudelot et Gollac, 2003; Lantheaume et Hélou, 2008) puisqu'avec cette obligation de différencier, de s'adapter à de tels groupes,

composés d'élèves au profil particulier, d'autres aux troubles divers, il en résulterait une augmentation du rythme, de la cadence, des tâches à accomplir. Une autre façon de rendre compte de ces données serait de considérer que de tels propos seraient le propre d'enseignants mal outillés pour faire face aux défis que pose la différenciation en classe et la capacité à pouvoir adapter son enseignement au regard des profils variés d'élèves. Or, que cette hypothèse ou celles qui précèdent soient retenues, il est vraisemblable que cela se traduise pour l'enseignant qui vit cette réalité par un sentiment d'impuissance ou d'impression de ne point parvenir à effectuer le travail demandé : des causes de malheur au travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

L'autre facteur qu'il importe de mentionner est le plaisir relevant du « respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes ». Ce dernier plaisir se place dans une classe à part puisqu'il correspond également aux réponses des enseignants sondées en ce qui a trait à deux des solutions qui pourraient favoriser un plus grand plaisir à exercer le travail enseignant. De ce fait, le plaisir relevant du « respect tiré d'une diminution de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes » est intimement lié aux solutions proposées qui consistent à « diminuer la tâche de travail » et celle exhortant les directions à « laisser l'enseignant libre de gérer son temps de nature personnelle (TNP) ». Plus précisément, les enseignants désireraient voir diminuer leur tâche de travail de façon à pouvoir bénéficier de plus de temps pour ne plus se sentir submergés par les multiples tâches qu'ils ont à faire en plus de celles qui s'ajoutent ici et là de façon impromptue par le biais de rencontres de parents suite à un incident survenu, de plans d'intervention à élaborer, de surveillances non prévues, etc. Cela rejoint d'ailleurs les propos de plusieurs auteurs qui dénoncent l'alourdissement de la charge de travail des enseignants associé à la multiplication et à la diversité des tâches à accomplir et relevant d'une détérioration des conditions du travail des enseignants (Butt et Lance, 2005; Lantheaume, 2006; Larré et Plassard, 2008; Tardif et Lessard, 1999). Exception faite de clientèles plus complexes et de groupes d'élèves considérés comme étant difficiles (Lebel et Bélair, 2007), cet

alourdissement de tâche associé à une détérioration des conditions enseignantes ciblait justement le resserrement des contrôles exercés par les directions sur le temps prescrit en classe et à l'extérieur en lien avec les nouveaux modes de management (Lantheaume et Hélou, 2008; Maranda et Viviers, 2011) comme cause explicative à cette réalité.

Pour plusieurs enseignants, l'impossibilité de pouvoir gérer librement leur temps de nature personnelle (TNP) entrave leur plaisir à exercer leur travail enseignant. Le fait que la gestion du temps de nature personnelle est sous le contrôle de la direction oblige l'enseignant à indiquer où il se trouve quand il n'est pas en classe ou en train d'effectuer une surveillance ou une autre tâche connexe à l'enseignement. Concrètement, un enseignant dont il est indiqué dans sa description de tâches qu'il est en correction à son bureau le Jour 5 de 10 h 30 à midi se doit d'y être comme indiqué, à tous les Jours 5 de l'année pour ce même créneau horaire. Ce minutage du temps n'est pas sans porter atteinte aux enseignants comme l'indique Maranda et Viviers (2011) :

Déstructurer le temps en minutes pour lui attribuer des valeurs nouvelles (productivité, responsabilités, contrôle) incompatibles les unes avec les autres constitue une atteinte à l'intégrité subjective des enseignants. [...] Cette logique ramène à une conception réduite du travail, dont les tâches sont des entités que l'on peut diviser, isoler et donc mesurer. Mais au final, l'effet subjectif obtenu semble contre-productif : « Le minutage, ça tue l'élan. ». (Maranda et Viviers, 2011, p. 20)

De ce fait, cette conception du temps semble porter préjudice aux enseignants, entre autres, dans leur intégrité et dans leur conception d'eux-mêmes en tant que professionnels; sur d'autres plans également, car en plus de nuire au climat entre collègues, cette mesure assujettie à leur travail susciterait un inconfort psychologique découlant d'un sentiment d'être surveillés, créant dès lors une pression inutile. Des enseignants considèrent d'ailleurs que ce mode de gestion du temps serait une entrave à leur pouvoir de préservation au plan de leur santé. Et la mesure pourrait agir en ce sens comme facteur de risque puisque tout élément, situation ou contexte qui augmente la probabilité pour l'enseignant de souffrir d'épuisement professionnel peut être considéré comme un facteur de risque (Doudin et Curchod-Ruedi, 2008). En définitive, cette

condition de travail pourrait non seulement restreindre le plaisir à exercer le travail enseignant de certains, mais aussi empêcher d'autres enseignants et enseignantes de pouvoir jouir d'une certaine autonomie, d'une liberté d'action leur permettant de pouvoir sortir prendre l'air le temps d'un moment lorsque nécessaire, avoir la latitude de pouvoir aller discuter librement avec un collègue entre deux périodes de cours en lien avec un incident survenu ou juste pour sociabiliser, échanger pour se donner une distance émotionnellement, décrocher, se changer les idées, etc. De ce fait, si la notion d'autonomie professionnelle se révèle présente dans d'autres dimensions du travail enseignant, elle gagnerait à l'être davantage pour ce qui est de la gestion de leur temps libre. Ce qui donne à penser que si les directions remettaient à nouveau la gestion du TNP aux enseignants eux-mêmes, cela pourrait agir comme facteur de protection en plus de concourir à augmenter le plaisir à faire le travail enseignant.

Enfin, rappelons que de tels propos sont en corrélation avec certaines des causes de plaisir au travail, soit l'autonomie, la latitude et la liberté d'agir (Baudelot et Gollac, 2003) de même que le contrôle ou la maîtrise de son action professionnelle (Lantheaume et Hélou, 2008). En somme, redonner la gestion du TNP à l'enseignant, ce serait lui octroyer le plaisir d'avoir une plus grande maîtrise de son action professionnelle de même qu'un plaisir associé à un sentiment accru d'autonomie, de liberté d'action : autant de plaisirs qui pourraient agir également en tant que facteurs de protection permettant à l'enseignant de pouvoir se ménager un espace au besoin et ainsi se préserver au plan de sa santé. Ce désir des enseignants de retrouver une liberté dans la gestion de leur TNP semble relié à la solution proposée ayant trait à une « diminution de la tâche ». Pour les enseignants et enseignantes, cette solution réfère à une diminution du nombre de réunions et de rencontres de toutes sortes, mais aussi à un enlèvement de tâches connexes telles la surveillance d'élèves pour la retenue le midi, la surveillance pour le local de retrait, pour la bibliothèque de même que les surveillances de corridors et d'aires publiques.

Dans leurs réponses, des enseignants mentionnent qu'une diminution de la tâche leur permettrait d'avoir le sentiment de ne plus se sentir autant submergés et envahis mentalement, d'avoir le temps et l'énergie pour faire de nouvelles activités, pour créer. Ce qui leur donnerait un plaisir accru à venir enseigner, leur permettrait de bénéficier de plus de temps et donc d'être moins surchargés, de ressentir moins de fatigue et plus de plaisir, de légèreté si ce n'est d'augmenter leur capacité à résoudre des problèmes. En somme, cet amoncellement de tâches diverses semble être ressenti comme un trop-plein de tâches à accomplir (Lantheaume et Hélou, 2008) en lien avec une intensification du travail enseignant (Baudelot et Gollac, 2003) : un trop-plein susceptible d'avoir un impact sur l'état physique et psychique du travailleur qu'est l'enseignant. En ce sens, la solution concourant à « diminuer la tâche » pourrait s'apparenter à un facteur de protection visant à préserver l'enseignant au plan de sa santé physique et mentale puisqu'il faut y voir ici la nomination d'un moyen concourant à réduire le sentiment de submergence précurseur du mal-être (Crombez, 2003) de même que la sensation de lassitude relevant de la complexité et de l'empilement de tâches d'un travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

Enfin, tel que mentionné par les enseignants tant dans la nomination de facteurs associés au plaisir que dans les solutions pouvant contribuer à faire naître un plus grand plaisir à exercer le travail enseignant, une diminution du nombre d'élèves par classe leur procurerait un plaisir accru. Ce type de plaisir qui relève des facteurs exogènes et endogènes-exogènes reliés à l'organisation du travail exigerait que les instances gouvernantes prennent la décision de diminuer le ratio élèves-enseignants au secondaire. Dans leurs réponses, les enseignants ont indiqué qu'avec un nombre d'élèves réduit, ils presupposent qu'ils auraient alors l'impression de pouvoir mieux jouer leur rôle d'enseignant auprès des élèves, de pouvoir offrir un enseignement plus encadré, plus personnalisé et d'être moins à l'étroit aussi. En lien avec les sous-questions de la chercheure, certains enseignants ont cependant ajouté que, n'ayant pas expérimenté concrètement cette avenue, ils pouvaient se tromper quant aux retombées et impacts

positifs qu'ils entrevoyaient. C'est effectivement un point à considérer. Certains supposent qu'ils auraient l'impression de pouvoir mieux jouer leur rôle d'enseignant auprès des élèves. Or, serait-ce réellement le cas? D'autres croient qu'il leur serait alors possible d'offrir un enseignement plus encadré, plus personnalisé, mais le feraient-ils dans les faits?

En définitive, en ce qui a trait aux solutions relevant des rapports aux conditions de travail, il serait pertinent que les directions réfléchissent à l'idée de redonner la gestion du temps de nature personnelle (TNP) aux enseignants ainsi qu'à celle de réduire la tâche des enseignants par l'enlèvement ou la diminution de certaines tâches connexes. Les enseignants auraient alors la possibilité de pouvoir bâtir un compromis entre les objectifs de la production, leurs capacités et la préservation de leur santé (Baudelot et Gollac, 2003). Quant à un abaissement du nombre d'élèves, cette avenue aurait avantage à être plus investiguée de façon à déterminer quels seraient les effets réels pour les enseignants et les élèves.

5.6 Résultat 6 : Le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action est la cause la plus souvent signalée pour expliquer les facteurs et les solutions associés au plaisir

Explication : Chacun des facteurs associés au plaisir a été mis en relation avec une ou des causes de plaisir ou de malheur au travail. Chacun des trois regroupements de solutions a aussi été mis en relation avec ces causes. L'exercice a permis de révéler que l'élément de cause qui est ressorti le plus souvent est le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action. Pour le travailleur, ce sentiment peut être relié à son sentiment de compétence, mais aussi à sa maîtrise d'éléments extérieurs à lui et assujettis à son travail : clientèle, partenariat ou travail obligé avec des collègues, etc. Il peut aussi être en lien avec les conditions d'emploi, soit le cadre de travail et ce qui est mis en place par l'employeur pour lui faciliter cette maîtrise. Comment expliquer que cette cause soit si

présente dans cette étude visant à identifier des facteurs et des solutions visant à augmenter le plaisir dans le travail enseignant?

