

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
PASCAL R. DOYON

LIEN ENTRE LE SENTIMENT D'AUTO-EFFICACITÉ ET L'ÉPUISEMENT  
PROFESSIONNEL CHEZ DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS ET  
INVENTAIRE DES OBSTACLES ET FACILITATEURS À LEUR  
ÉPANOUISSEMENT PROFESSIONNEL

JUIN 2013

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

Cette recherche vise à mesurer le degré d'épuisement professionnel des enseignants, de réaliser l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement professionnel des enseignantes et des enseignants et à établir le lien entre leur sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel. Le questionnaire « *Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignantes et des enseignants pour contrer l'épuisement professionnel* » est créé aux fins de cette étude et il est constitué à l'aide du cadre théorique du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeyrollas (1998). Une section de ce questionnaire reprend l'échelle du *Maslach Burnout Inventory* [MBI] de Maslach et Jackson (1986). À l'aide de ce questionnaire, tout en établissant le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez les enseignantes et enseignants, il est possible de faire ressortir les obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants en tenant compte des trois dimensions du PPH, c'est-à-dire : 1) les facteurs individuels; 2) de l'environnement et 3) de la tâche. Cette recherche exploratoire a été conduite auprès de 1 400 enseignantes et enseignants des écoles primaires, secondaires et professionnelles d'une région du Québec. Il y a eu 312 personnes qui ont retourné le questionnaire. La moyenne d'âge des sujets est de 43,5 ans (E.T. = 8,7 ans). L'étude permet de faire ressortir des obstacles et facilitateurs liés : 1) aux facteurs personnels, tel optimiser son équilibre de vie; 2) aux facteurs environnementaux, tel avoir un meilleur soutien pédagogique de la direction et 3) aux facteurs liés à la tâche, telle une formation universitaire permettant à l'enseignant d'améliorer son sentiment d'auto-efficacité. De plus, l'étude permet aussi de faire le lien entre la section de l'outil de recherche mesurant le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes et enseignants et leur degré d'épuisement professionnel mesuré par le MBI. Les résultats montrent qu'il y a près de 22 % des participants qui vivent un degré d'épuisement élevé. C'est surtout l'échelle « accomplissement personnel » du MBI qui montre une insatisfaction des enseignants face à leur travail professionnel.

Par ailleurs, le *test-t* de Student montre qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les enseignants ayant avoué un faible sentiment d'auto-efficacité et les enseignants ayant révélé un fort sentiment d'auto-efficacité. En effet, les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité sont plus à risque de développer de l'épuisement professionnel. Enfin, à la lumière des résultats obtenus, il est intéressant de constater l'émergence de pistes de solution pouvant être aidantes pour les enseignantes et les enseignants et leur permettant de contrer certains obstacles à leur épanouissement, entre autres : 1) une meilleure définition du rôle d'enseignant permettrait de mieux déléguer certaines tâches non exclusives aux enseignants aux personnels appropriés tels que les psychoéducateurs, les orthopédagogues, etc.; et 2) l'