Interprétation-discussion : Les résultats de la présente recherche font apparaître que le sentiment de non-contrôle ou de non-maîtrise de son action est source de malheur, voire de souffrance pour l'enseignant lorsqu'absent. Qu'à l'inverse, la présence de ce sentiment, soit le fait de se sentir en contrôle ou en maîtrise de son action expliquerait l'énonciation de plusieurs plaisirs et solutions associés au travail enseignant. Ce constat n'est pas surprenant puisqu'il traduit une des prémisses au fait de pouvoir bien accomplir, exécuter le travail pour lequel le travailleur est rémunéré : avoir les conditions nécessaires et être dans les conditions de pouvoir contrôler, maîtriser son action. Ce résultat amène ainsi à nous questionner sur ces deux points : les enseignants œuvrent-ils dans les conditions nécessaires de façon à pouvoir contrôler leur action, de manière à ressentir un sentiment de maîtrise de leur action professionnelle? À cet effet, les instances gouvernementales et scolaires leur octroient-elles les moyens, les ressources et, en l'occurrence, les conditions nécessaires pour pouvoir contrôler et avoir la maîtrise de leur travail? Les enseignants eux-mêmes prennent-ils les moyens pour contrôler et maîtriser leur action professionnelle?

Par ailleurs, au regard de la formation, chaque enseignant se voit-il pourvu des compétences et conceptions nécessaires de façon à se trouver lui-même dans les conditions pour pouvoir contrôler son action auprès des cohortes d'élèves d'aujourd'hui? Somme toute, il pourrait être pertinent de chercher à identifier, au regard de cette notion de contrôle et de maîtrise de son action et en considération de son importance dans le travail enseignant, ce qu'il faudrait mettre en œuvre comme actions : soit ce qu'il importeraient de modifier en termes de réalités scolaires, de conditions d'emploi, de sensibilisation, d'aspects relevant de la formation à l'enseignement, de façon à permettre à des enseignants de ressentir davantage ou plus souvent le sentiment de contrôler, de

maîtriser leur action. Une avenue qui permettrait assurément d'augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant.

5.7 Résultat 7 : Les enseignants rencontrés proposent surtout des solutions pour lesquelles ils n'ont que peu ou pas de contrôle

Explication : En termes de suggestions visant à augmenter leur plaisir à exercer leur travail, les enseignants ont indiqué essentiellement des solutions sur lesquelles ils n'ont que peu ou pas de contrôle. Dans le chapitre précédent, un tableau présentait les solutions proposées par les enseignants lors de la collecte de données concernant le degré de contrôle qu'ont les enseignants sur celles-ci. Or, parmi les quinze solutions proposées, une seule pouvait être considérée comme étant sous un certain contrôle des enseignants : avoir des élèves motivés.

Interprétation-discussion : Des enseignants indiquaient ainsi que pour avoir des élèves motivés, ils devaient chercher à se renouveler tout le temps, s'évertuer à varier, à diversifier ce qu'ils faisaient avec les élèves. D'autres abordaient l'importance d'écouter leurs élèves, de prêter oreille à leurs besoin. De tels propos traduisent l'entremise de stratégies et de façons de faire sur lesquelles les enseignants ont un contrôle. Pour certains enseignants toutefois, cela pourrait impliquer une analyse de leur pratique ou, à tout le moins, une remise en question de celle-ci. Réfléchir à sa façon d'enseigner, analyser sa pratique de manière à réunir les conditions pour avoir des élèves plus motivés, c'est emprunter la voie proposée par Blanchard-Laville (2001), laquelle considère que le personnel enseignant tirerait un avantage à faire un travail d'élaboration de sa pratique. Selon cette auteure, pour le personnel enseignant, ce travail implique une compréhension intellectualisée des bases théoriques sous-jacentes aux façons d'enseigner, mais aussi une redécouverte constante de la personne elle-même aux plans personnel et professionnel. Lafortune (2008, p.111) traite aussi de cette approche sous l'angle d'une « mise à distance et [d'] un regard critique sur son propre cheminement »,

mais également d'un procédé analytique tant individuel que collectif de ses actions et gestes posés en classe. Selon elle, « le regard sur sa pratique peut porter sur quatre niveaux : 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique ».

En somme, les enseignants pourraient entrevoir leur degré de contrôle sur le fait d'avoir des élèves motivés en effectuant un travail d'élaboration de leur pratique, en se posant les questions faisant référence aux quatre niveaux cités précédemment ou en questionnant leurs élèves pour ensuite réfléchir à ce qui pourrait être modifié ou changé. En référence aux segments de transcription, pour certains, cela pourrait se situer dans l'importance de se renouveler, de diversifier ses pratiques, ses stratégies; pour d'autres, cela pourrait s'associer au fait d'être plus à l'écoute des élèves, de leur demander ce qu'ils ont appris, quels sont leurs besoins, ce qu'ils aimeraient vivre. Ce sentiment d'avoir un contrôle pourrait, en outre, se traduire par un plus grand sentiment de maîtrise de son action professionnelle, soit l'une des causes du plaisir au travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

Ce dernier point amène cependant à mettre en lumière son pendant en termes de causes du malheur au travail : soit un travail qui confronte le travailleur aux limites de son action, le tout relié à un sentiment d'impuissance (Lantheaume et Hélou, 2008). Un sentiment d'impuissance qui pourrait s'apparenter au fait de souffrir d'un manque quant à la maîtrise de son action : élément à relier aux 14 autres solutions nommées par les enseignants dans l'étude sur lesquelles les enseignants n'ont pas ou plus ou moins de contrôle. En effet, en ce qui concerne les autres solutions, soit le fait d'avoir une direction plus « soutenante », une diminution de la charge de travail, une diminution du nombre d'élèves en classe et autres avenues proposées, le personnel enseignant n'a pas ou peu de contrôle sur ces solutions, du moins si l'on interprète ces dernières en regard des explications et des précisions des enseignants.

À titre d'exemple, lorsque les enseignants mentionnent une diminution de la charge de travail comme solution pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant, ils font référence non pas à un manque de temps, encore moins à un manque d'organisation ou d'efficacité dans l'accomplissement de leurs tâches, mais bien à un trop-plein d'obligations non prévues : réunions et rencontres ajoutées à l'horaire, suivis d'élèves à rédiger qui s'alourdissent avec les années, plans d'intervention à compléter, etc. Cela, sans compter le nombre de groupes d'élèves ou le nombre de périodes dans l'horaire de travail qu'ils souhaiteraient voir revu à la baisse. Autant d'éléments, en somme, qui réfèrent à un contrôle limité, voire absent de l'enseignant quant à cette solution proposée. Il en va de même pour la mise en place de modalités visant à favoriser le travail entre collègues, solution qu'on pourrait aussi être tenté d'interpréter comme étant sous le contrôle de l'enseignant sans égard aux segments de transcription. En effet, dans leurs propos, les enseignants ont témoigné de la nécessité que la direction leur alloue du temps dans leur horaire pour le travail entre collègues, que des plages de temps soient prévues à cet effet durant la semaine, lors des journées pédagogiques. D'autres ont suggéré que l'horaire soit modifié de façon à ce qu'un après-midi par semaine soit consacré à cette tâche, moment au cours duquel les élèves seraient assignés en travaux individuels ou en période de lecture. Enfin, certains enseignants ont aussi proposé qu'on leur redonne la liberté de leur temps de nature personnelle (TNP) afin qu'ils puissent utiliser ce temps, entre autres choses, pour du travail entre collègues. Ces pistes de solutions sont, une fois de plus, assujetties à une absence de contrôle pour les enseignants.

En somme, ces deux exemples cités visent à montrer qu'au-delà de qu'il serait permis de penser, l'ensemble des 14 solutions nommées précédemment appartiennent aux catégories de solutions sur lesquelles l'enseignant a peu ou aucun contrôle. Ce qui permet d'en arriver au constat suivant : parmi les 15 solutions proposées par les enseignants visant à augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant, seule la solution visant à avoir des élèves plus motivés en est une où l'enseignant peut se prévaloir d'un certain

contrôle. Pour les 14 autres, l'enseignant n'a que peu au pas de contrôle quant à l'implantation de ces solutions, quant à leur concrétisation dans l'action : elles sont sous le contrôle des directions d'école, des commissions scolaires, du ministère de l'Éducation. Que comprendre d'un tel résultat? Est-il imputable à un non-désir d'engagement de la part des enseignants? Traduirait-il une absence de désir, non précisée comme telle par les enseignants sondés, mais ressortant au travers certaines données de cette étude?

À moins qu'il ne faille les interpréter au regard des autres données émergentes de cette recherche? Ici, 15 solutions furent proposées et, parmi celles-ci, 14 sur lesquelles l'enseignant n'a aucun pouvoir. L'enseignant peut les exprimer, en faire part; mais, il demeure impuissant à leur réalisation, à leur émergence dans son travail. Une réalité qui relie le professionnel qu'est l'enseignant à deux causes du malheur au travail : celle déjà mentionnée, soit le fait d'être confronté aux limites de son action (Lantheaume et Hélou, 2008) et le malheur de n'avoir aucun pouvoir ou de n'être point écouté ou reconnu, en corrélation avec un sentiment de manque au plan de l'identité ou de la reconnaissance sociale (Baudelot et Gollac, 2003; Dubet, 2006; Lantheaume et Hélou, 2008). Il est d'ailleurs pertinent de se demander si ces éléments de cause à effet ne seraient pas à reliés à l'émergence d'une souffrance grandissante observable chez les enseignants du secondaire (Butt et Lance, 2005; Lafortune, 2007; Lantheaume et Hélou, 2008, Monin, 2007).

5.8 Résultat 8 : L'ajout d'une personne-ressource comme facteur de protection est privilégié par quelques enseignants rencontrés

Explication : Tel qu'abordé précédemment, la présente recherche a permis de récolter le point de vue d'enseignants sur le travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide formateur ainsi que sur l'ajout d'une personne-ressource œuvrant pour les

enseignants lors de situations difficiles. Sans réitérer les éléments de discussion mentionnés plus avant, il importe de chercher à comprendre ce qui pourrait expliquer la réceptivité plus grande des enseignants à l'endroit de l'ajout d'une personne-ressource comparativement au travail en équipe-cycle.

Interprétation-discussion : Des réactions plutôt positives à l'endroit de l'ajout d'une personne-ressource pourraient s'expliquer par l'élaboration de conceptions favorables. En effet, il semble que cette solution 1) apparaîtrait moins menaçante pour certains comparativement au travail en équipe-cycle, 2) soulèverait moins de craintes et d'objections, 3) générerait moins de résistance, 4) serait entrevue en tant que solution susceptible de plaire à une majorité, 5) s'apparenterait à un procédé amical au travers d'échanges d'un à un 5) s'associerait à un engagement et à une implication libre et volontaire, 6) apporterait un soutien nécessitant peu d'investissement en termes de temps à consacrer, 7) aurait l'avantage d'être un moyen simple à implanter dans une école et 8) susciterait d'emblée une confiance plus grande.

Après analyse, ces segments de transcription et les hypothèses qu'ils ont suscitées semblent évoquer à nouveau le besoin des enseignants d'être soutenus, épaulés, appuyés, mais sans que cela n'aboutisse à des jugements, voire à une remise en question de leurs pratiques. Comme l'indiquent Maranda et Vivers (2011, p. 27), « des enseignants souffriraient d'être systématiquement renvoyés à soi, quoi qu'il arrive, [de] ne pas pouvoir compter sur l'organisation, sur le soutien, sur la loyauté lors d'événements ou de situations déstabilisantes ». En outre, le fait que la solution ayant trait à l'ajout d'une personne-ressource ne nécessite peu de temps à investir sur une base régulière, son adoption implique une adhésion libre et volontaire selon le besoin. Un facteur à considérer dans l'appui plutôt favorable des enseignants à l'endroit de l'ajout d'une personne-ressource œuvrant pour ses pairs.

Enfin, il ne faut pas écarter l'hypothèse selon laquelle ces conceptions pourraient être révélatrices du fait suivant : la difficulté des enseignants à se voir confronter, comparer, soumis à l'évaluation des autres. Difficulté qui pourrait provenir d'un manque au plan de l'estime de soi, d'une hypersensibilité au jugement, générés par des années à être sous le regard d'élèves (Blanchard-Laville, 2001). À moins que ce ne soit le fait d'une immaturité émotionnelle ou de traits de personnalité particuliers. Ce sont là des pistes de réflexion qui mériteraient d'être explorées.

5.9 Discussion de trois regroupements de résultats

1. Résultats 1 et 7 : Que nous indiquent la prédominance de facteurs essentiellement exogènes et endogènes-exogènes et cette prévalence de solutions mentionnées sur lesquelles les enseignants ont peu ou n'ont pas de contrôle ?

Explication : Les enseignants sondés par la présente étude ont identifié 25 facteurs comme étant contributifs du plaisir dont 24 d'entre eux étaient de nature endogènes-exogènes ou exogènes; ceci ajouté au fait que parmi les 15 solutions proposées susceptibles d'augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant, 14 s'associaient à des solutions sur lesquelles ils n'ont peu ou pas de contrôle.

Interprétation-discussion : Ce double résultat amène également à s'interroger sur une seconde possibilité d'explication. Se pourrait-il que ce phénomène provienne du fait que les enseignants refusent consciemment ou non d'identifier des facteurs et des solutions pouvant augmenter leur plaisir à exercer leur travail enseignant associés à des facteurs endogènes, soit propres à eux et, par conséquent, soumis à leur contrôle? Des facteurs et des solutions qui impliqueraient toutefois qu'il leur faille modifier certaines pratiques, façons de faire ou schèmes de pensée, qui nécessiteraient la poursuite de certains cours ou l'ajout de quelque formation, voire l'initiative de se prêter à de telles démarches.

Surtout, des facteurs et des solutions qui exigeaient des remises en question importantes et, surtout, un désir et une ouverture à se changer soi-même, à changer ses méthodes, son enseignement, etc.

En effet, ces facteurs et solutions sur lesquelles les enseignants n'ont peu ou pas de contrôle sont reliées à des circonstances, à des réalités qui leur sont extérieures. S'ils relèvent de limites quant à la maîtrise de leur action professionnelle, ils peuvent être porteurs également de la conception imagée suivante : « les seuls facteurs et solutions susceptibles d'augmenter notre plaisir à exercer notre travail ne concernent pas notre action, pas plus que notre façon de faire et de réfléchir cette action. Ils sont en dehors de notre contrôle, de notre portée, n'impliquent en rien notre personne et, en ce sens, les changements ne peuvent provenir que de l'extérieur puisque ces derniers ne relèvent pas de notre individualité ou de notre agir ». Cette conception pourrait, en définitive, être celle de plusieurs enseignants à moins qu'elle ne soit celle des enseignants ayant accepté de prendre part à la présente étude : une hypothèse qu'il importe de ne pas écarter.

C'est en soi une hypothèse d'explication qui mériterait d'être investiguée plus avant dans le cadre de prochaines recherches. Toutefois, si elle s'avérait juste dans ses fondements, il faudrait vérifier si elle ne serait pas elle-même reliée aux impacts inhérents à la souffrance grandissante des enseignants : soit des individus incapables d'identifier des solutions les impliquant parce qu'ils sont eux-mêmes en état de survie, atteints dans leurs propres limites aux plans psychologique et physique (Crombez, 2003).

2. Résultats 3 et 9 : Comment expliquer que les relations avec les collègues soient sources de tant de plaisirs et la réaction mitigée des enseignants à l'endroit du travail en équipe?

Explication : Parmi les solutions mentionnées par les enseignants pour augmenter leur plaisir à exercer leur travail se trouvait l'idée de favoriser le travail entre collègues par

des modalités. Des enseignants souhaiteraient avoir plus de temps pour se rencontrer entre collègues ou, mieux encore, pouvoir jouir de moments alloués dans l'horaire à cet effet. Ils considèrent, par ailleurs, qu'avec des modalités favorisant le travail entre collègues, ils pourront avoir une meilleure connaissance des élèves, en plus d'agir en « synchronicité » dans l'action. D'autant plus qu'ils ne seront plus seuls, auront le sentiment de se tenir ensemble devant les élèves, ce qui leur procurera un sentiment d'appartenance. Ils seront essentiellement plus efficaces et moins seuls avec leurs problèmes et leur matière. Dans leurs réponses, les enseignants semblent considérer que les rapports harmonieux entre collègues découleraient d'abord et avant tout d'une chimie entre pairs, d'affinités au plan des idées, des convictions et des valeurs. Tirés des rapports aux collègues rapportés dans les premiers chapitres de cette recherche, ces propos rejoignent à nouveau les impacts positifs associés aux plaisirs, soit leur incidence positive en tant que réseau social auquel il est possible de référer lors de problèmes au plan professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009). Ces témoignages font aussi référence aux causes du plaisir au travail telles le sentiment d'appartenance ou d'affiliation à une équipe de collègues de travail et les bénéfices tirés de la qualité des rapports ou des relations avec les collègues (Baudelot et Gollac, 2003).

À ce titre, devant des arguments aussi favorables attenants à l'importance et au besoin de d'être en rapport et en collaboration avec des collègues dans le travail, il aurait été aisément de supposer que l'ajout d'une personne agissant comme guide formateur en vue de mettre en place le développement d'aptitudes et de comportements favorisant un bon travail en équipe-cycle (partage des tâches, communication d'informations importantes et tissage de liens reposant sur l'entraide et le soutien) (Lafortune, 2004) reçoive un accueil positif de la part des enseignants sondés dans la présente étude.

Or, ce ne fut pas le cas. Cette solution ayant reçu un accueil plutôt mitigé des huit enseignants interrogés dans l'étude. Trois déclarant qu'ils ne seraient pas intéressés à prendre place à une telle entreprise, que les enseignants sont trop individualistes. Trois

autres se montrant incertains quant aux côtés réalisables à vouloir « faire travailler » des enseignants ensemble dans l'espoir de les voir adopter de nouvelles façons de travailler. Enfin, bien que favorables à cette avenue, deux autres entrevoyaient certains freins ou embûches à sa réalisation. Il s'agissait du sentiment que ne surgisse une difficulté, voire une incapacité pour certains enseignants à admettre qu'ils doivent s'ajuster dans leurs comportements et de la crainte que des enseignants soient trop peu professionnels pour appliquer dans le long terme les directives proposées. En somme, qu'au final, l'entreprise soit irréalisable.

Les réponses émises nous indiquent que le travail en équipe-cycle semble renvoyer d'une part, à l'idée d'un regroupement forcé, voire imposé auprès de collègues avec lesquels il n'apparaît pas nécessaire de travailler et, d'autre part, à la réalité de devoir coconstruire un projet commun auquel il serait difficile d'adhérer et qui ne perdurerait pas dans le temps, etc. Ainsi s'alignent, d'un côté, le désir si ce n'est le besoin que soit favorisé le travail entre collègues par des modalités et, de l'autre côté, des réactions empreintes de résistances et de réticences à l'endroit de cette solution. Quelle est l'explication à une telle dichotomie?

Interprétation et discussion : Au cours d'une de ses recherches, Lafortune (2004) a déjà tenté d'identifier certaines craintes et résistances émergeant de la réalité du travail en équipe de collègues parmi lesquelles on retrouve : 1) les craintes concernant l'individu face à lui-même, mais surtout face aux autres; 2) les craintes relatives au fonctionnement de l'équipe; 3) les craintes reliées à la charge de travail exigée par le travail en équipe de collègues; 4) les craintes en lien avec l'idée préconçue qu'il serait exigé d'avoir une « pensée unique »; 5) les craintes reliées à l'exigence de connaissances théoriques pour participer à des discussions qui pourraient prendre une tangente trop philosophique ou conceptuelle. » (Lafortune, 2007, p. 2).

Ces craintes et résistances pourraient expliquer les réactions mitigées des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude à l'endroit du travail en équipe-cycle. S'ajoute à ce point le fait que les enseignants ont répondu sous la base de ce qu'ils imaginaient d'une situation type de travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par une personne accompagnatrice ayant pour rôle de favoriser une mise à distance, de diminuer les tensions et de susciter une meilleure compréhension des réactions affectives (Lafortune, 2007) tout en permettant l'instauration d'attitudes adéquates. Dès lors, on peut se questionner s'ils seraient amenés à modifier leur point de vue lors d'une réelle expérimentation de ce type d'accompagnement. La réponse à cette question serait affirmative au regard des travaux de Lafortune (2004) auprès de groupes d'enseignants visant à leur faire expérimenter le travail en équipe-cycle.

De plus, en regard des résultats ayant trait à la réceptivité des enseignants à l'endroit des deux facteurs de protection mis à l'étude (travail en équipe-cycle et ajout d'une personne-ressource œuvrant pour les enseignants), résultats qui indiquaient, entre autres, une réticence à l'idée du travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide formateur, mais un accueil favorable à l'ajout d'une personne-ressource : il importe d'envisager l'hypothèse selon laquelle certains enseignants verrait comme menaçante, voire « confrontante » l'idée du travail en équipe. Des enseignants participants ont d'ailleurs avancé des motifs à ce sentiment : crainte pour des enseignants de se voir « démasquer » en tant que professionnels parce que ne réalisant que le minimum requis, peur que ne soit révélée leur incompétence parce que ne remplissant pas les exigences du programme, individus au comportement désabusé ou en compétition avec d'autres, etc. Ces enseignants concluaient à cet effet que certains pairs avaient tout avantage à ne pas travailler en équipe-cycle, car ils seraient ainsi découverts.

Un tel point de vue expliquerait-il ce paradoxe découlant de ce désir apparent de bénéficier de plus de temps pour être et travailler avec les collègues, mais sans que cela ne soit effectué sous la supervision ou l'œil d'un tiers, voire d'une personne extérieure

ayant le titre de guide-formateur et devant qui il faille montrer une certaine transparence? Ce sujet aurait donc avantage à être investigué afin de distinguer les véritables motifs derrière la résistance des enseignants rencontrés à l'idée du travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur, ceci afin de déterminer s'ils reposent :

- I. Sur des critères de refus objectifs et recevables;
- II. Sur des fondements plus ou moins justes, des préjugés, voire des craintes injustifiées (Lafortune, 2007);
- III. Sur la peur d'être démasqué en tant que professionnel qui n'accomplit que le minimum requis, ne remplit pas les exigences du programme ou se montre incompétent.

3. Résultats 3 et 6 : Quels liens y a-t-il entre les deux plaisirs les plus mentionnés « le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline » et « l'accomplissement de sa mission sociale » et la cause de plaisir mise le plus souvent en relation qu'est le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action?

Explication : Il semble qu'il faille relier les deux plaisirs les plus mentionnées par les enseignants sondés, soit le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline et l'accomplissement de sa mission sociale à la cause de plaisir au travail la plus souvent mise en relation : le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action professionnelle.

Interprétation et discussion : Faut-il le répéter, l'action première du travail enseignant est celle d'enseigner. Ils sont certainement plusieurs parmi les candidats à se diriger dans le domaine de l'enseignement à avoir à l'esprit cet acte qui consiste à enseigner, à faire en sorte que des élèves réalisent des apprentissages. Il y a là un plaisir relevant du sentiment d'être utile à la société, de contribuer par son action à une mission sociale reconnue par un certain nombre.

Or, encore faut-il avoir le contrôle de cette action, avoir le sentiment de maîtriser cette action. Une action dérivant pour certains, si ce n'est une majorité d'enseignants, de la raison première pour laquelle ils se sont dirigés dans l'enseignement. Si, par le passé, les enseignants étaient nombreux à contrôler et à maîtriser leur action ou du moins à en avoir le sentiment, se pourrait-il qu'avec les changements qui se sont opérés dans le milieu de l'enseignement, plus particulièrement au secondaire (Lantheaume, 2006; Monin, 2007), ils seraient plusieurs aujourd'hui à souffrir de ce manque de contrôle et de maîtrise ? Les récents travaux de Maranda et Viviers (2011, p. 38) font montrer à ce sujet que la gestion de classe apparaît comme l'élément qui ferait le plus « souffrir les enseignants, au point de les empêcher d'enseigner adéquatement ». Une souffrance qui prendrait ses assises dans cet empêchement quasi constant (ou la multiplication de ces empêchements) à pouvoir enseigner, à s'acquitter de son travail enseignant : une réalité rendant l'enseignant perméable au sentiment de ne pas contrôler ou maîtriser son action, lui donnant l'impression de ne pas parvenir à remplir sa mission sociale, de faillir à la tâche que la société lui a confiée. Et encore, l'impasse est d'autant plus grande si l'on considère que pour certains, « enseigner » se traduirait par le fait de transmettre des connaissances dans un contexte d'écoute où les élèves sont motivés et où ils détiennent les préalables. Que reste-t-il alors ? Sinon que de chercher inconsciemment à user de stratégies, de mécanismes de défense afin de pouvoir rester dans le milieu, de sauvegarder ce qui reste de plaisir.

De ce fait, pour bien des enseignants, chercher à remplir cette mission sociale qu'est enseigner dans le contexte actuel, c'est user de stratégies adaptatives pour :

[Se] défendre contre la lourdeur du quotidien (du trop, du manque), contre l'absence de soutien, contre les agressions qui viennent miner la confiance en soi et la confiance à l'endroit du système [...qui] ont pour but premier d'éviter le déplaisir et de se protéger contre les affects pénibles. (Maranda et Viviers, 2011, p. 37)

Aussi, comme société, à défaut d'agir comme simple observateur à l'endroit de ces stratégies leur permettant d'éviter le déplaisir, ne faudrait-il pas plutôt chercher et trouver des moyens et des stratégies visant à augmenter le plaisir des enseignants à exercer leur travail?

En somme, pour contribuer à l'objet qu'est le plaisir d'enseigner, à l'objet qu'est le plaisir d'accomplir sa mission sociale ou d'avoir le sentiment de l'accomplir, pour combler ce qui fut peut-être la raison principale qui a poussé certains enseignants à choisir le domaine de l'enseignement, il paraît essentiel de donner aux enseignants les conditions nécessaires leur permettant de pouvoir contrôler leur action professionnelle. Comme il s'avère tout aussi essentiel de les outiller, de les former de façon à ce qu'ils puissent maîtriser cette action. Cela en considération des transformations qui se sont opérées sur le travail enseignant depuis quelques années (Maranda et Vivers, 2011; Lantheaume, 2006; Monin, 2007). Une attention et des actions entreprises en ce sens pourraient non seulement agir sur la rétention observable dans le métier enseignant depuis quelques années (Hansez, Bertrand, De Keyse et Pérée, 2005; Mukamurera et al, 2006), mais aussi donner lieu à des avancées visant à permettre que les enseignants soient collectivement plus heureux dans leur travail.

CONCLUSION

Cette section présente une synthèse de la recherche ainsi que ses limites. Les retombées futures qu’elles sous-tendent et les pistes qu’il importera d’explorer dans l’avenir y sont également exposées.

6.1 Résumé de la recherche

La nature et les conditions du travail enseignant se sont graduellement modifiées au cours des dernières années (Lantheaume et Hélou, 2008; Maranda et Vivers, 2011). Au regard de répercussions associées à une intensité du travail, à un déclin institutionnel ainsi qu’à une transformation des rapports à l’autorité, de plus en plus d’enseignants seraient aux prises avec une souffrance, un mal-être grandissant relié à leur travail (Butt et Lance, 2005; Gendron, 2007; Lafortune, Lafortune et Marion, 2011; Lantheaume, 2006). Comme une des voies d’exploration pour contrer cette problématique consiste à regarder du côté du plaisir (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011; Noddings, 2003), cette recherche avait pour but l’identification et l’explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l’augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire. Pour ce faire, huit enseignants œuvrant dans une école secondaire située en banlieue de Montréal ont été interrogés dans le cadre d’entrevues individuelles semi-dirigées. Les questions posées visaient à faire émerger des facteurs associés au plaisir à exercer le travail enseignant, mais aussi, à rendre compte comment il serait possible que ces facteurs soient présents plus souvent ou davantage. Les enseignants ont aussi été interrogés sur la nomination de solutions pouvant favoriser un plus grand plaisir à exercer le travail enseignant. La réceptivité des enseignants à l’endroit du travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur et à l’ajout d’une personne-ressource travaillant au service des enseignants a aussi été abordée.

L'analyse des réponses de ces entrevues a permis l'élaboration d'un questionnaire écrit présenté aux 62 enseignants de cette même école. Dix-huit d'entre eux l'ont complété. Cet outil de collecte de données avait pour but d'explorer plus avant, voire de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus par les entrevues individuelles. En dernier lieu, deux entrevues de petits groupes réalisées auprès de deux et de trois enseignants ont conclu la collecte de données. Celles-ci ont permis d'aller plus loin dans la recherche de solutions et d'affiner la compréhension de facteurs associés au plaisir.

Résultat 1 : Au regard de leur nature, des facteurs exogènes, mais surtout endogènes-exogènes ressortent de manière prépondérante. Les enseignants rencontrés ont fait part de facteurs reliés au plaisir davantage extérieurs à eux, qui n'engagent que peu ou pas leur action, leur responsabilité et leur maîtrise des événements. Ce résultat met également en lumière l'hypothèse selon laquelle ils ne se reconnaissent pas eux-mêmes comme acteurs de changement. Cela pourrait résulter d'une fragilité intrinsèque, propre aux candidats qui se présentent dans l'enseignement ou à ceux et celles qui ont pris part à l'étude. Plus encore, cela pourrait être la résultante d'années passées à œuvrer dans un climat portant les marques d'affrontements syndicaux, de tentions patronales. Un climat qui entraînerait des enseignants à ne voir que des facteurs associés au plaisir extérieurs à eux parce que placés depuis trop longtemps dans une position de demandeurs, de revendicateurs dans un objectif d'amélioration de leur sort. Toutefois, cette tendance à ne nommer que des facteurs exogènes et endogènes-exogènes pourrait aussi provenir d'enseignants figés dans leur souffrance, adoptant des attitudes de décompensation parce qu'enfermés dans un système et un milieu qui les portent de plus en plus à leurs limites individuelles.

Résultat 2 : Au regard du nombre de mentions, les deux facteurs les plus nommés dans l'étude concernent le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline et le fait d'accomplir sa mission sociale. Ce résultat semble être relié à une conception de l'enseignement, soit celle de considérer l'enseignant comme un « transmetteur de savoirs », un dispenseur de connaissances qui s'acquittera au mieux de sa tâche ou de sa

mission s'il n'est pas constamment interrompu, arrêté dans son action en raison de problèmes de discipline. Or, que ce résultat repose effectivement sur cette conception de l'enseignement en opposition à celle où l'enseignant est vu comme un professionnel dont la mission est de faire apprendre, de susciter l'intérêt ou le goût d'apprendre, il n'en demeure pas moins que pour les enseignants rencontrés, il y a un plaisir tiré du fait de transmettre des connaissances. Une action qui contribue pour eux au sentiment d'accomplissement de leur mission sociale. À cet effet, selon la perception que certains enseignants ont de leur travail, ce plaisir ne peut advenir et être présent que s'ils peuvent se prêter à ce qu'ils considèrent comme l'objet de cette mission : enseigner sans être perpétuellement entravé dans leur action. Des enseignants ont suggéré des moyens en ce sens : libération des élèves trop souvent perturbateurs, sensibilisation des élèves au savoir-vivre en société, direction plus ferme dans l'application des règlements, etc. Il importeraient de se pencher sur la question afin d'identifier d'autres avenues comme des cours axés sur le développement de la compétence émotionnelle, des formations portant sur des stratégies visant à rendre les élèves plus actifs au plan cognitif, etc.

Résultat 3 : Tant dans les facteurs de plaisir que dans les solutions nommées, des rapports harmonieux dans le travail sont sources de plusieurs plaisirs pour les enseignants. Il y aurait un plaisir ressenti dans les rapports avec des élèves, dans les échanges et les liens développés avec eux. Ce plaisir prendrait ses assises dans la sphère émotionnelle du travail en lien avec la relation pédagogique bien qu'il toucherait également à d'autres aspects découlant de la satisfaction dans les échanges relationnels : l'ambiance, le contact avec autrui, la qualité de l'échange, etc. Ce résultat est également en lien avec les plaisirs dans les rapports aux collègues : des plaisirs issus des rapports harmonieux entre collègues, des collaborations dans le travail, mais aussi, de l'apport des collègues en termes de facteur de protection relatif au soutien social qu'il permet. Un soutien qui pourrait jouer un rôle comme facteur majeur pour contrer l'épuisement professionnel chez le personnel enseignant. Enfin, ce résultat était aussi en lien avec les plaisirs issus des rapports harmonieux avec la direction. Il semble en ce sens que les enseignants ont du

plaisir à exercer leur travail quand ils se sentent écoutés, appuyés, soutenus par la direction (en cas de litige avec des élèves, des parents). Il y aurait également un plaisir pour eux dans le fait d'être reconnus par la direction, appréciés pour le travail qu'ils font en tant que professionnels. Les enseignants rencontrés ont formulé des avenues à cet effet.

Résultat 4 : Les plaisirs attenants à la sphère cognitive et à la tâche d'enseignement se doivent d'être pris en compte dans cette étude. Il s'agit de plaisirs relatifs au contenu et à la matière : 1) le plaisir d'enseigner la matière, 2) le plaisir d'apprendre, d'explorer, 3) le plaisir de se former pour rester éveillé, passionné, 4) le sentiment de posséder sa matière, 5) le plaisir de se renouveler constamment. Ce sont des plaisirs qui se rapportent à l'aspect cognitif, ont trait à la connaissance, à l'action de faire apprendre et à la poursuite de formations assujetties au travail enseignant. Si aucune solution n'a été mentionnée pour favoriser ce type de plaisir, il pourrait néanmoins se révéler intéressant de s'inspirer de certaines écoles américaines qui offrent à leurs enseignants la possibilité de pouvoir entreprendre une recherche pendant une demi-année en vue de résoudre une problématique de l'école ou de la classe (Albarello, 2004; Freeman, 1998; Kincheloe, 2003).

Résultat 5 : L'ensemble des solutions répertoriées concernaient un allègement dans les conditions d'emploi, particulièrement par une diminution du nombre d'élèves, de la tâche et le retour d'une gestion libre du temps de nature personnelle. De plus, plusieurs des facteurs nommés reliés au plaisir à exercer le travail enseignant avaient aussi trait aux conditions d'emploi. Des enseignants éprouveraient un plaisir à avoir des groupes d'élèves au nombre réduit de façon à pouvoir mieux jouer leur rôle, d'évoluer dans un contexte de classe moins lourd, de mieux se préserver au plan de leur santé. Un sentiment qui pourrait être en lien avec un travail où les attentes (de la société, des parents, de la direction et des élèves eux-mêmes) et les pressions sociales sont trop fortes avec les années. Sans compter cette obligation devenant de plus en plus importante de devoir

différencier, s'adapter à des groupes composés d'élèves au profil particulier, à d'autres aux troubles divers : une réalité allant de pair avec une augmentation du rythme, de la cadence, des tâches à accomplir. Aussi, si certains voient leur salut dans une diminution du nombre d'élèves par groupe, d'autres considèrent que la solution serait de diminuer la tâche de l'enseignant, cela par une réduction de tâches connexes non liées à la formation de l'enseignant ou du nombre de périodes. Ce dernier point est relié à des avenues suggérées en ce sens par les enseignants rencontrés dont un retour à la gestion libre du temps de nature personnelle. Des enseignants souffriraient des contrôles exercés par les directions sur le temps prescrit et du fait de ne pas se sentir traités en professionnels au vu de cet empêchement de pouvoir gérer eux-mêmes leur temps de nature personnelle. Il s'ensuit une atteinte dans leur intégrité, dans leur conception d'eux-mêmes en tant que professionnels, mais aussi sur leur climat de travail. Des solutions à cet effet pourraient non seulement avoir un impact sur le plaisir des enseignants, mais agir favorablement sur la préservation de la santé psychologique des enseignants.

Résultat 6 : Le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action est la cause la plus souvent mise en relation pour expliquer les facteurs et les solutions associés au plaisir. Inversement, le sentiment de non-contrôle ou de non-maîtrise de son action est source de malheur, voire de souffrance pour des enseignants. Ainsi, la présence de ce sentiment, soit le fait de se sentir en contrôle ou en maîtrise de son action expliquerait la mention de plusieurs plaisirs et solutions associés au travail enseignant. Ce résultat amène à se questionner sur deux points : 1) Les enseignants ont-ils les conditions nécessaires pour bien contrôler et maîtriser leur action professionnelle? 2) Sont-ils eux-mêmes dans les conditions de contrôler et de maîtriser leur travail? Il apparaît que tant les enseignants que les instances scolaires auraient à réfléchir à ces interrogations de façon à penser à des avenues en termes de réalités scolaires, de conditions d'emploi, d'aspects relatifs à la formation initiale et continue, etc.

Résultat 7 : Les enseignants rencontrés ont proposé surtout des solutions pour lesquelles ils n'ont peu ou pas de contrôle. Parmi quinze solutions proposées comme pouvant augmenter leur plaisir à exercer le travail enseignant, une seule pouvait être considérée comme étant sous un certain contrôle des enseignants : avoir des élèves motivés. Des enseignants indiquaient ainsi que pour avoir des élèves motivés, ils devaient chercher à se renouveler tout le temps, s'évertuer à varier, à diversifier ce qu'ils faisaient avec les élèves. Pour d'autres, il en va de l'importance d'écouter leurs élèves, de prêter oreille à leurs besoins : autant de stratégies sur lesquelles l'enseignant a un certain contrôle, une certaine latitude. L'énonciation de tels propos implique par ailleurs une capacité d'analyse de sa pratique, une analyse pouvant être abordée selon quatre niveaux distincts selon Lafortune (2008, p. 111) : « 1) ce qui se passe, 2) comment cela se passe, 3) pourquoi cela se passe ainsi et 4) ce qui peut être fait pour améliorer cette pratique ». À cet effet, cette forme d'analyse était-elle absente dans l'énonciation des 14 autres solutions nommées par les enseignants et sur lesquelles ils n'ont que peu ou pas de contrôle quant à leur implantation, leur concrétisation dans l'action? Ces autres solutions étant sous le contrôle des directions d'école, des commissions scolaires, du ministère de l'Éducation, etc. Un résultat qui soulève plusieurs questionnements. En effet, il est pertinent de se demander s'il repose sur un non-désir d'engagement de la part des enseignants ou encore s'il dérive du fait d'enseignants confrontés aux limites de leurs actions : une réalité se traduisant par un sentiment d'impuissance et l'expression de solutions sur lesquelles ils ont peu ou n'ont pas de contrôle, cela parce qu'eux-mêmes se sentirraient dépourvus de pouvoir, de contrôle quant à leurs actions.

Résultat 8 : L'ajout d'une personne-ressource comme facteur de protection a été privilégié par quelques enseignants rencontrés. Des réactions plutôt positives à l'endroit de l'ajout d'une personne-ressource pourraient s'expliquer par l'élaboration de conceptions favorables à ce sujet. Ainsi, cette solution 1) apparaîtrait moins menaçante pour certains comparativement au travail en équipe-cycle, 2) soulèverait moins de craintes et d'objections, 3) générerait moins de résistance, 4) serait entrevue en tant que

solution susceptible de plaire à une majorité, 5) s'apparenterait à un procédé amical au travers d'échanges d'un à un 5) s'associerait à un engagement et à une implication libre et volontaire, 6) apporterait un soutien nécessitant peu d'investissement en termes de temps à consacrer, 7) aurait l'avantage d'être un moyen simple à planter dans une école et 8) susciterait d'emblée une confiance plus grande. Ce résultat pourrait aussi être en lien avec une difficulté des enseignants à se voir confrontés, comparés, soumis à l'évaluation des autres.

Résultats 1 et 7 : Que nous indiquent la prédominance de facteurs essentiellement exogènes et endogènes-exogènes et cette prévalence de solutions mentionnées sur lesquelles les enseignants ont peu ou n'ont pas de contrôle ? Il pourrait s'agir du fait que les enseignants refusent consciemment ou non d'identifier des facteurs et des solutions pouvant augmenter leur plaisir à exercer leur travail enseignant et qui leur sont propres, soumises à leur contrôle. Des facteurs et des solutions qui impliqueraient une ouverture à se changer soi-même, à modifier certaines de ses pratiques, façons de faire ou modes de pensée par la poursuite de certains cours ou l'ajout de formation, entre autres choses. À moins que ce résultat ne soit le fait de travailleurs incapables d'identifier des solutions les impliquant parce qu'ils sont eux-mêmes en état de survie, atteints dans leurs propres limites aux plans psychologique et physique (Crombez, 2003).

Résultats 3 et 9 : Comment expliquer que les relations avec les collègues soient sources de tant de plaisirs et la réaction mitigée des enseignants à l'endroit du travail en équipe ? Après avoir mentionné plusieurs facteurs relevant de plaisirs associés aux collègues, au travail entre collègues, les enseignants rencontrés ont fait part de réactions plutôt défavorables à l'endroit du travail en équipe dont les débuts seraient assurés par un guide formateur en vue de mettre en place le développement d'aptitudes et de comportements favorisant un bon travail en équipe-cycle. Ce qui apparaît comme une discordance pourrait résulter de craintes et de résistances émergeant de la réalité du travail en équipe de collègues. Des enseignants rencontrés ont eux-mêmes suggéré des motifs pouvant

expliquer ce résultat : compétitivité de certains enseignants, peur d'être confrontés, crainte de voir son incompétence démasquée, etc. Il importerait en fait de distinguer les causes véritables derrière cette résistance afin de déterminer s'ils reposent : 1) sur des critères de refus objectifs et recevables, 2) sur des fondements plus ou moins justes, voire des préjugés, des craintes injustifiées (Lafortune, 2007), 3) sur la peur d'être démasqués en tant que professionnels qui n'accomplissent que le minimum requis, ne remplissent pas les exigences du programme ou se montrent incompétents.

3. Résultats 3 et 6 : Quels liens y a-t-il entre les deux plaisirs les plus mentionnés « le plaisir d'enseigner sans avoir à faire de la discipline », « l'accomplissement de sa mission sociale » et la cause de plaisir mise le plus souvent en relation qu'est le sentiment de contrôle ou de maîtrise de son action ? Pour plusieurs enseignants rencontrés, il y a un plaisir résultant de l'acte d'enseigner en lien avec sentiment d'être utile à la société, de contribuer par son action à une mission sociale reconnue par un certain nombre. Pour cela toutefois, il faut avoir le contrôle de cette action ou avoir le sentiment de maîtriser cette action. En regard des changements qui se sont opérés dans les milieux de l'enseignement et de la dégradation des conditions enseignantes, cela particulièrement au secondaire, il importe d'envisager l'éventualité d'une souffrance qui prendrait ses assises dans la multiplication de ces entraves, de ces interruptions nécessitant gestion et discipline. Une réalité qui aurait pour impact de faire naître un sentiment de manque ou d'absence quant au contrôle ou à la maîtrise de son action, voire une impression de faillir à la tâche que la société leur a confiée comme enseignant. Ainsi, pour parvenir à remplir cette mission sociale qu'est enseigner dans le contexte actuel d'aujourd'hui, des enseignants useraient de stratégies adaptatives pour se « défendre contre la lourdeur du quotidien (du trop, du manque), contre l'absence de soutien, contre les agressions qui viennent miner la confiance en soi et la confiance à l'endroit du système [...] qui] ont pour but premier d'éviter le déplaisir et de se protéger contre les affects pénibles » (Maranda et Vivers 2011, p. 37).

En définitive, comme société, à défaut d'agir comme simple observateur à l'endroit de ces stratégies leur permettant d'éviter le déplaisir, il importe de poursuivre les recherches en vue de trouver des moyens et des stratégies visant à augmenter le plaisir des enseignants à exercer leur travail.

6.2 Limites de l'étude

Malgré les précautions et les moyens qu'elle a pris pour limiter les différents biais possibles qui pouvaient survenir, la chercheure en était à sa première étude sur le terrain lors de la collecte de données. Aussi, il est vraisemblable que certaines formulations, réitérations ou éléments relevant du langage verbal ou non verbal aient été affectés par son manque d'expérience en la matière. Malgré son cadre qui se voulait rigoureux, l'analyse elle-même a pu être assujettie à l'inexpérience de la chercheure.

De plus, ne doit pas être passé sous silence le fait que les entrevues ont été réalisées dans l'école où œuvrait la chercheure à titre d'enseignante. Bien que cette composante ait pu inciter plus d'enseignants à prendre part à la recherche en plus de lui assurer une bonne connaissance du milieu, les gens ayant accepté de prendre part à la recherche étaient néanmoins des collègues de travail. Aussi, si la chercheure ne connaissait pas personnellement les personnes rencontrées, n'étaient pas proches d'elles, il n'en demeure pas moins qu'à ce titre, il est possible que son rôle en tant que responsable de recherche et interviewer principal lors de la passation des entrevues ait entraîné certains biais.

Enfin, si les enseignants qui ont participé aux entrevues individuelles et de petits groupes ont témoigné d'une implication, d'une sincérité et d'une profondeur dans leurs réponses, il semble que ce ne fut pas le cas de tous les enseignants qui ont répondu au questionnaire écrit sous une base anonyme. La chercheure a pu observer que certaines questions semblaient avoir été répondues de façon rapide, que des réponses relevaient parfois d'un

discours superficiel ou d'un désir de vouloir bien paraître. Un désir qu'il est néanmoins possible d'associer à une négation de la réalité ou à un sentiment idéalisé de l'enseignement (Blanchard-Laville, 2001).

En somme, ces différents points témoignent des limites de l'étude et, à cet effet, il importe de les mentionner.

6.3 Pistes de solutions à explorer

Plus concrètement, parmi les solutions à privilégier en premier lieu, il importera de mettre en place des moyens visant à permettre aux enseignants de pouvoir expérimenter plus souvent ou davantage le plaisir d'enseigner sans avoir à faire constamment de la discipline afin qu'ils soient plusieurs à ressentir le plaisir inhérent au sentiment d'accomplir sa mission sociale. En ce sens, pourraient être mis à l'ordre du jour : une discussion sur le nombre d'élèves par groupe, sur une application des règlements de l'école, sur des formations portant sur des stratégies visant à rendre les élèves plus engagés cognitivement, voire plus motivés, sur une meilleure prise en charge des élèves qui dérangent ainsi que sur l'instauration de miniformations présentées aux élèves axées sur la sensibilisation des savoir-être et de leur responsabilité dans l'apprentissage, le pourquoi de l'école, etc.

Pour ce qui relève des solutions qui pourraient favoriser un plaisir des enseignants dans des rapports plus harmonieux avec les élèves, on pourrait ajouter à la liste un programme ou des formations visant le développement de meilleures compétences au plan émotionnel pour les enseignants (Lafranchise, 2010) et l'élaboration ainsi que la mise en place d'enseignements dispensés aux élèves visant une sensibilisation aux comportements essentiels au vivre en société.

En outre, comme solutions visant à favoriser les plaisirs découlant de rapports harmonieux et de meilleures relations avec les collègues et les membres de la direction, des modalités ayant pour but de favoriser le travail entre collègues et les échanges interpersonnels seraient à retenir : permettre à l'enseignant de gérer lui-même son temps de nature personnelle (TNP), octroyer du temps à l'horaire pour les échanges entre collègues, privilégier des rapports moins hiérarchisés avec la direction, rehausser la qualité des rapports cadres-employés par le bas d'une direction plus soutenante, accueillante, bienveillante, plus à l'écoute de son personnel et plus reconnaissante de son statut de professionnel de l'enseignement. Il serait intéressant également, de questionner les enseignants sur leur désir d'engagement, cela en considération de la nomination de facteurs et de solutions pour la majorité extérieurs à eux, essentiellement hors de leur contrôle.

Finalement, en termes de solutions visant à soutenir certains facteurs de protection et qui augmenterait le plaisir des enseignants à exercer leur travail, il importera de discuter de la diminution de la tâche des enseignants par l'enlèvement ou la réduction de tâches non liées à la formation de l'enseignant ou au nombre de périodes, à reconsiderer à nouveau la gestion du TNP par l'enseignant lui-même, à ajouter une personne-ressource œuvrant pour les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes et, encore une fois, à favoriser des moments d'échanges et de rencontres entre les collègues.

6.4 Perspectives de recherche

Dans le cadre de recherches futures, il serait pertinent de documenter l'avenue visant à instaurer une direction participative selon le mode suggéré par les enseignants de cette étude ou encore avec la libération annuelle de deux enseignants qui auraient pour tâche de prendre part à un comité de direction. Un changement dans la forme de gestion aurait-il des retombées favorables sur le climat de l'école, sur la qualité des relations entre les enseignants et les directions, voire sur la compréhension des rôles de chacun?

Des modalités octroyant des allègements aux enseignants désireux de s'inscrire à des formations ou à des cours universitaires reliés à leur discipline d'enseignement seraient également à explorer plus avant en termes de solutions relevant des plaisirs associés à la sphère cognitive (rapports au contenu et à la matière). Le travail enseignant étant directement relié à aux savoirs, il pourrait être pertinent de chercher à favoriser de meilleure façon les plaisirs reliés à la sphère cognitive, soit le plaisir d'apprendre, de découvrir de nouvelles données. Il y aurait ainsi lieu de vérifier si le renforcement de ce type de plaisirs ne pourrait pas agir sur la rétention dans le métier.

Le travail en équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur aurait aussi avantage à être investigué afin de distinguer quels sont les véritables motifs derrières les réticences des enseignants, telles que discutées dans l'étude. Des recherches ayant fait état des impacts positifs du travail en équipe-cycle (Lafortune, 2004, 2007), une telle investigation contribuerait à apporter un éclairage pertinent à cette solution considérée en tant que solution-clé visant à augmenter le mieux-être des enseignants (Lafortune, 2004).

Les raisons derrière l'appui plutôt favorable à l'ajout d'une personne-ressource pourraient faire l'objet d'autres recherches. Ces dernières pourraient permettre de valider les huit hypothèses d'explication émises par la présente étude à cet effet, à savoir que l'accueil

favorable à cette idée de solution serait en lien avec le fait qu'un tel moyen 1) apparaîtrait moins menaçant pour certains comparativement au travail en équipe-cycle, 2) soulèverait moins de craintes et d'objections, 3) générerait moins de résistance, 4) serait entrevue en tant que solution susceptible de plaire à la majorité, 5) s'apparenterait à un procédé amical au travers d'échanges d'un à un 5) s'associerait à un engagement et à une implication libres et volontaires, 6) apporterait un soutien nécessitant peu d'investissement en termes de temps à consacrer, 7) aurait l'avantage d'être simple à planter dans une école et 8) susciterait d'emblée une confiance plus grande. Dans cette même veine, chercher à comprendre le besoin des enseignants d'être ainsi soutenus et investiguer leurs réticences à être comparés, évalués seraient aussi des voies d'exploration pertinentes.

En outre, il serait judicieux de chercher à mieux comprendre pour quelles raisons les enseignants ont énumérés, à une exception près, des solutions qui ne les engagent ou ne les impliquent pas personnellement. Il faudrait ici chercher à documenter à quels aspects il faut relier ce phénomène et ce qu'il révèle des enseignants. Les résultats et solutions avancés dans cette étude pourraient aussi être abordés avec des enseignants en lien avec leurs conceptions de l'enseignement selon le référentiel des compétences dans le cadre de groupes de discussion ou de formation continue.

En dernier lieu, comme suite logique à cette étude, il importera d'entreprendre une nouvelle recherche visant à rendre compte des répercussions que générerait l'implantation de mesures et de solutions susceptibles de contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant. L'idée serait ici de partir des résultats de la présente recherche en vue de procéder à l'expérimentation de l'ensemble ou d'une partie des avenues et des pistes de solutions suggérées afin de mesurer plus avant leurs répercussions dans des milieux scolaires et sur l'appréciation du travail enseignant.

RÉFÉRENCES

- Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelle : De Boeck Université.
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenty et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp.15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Baudelot, C. et Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux? : Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Éditions Nathan.
- Butt, G. et Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction : Do successful stratégies for change exist? *Educational Management Administration and Leadership* (Vol. 33), (pp. 401-422). London : SAGE Publications.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., et Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences, *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal*, 9, 261-275,
- Cabanac, M. (2003). *La cinquième influence ou la dialecte du plaisir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Canouï, P. et Maurange, A. (2004). *Le burn out*. Paris : Masson.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). (2011). *Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic* (L.R.Q., c. R-8.2). Document consulté le 18 janvier 2011 de <http://www.cpn.gouv.qc.ca>.
- Crombez, J.-C. (2003). *La guérison en ÉCHO* (2^e éd.). Québec : Publications M NH inc.

- Di Notte, D. (1999). *Le stress dans l'enseignement, les métiers de l'enseignement face à la problématique du stress professionnel*. Liège : Université de Liège.
- Dolan, S-L., et Arsenault, A. (2009). *Stress, Estime de soi, Santé, Travail*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P-A. et Curchod-Ruedi, D. (2008). Burnout de l'enseignant : Facteurs de risque et facteurs de protection. *Revue pédagogique HEP, Prismes*, 9, 55-58.
- Doudin, P-A., Curchod-Ruedi, D. et Baumberger, B. (2009). Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre, *Revue pédagogique HEP, Formation et pratique d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Doudin, P-A et Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. Dans P-A Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers : Quelle formation à l'enseignement?* (pp. 45-69). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (2006). *Injustice, l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école, *Revue française sociologique*, 37, 511-535.
- Estève J-M. et Fracchia A.-F-B. (1988). Le malaise des enseignants, *Revue française de pédagogie*, 84, 45-56.
- Fernandez, L. et Tosio, C. (2007). Cycles d'apprentissages, planification collective et identité professionnelle des enseignants. Dans M. Gather Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes?* (pp. 269-288). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Flavia, M-T. et Mortimer, E-F. (2003). How emotions shape the relationship between a chemistry teacher and her high school students, *International Journal of Science Education*, 25, 1095-1110.
- Freeman, D. (1998). *Doing Teacher Research*. Toronto : Heinle et Heinle Publishers.
- Gendron, B. (2007). Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants. Dans *Symposium Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?* (pp. 1-11). Strasbourg : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.

- Gillots, E. (2006). Souffrance et douleur, *Gestalt*, 30, 23-32.
- Halperin, R. et Ratteree, B. (2003). Où sont passés tous les enseignants ? La crise silencieuse, *Prospects: quarterly review of comparative education*, 2, 133-138.
- Hansez I., Bertrand F., De Keyser, V. et Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants: vers une explication du stress et des retraites prématuées, *Le travail humain* (Vol.68), (pp.193-223). Liège : Université de Liège.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel et Paris : Delachaux et Nestlé.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kincheloe, J.L. (2003). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment.* Londres : RoutledgeFalmer.
- Kokkinos, C-M. (2007). Jo stressors, personality and burnout in primary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kraft, S. (2005). *Second year teachers perceptions of induction program training and support and their level of teacher efficacy when working with diverse students.* Thèse de doctorat inédite, University of the Pacific Stockton.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante : une analyse de pratiques en équipe de collègue. Dans P-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi et L. Lafortune (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp.227-249). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. (2007). Dimension affective, travail en équipe de collègues et bien-être des personnes scolaires. Dans *Symposium Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail?* (pp.1-10). Strasbourg : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.
- Lafortune, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école.* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafranchise, N. (2010). *Analyse du cheminement de personnes enseignantes sur les plans de la compétence émotionnelle et de sa prise en compte, dans le contexte de*

l'insertion professionnelle et d'une démarche d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lantheaume, F. (2006). « *Malaise* » enseignant, enseignants « en difficultés », souffrance au travail, le travail enseignant dans tous ses états. Reims : Rectorat de Reims.

Lantheaume, F. et Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Larré, F. et Plassard, J.-M. (2008). Quelle place pour les incitations dans la gestion du personnel enseignant. Dans *Recherches économiques de Louvain* (74), (pp. 359-403). Belgique : De Boeck Université.

Lebel, C. M. et Bélair, L. (2007). Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement. Dans *Symposium Analyse des pratiques enseignantes* (pp. 1-11). Strasbourg : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Légeron, P. (2001). *Le stress au travail*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative, Fondements et pratiques. Méthodes en sciences humaines*. Paris : De Boeck Université.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants, *Les cahiers de recherche en éducation et en formation*, 53, 1-27.

Maranda, M-F. et Vivers, S. (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Martin, F., Blin, J.-F. et Morcillo, A. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires, *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 579-604.

Miles, M. B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles : De Boeck.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *L'évaluation des compétences transversales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monin, N. (2007). Manquement au civisme, une menace identitaire pour les enseignants, Dans *Symposium Ambiance scolaire et autorité éducative* (pp. 1-11). Strasbourg : Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation.
- Moore, S. et Nyiel, K. (2007). Matter of the heart : Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching, *International Journal for Academic Development*, 12, 87-98.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives, Dans *Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative. Association pour la recherche qualitative*, Hors série, (3), Montpellier : Université Paul Valéry. Document consulté le 4 octobre 2009 de www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html.
- Mucchielli, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Mukamurera, J., Gingras, C., Drouin, M.-M., Bourque, J. et Mukamutara, I. (2006). *Carrière et précarité en enseignement au fil du temps, vécu et représentations des enseignantes et des enseignants*, Communication présentée au 74^{ème} congrès de l'ACFAS, Montréal.
- Ndorerah, J.-P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement, *Le CNIPE*. Québec : Productions de LADIPE.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Angleterre : Cambridge University Press.
- OIT et UNESCO (Organisation internationale du travail et United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (1966). *The 1966 ILO/UNESCO recommendation concerning the status of teachers : What is it ? Who should use it ?* Document consulté le 6 décembre 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001260/126086e.pdf>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1995). Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant, *Recherche et formation*, 20, 107-124.

- Périer, P. (2003). Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, *Les dossiers d'éducation et formations* (45). Document consulté le 23 octobre 2010 de www.media.education.gouv.fr.
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 2, 93-108.
- Renault, E. (2002). La philosophie critique : porte-parole de la souffrance sociale, *Mouvements*, 24, nov-déc.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte de données* (4^e éd.), (pp.293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Siniscalco, M. T. (2002). Un profil statistique de la profession d'enseignant Maria Teresa. *Bureau international du Travail, Organisation des Nations Unies*. Genève : International Labour Organization.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Teven, J. J. (2007). Teacher Temperament : Correlates with Teacher Caring, Burnout, and organizational Outcomes, *Communication Education*, 56, 382-400.
- Théry, L. (2006). *Le travail intenable*. Paris : Éditions La Découverte.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches en éducation*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : DeBoeck Université.

APPENDICE A :
DOCUMENT D'INFORMATION ENVOYÉ AUX ENSEIGNANTS

Invitation à participer au projet de recherche portant sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à enseigner au secondaire.

Caroline Marion
Département des sciences de l'éducation
UQTR

Votre participation à la recherche, qui vise à identifier des facteurs et des solutions qui pourraient contribuer l'augmentation du plaisir à enseigner au secondaire, serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche consistent à identifier et à expliquer des facteurs et des solutions qui pourraient contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre participation de manière à ce que vous puissiez prendre une décision éclairée. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser avant de décider de participer ou non à l'étude.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à une dizaine de questions dans le cadre d'une entrevue individuelle semi-dirigée. La rencontre qui sera enregistrée devrait être d'une durée approximative de 30 à 45 minutes et pourra être réalisée, selon la préférence de l'enseignant, avant le début des cours le matin, sur l'heure du dîner ou encore durant un temps libre de l'enseignant-e. Elle s'effectuera sur les lieux de travail, soit à l'école secondaire Le Prélude entre les mois de mars et juin 2010. Une seconde entrevue réalisée en petit groupe de 3 personnes suivra la première et consistera à préciser les premières réponses émises de façon à approfondir la thématique ciblée par l'étude. Cette deuxième rencontre devrait durer de 45 à 60 minutes environ.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à votre participation si ce n'est que celle-ci pourrait vous amener à amorcer une réflexion sur la thématique du plaisir à enseigner au secondaire : réflexion susceptible de créer pour certains des remous ou des questionnements en lien avec leur vécu d'enseignant. Le temps consacré au projet, soit environ 30 à 45 minutes

pour la première entrevue et 45 à 60 minutes pour la seconde, demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à enseigner au secondaire sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code numérique pour chacun des participants et participantes qui prendront part aux entrevues. Les résultats de la recherche seront diffusés sous forme de mémoire et de communications orales possibles, mais ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clef dans un classeur au domicile de la chercheure et les seules personnes qui y auront accès seront la chercheure et sa directrice de recherche. Elles seront détruites dès le dépôt du mémoire et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Caroline Marion en laissant un message à son nom au secrétariat de l'école secondaire Le Prélude au 450-492-3607 ou avec la direction du mémoire, soit Mme Louise Lafontaine au 1-800-365-0922 au poste 3644.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission]. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Martine Tremblay, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

APPENDICE B :
INVITATION ET CONSENTEMENT À PARTICIPER
À LA RECHERCHE ENVOYÉE AUX ENSEIGNANTS

Objet : Invitation à participer à une recherche qualitative

Cher, chère collègue,

Depuis quelques années, plusieurs enseignants et enseignantes ont à faire face à une intensification de leurs conditions de travail en lien avec la multiplication des tâches, l'obligation de résultats, des clientèles moins motivées ou plus difficiles à gérer, des pressions du temps, une recrudescence des problèmes de discipline et un manque de support. Aussi, il est permis de penser que ce phénomène d'intensification va de pair avec une diminution du plaisir à enseigner pour un certain nombre d'enseignants. Or, comme des études ont déjà documenté les impacts de cette intensification (augmentation des états de mal-être, stress accru, objectification des élèves, épuisement professionnel, mise à distance, isolement, etc.) sur les enseignants, il m'apparaît pertinent de s'intéresser à ce qui pourrait accroître le plaisir à enseigner.

Je sollicite donc votre concours pour la recherche que j'effectue et dont l'objectif est l'identification de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant. Je cherche des enseignants qui accepteraient de participer à une entrevue semi-dirigée individualisée et d'autres qui seraient désireux de prendre part à une entrevue de petit groupe de 3 ou 4 enseignants dans le cadre d'entrevues de groupe. Je suis consciente que tous et chacun sont déjà affairés à une multitude de tâches durant la semaine, aussi, à moins que vous n'acceptiez de prendre part aux deux entrevues, votre participation à ma recherche n'exigerait minimalement qu'un 45 à 60 minutes de votre temps, et ce, une seule fois, durant un moment qui vous conviendrait.

Caroline Marion

- J'accepte de participer à l'entrevue semi-dirigée individualisée
 J'accepte de participer à l'entrevue de petit groupe
 Je serais d'accord pour participer aux deux entrevues

Nom de l'enseignant(e) : _____

Aux enseignants qui répondront à cette invitation, merci de remettre le présent document dans mon pigeonnier.

APPENDICE C :
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT DU RESPECT DE LA CONFIDENTIALITÉ
RELATIVE À LA DIFFUSION DU CONTENU ABORDÉ LORS DE L'ENTREVUE

Je, _____, m'engage à respecter la confidentialité relative à la diffusion du contenu abordé lors de l'entrevue. Aussi, je ne divulguerai aucune information ayant trait aux thèmes ou aux différents points abordés lors de l'entrevue à d'autres enseignants, incluant les autres participants à l'étude.

Enseignant-e :	Chercheure :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

APPENDICE D :
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT
DU RESPECT À LA CONFIDENTIALITÉ

(Pour la chercheure)

Je, _____, m'engage à respecter la confidentialité des participants à l'étude en cours. Aussi, je ne divulguerai aucune information pouvant permettre d'identifier ou de reconnaître en partie ou totalement les participants à l'étude portant sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions contribuant à exercer le travail enseignant au secondaire.

Employé-e :	Chercheure :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

APPENDICE E :
PREUVE D'AUTORISATION
À LA RÉALISATION DE LA RECHERCHE

Autorisation de M. Réjean Levasseur, directeur de l'école secondaire Le Prélude.

En ma qualité de directeur général de l'école secondaire Le Prélude, moi, _____, autorise la réalisation de la recherche portant sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire de la chercheure Caroline Marion.

J'autorise donc la chercheure à réaliser les entrevues individuelles semi-dirigées auprès de six enseignants volontaires, à présenter un questionnaire écrit à tous les enseignants de l'école et à procéder aux entrevues de petits groupes avec les mêmes participants qui auront pris part aux entrevues semi-dirigées, le tout sur les lieux de l'école et en dehors de la tâche d'enseignement.

Direction de l'école :

Chercheure :

Signature :

Signature :

Nom :

Nom :

Date :

Date :

APPENDICE F :
INFORMATION SUR LES PARTICIPANTS
ET PARTICIPANTES À L'ÉTUDE

Identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant contribuer à l'augmentation du plaisir à exercer le travail enseignant au secondaire

1. Homme _____ femme_____ Âge : _____
2. Nombre d'années cumulées en enseignement : _____
3. Nombre d'années effectuées à cet endroit : _____
4. Matière(s) enseignée(s) pour l'année en cours :

5. Formation effectuée (titre) : _____
6. Est-ce que vous enseignez la matière que vous désirez ? _____
Si non, laquelle ou lesquelles auriez-vous préféré enseigner?

7. Poste temps plein _____ Poste temps partiel _____
8. J'ai ma permanence _____ (oui/non) depuis _____

Commentaire :

Pour la chercheure :

Code attributif de l'enseignant-e pour fins de confidentialité : _____

APPENDICE G :
PROTOCOLE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

IDENTIFICATION ET EXPLICATION DE
FACTEURS ET DE SOLUTIONS CONTRIBUANT À
L'AUGMENTATION DU PLAISIR À EXERCER
LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE

Base du protocole pour l'entrevue individuelle semi-dirigée

Recherche qualitative

UQTR

Préambule et prise d'information sur le participant ou la participante :

Information sur la confidentialité de l'entrevue

Durée approximative de la rencontre

Remise du questionnaire complété par l'enseignant-e sur son parcours professionnel, son âge, etc.

Volet 1. Questions 1-2-3-Identification de types de facteurs

Question 1 : Dans quelles circonstances avez-vous du plaisir dans votre travail?

Question 2 : Qu'est-ce qui fait que vous éprouvez du plaisir dans votre travail enseignant?

Question 3 : Je vous demanderais de me donner un exemple de moment où vous avez eu du plaisir à exercer votre travail d'enseignant récemment.

Types de facteurs :

Selon Gendron (2007),

1) facteurs liés à la tâche;

2) facteurs liés à l'organisation du travail;

3) facteurs psychosociaux (relations de travail);

4) facteurs liés à l'environnement physique et technique;

5) facteurs liés à l'environnement socio-économique de l'établissement;

Doudin et Curchod-Ruedi (2008)

Endogènes

(propres à la personne et relevant du subjectif)

Exogènes

(relationnels ou contextuels)

Volet 2. Questions 4-5-6-7 –Identification et explication de solutions

Question 4 : Qu'est-ce qui vous permettrait d'augmenter votre plaisir à exercer votre travail d'enseignant?

Question 5 : Comment qualifiez-vous le soutien ou l'assistance dont vous bénéficiez lors de situations difficiles?

Question 6 : J'aimerais que vous me donnez un ou deux exemples de soutien ou d'assistance que vous avez reçus antérieurement, et ce, en précisant le contexte.

Question 7 : Lors de situations difficiles ou d'incertitudes en lien avec votre travail, quel type de soutien aimeriez-vous avoir?

Volet 3.Questions 8-9-10 Ajout d'une tierce-personne ou travail en équipe de collègues

Question 8 : Comment jugeriez-vous la présence d'une tierce-personne dont le rôle dans l'école serait justement d'agir à titre de personne-ressource œuvrant pour les enseignants lors de situations difficiles ou d'incertitudes au plan professionnel ?

Question 9 : Comment jugeriez-vous le fait de pouvoir compter sur les avantages reliés au travail en équipe de collègues tel le travail en équipe-cycle?

Question 10 : Quel serait votre point de vue si vous aviez à prendre place dans une équipe-cycle dont les débuts seraient assurés par un guide-formateur visant à faire développer aux membres une collaboration réelle, concrète et respectueuse des visions de chacun?

Question 11 : Avez-vous du plaisir à exercer votre travail d'enseignant-e?

Question 12 : « La dernière question étant posée, avec quelles réflexions sortez-vous de l'entrevue? »

Remerciements

Facteurs de protection

Doudin, Curchod-Ruedi et

Baumberger (2009)

1) Soutien social

(assistance directe, indirecte, supervision, accompagnement, intervision et décloisonnement des classes ou des cycles)

2) Travail en équipe-cycle

(« coordination des efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle » par : l'application d'un contrôle; prise de décisions; actions exercées collectivement)

APPENDICE H : QUESTIONNAIRE ÉCRIT

Mascouche, le 19 mai 2010

Objet : Participation à un questionnaire écrit sur l'identification et l'explication de facteurs et de solutions pouvant augmenter le plaisir à exercer le travail enseignant.

Cher collègue,

Au cours des dernières semaines, 9 enseignants de notre école ont pris part à une entrevue individuelle semi-dirigée portant sur la thématique du plaisir à exercer le travail enseignant. Dans le but d'augmenter la validité des résultats obtenus, votre participation à ce questionnaire écrit serait grandement appréciée.

Il est indéniable que notre métier s'est intensifié au cours des dernières années, et cela, en raison de multiples facteurs. Aussi, j'ai espoir que les résultats qui ressortiront de cette recherche seront le point de départ à des initiatives qui permettront d'accroître le plaisir à exercer le travail enseignant pour les personnels en poste dans les années à venir.

Caroline Marion

Veuillez S.V.P. remettre votre questionnaire sur mon bureau ou dans mon pigeonnier et... merci pour votre collaboration !

Questionnaire écrit

UQTR

1. Dans quelles circonstances avez-vous du plaisir à faire votre travail enseignant ou qu'est-ce qui fait que vous avez du plaisir à exercer votre travail, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ?

1) _____

En quoi cela contribue-t-il à votre plaisir?

2) _____

En quoi cela contribue-t-il à votre plaisir?

3) _____

En quoi cela contribue-t-il à votre plaisir?

2. Si tout était possible, qu'est-ce qui pourrait contribuer à augmenter votre plaisir à venir faire votre travail chaque jour?

3. Aimez-vous votre travail? Pourquoi ?

N'hésitez pas à utiliser l'espace au verso pour l'écriture de vos réponses. Enfin, sachez qu'il n'est pas nécessaire d'écrire votre nom et que vos réponses seront traitées de manière confidentielle.

Merci.

APPENDICE J : CODE DE CONDUITE DE LA CHERCHEURE

Avant les entrevues...

1. Être consciente que le chercheur lui-même peut, en effet, être l'initiateur de différents biais possibles : des biais susceptibles d'influencer les résultats d'une recherche, et ce, par des contaminations de résultats pouvant provenir de différentes sources et être associées aux personnes choisies pour la recherche (Van der Maren, 1996), à l'interprétation et à l'analyse des réponses recueillies, aux choix des répondants, etc. (Mucchielli, 1993).
2. Lors du choix de participants, offrir l'invitation à tous les enseignants, pour ne pas induire de biais provenant de mes choix.
3. Écrire soigneusement la lettre d'invitation en m'assurant de ne pas divulguer des éléments ou informations qui pourraient entraîner des biais sur les entrevues à venir (en divulguant trop, par exemple, les thèmes abordés, en précisant les finalités de l'étude, les résultats d'autres recherches, etc.)
4. Faire valider tous les documents à envoyer par ma directrice.
5. M'assurer du respect de certaines règles (validation des questions par un tiers, formulation neutre, etc.) pour la préparation des protocoles d'entrevue
6. Me limiter moi-même verbalement à en rien révéler qui puisse induire des biais futurs avant et pendant la réalisation des entrevues.
7. Respecter les règles d'éthique et de déontologie à l'endroit des participants, de leurs droits et au sujet des informations transmises, etc.
8. Respect de la confidentialité

Pendant les entrevues...

9. Lors des entrevues individuelles et de petits groupes, conserver une neutralité dans mes attitudes et mes manières de poser les questions (Mucchielli, 1993).
10. Éviter les hochements de tête, les sourires ou les expressions du visage susceptibles d'influencer les interventions et les propos du participant (Poupart, 1993).
11. Avoir une bonne écoute (Poupart, 1993).
12. Me montrer patiente lors des interventions du participant (Poupart, 1993).
13. Demeurer critique face aux réponses du répondant (Poupart, 1993).
14. Éviter de faire usage de l'autorité que lui confère sa position (Poupart, 1993).
15. M'abstenir de donner des conseils (Poupart, 1993).
16. Éviter d'introduire des évaluations morales ou encore d'argumenter avec le répondant (Poupart, 1993).
17. N'intervenir que pour réduire l'anxiété du répondant, l'aider à continuer à parler ou lui faire préciser un point (Poupart, 1993).
18. Énonciation et lecture adéquates des questions.
19. Acceptation bienveillante des silences.
20. Utilisation de la synthèse partielle (Blanchet, 1985).

21. Reformulations et réitérations adéquates (Blanchet, 1985).
22. Écoute qui incite le participant à poursuivre. (Blanchet, 1985).
23. Ton neutre.
24. Neutralité bienveillante à l'endroit des réponses du participant au cours de l'entrevue (Blanchet, 1985).
25. Utilisation du « En quoi le fait de... contribue-t-il à votre plaisir de... » visant à amener une précision et une meilleure compréhension des facteurs identifiés.
26. Compter pendant 5 secondes dans ma tête lors des moments de silence ou de réflexion du participant pour ne pas le couper dans sa poursuite d'idée.

Après l'entrevue...

27. Respect de la confidentialité des participants et de leurs propos
28. Rangement judicieux des bandes d'entrevue
29. Rigueur dans la transcription des segments de transcription (ne pas modifier, enlever certains passages, etc.)
30. Validation de la grille d'analyse de manière rigoureuse
31. Interprétation la plus juste possible des propos émis par les participants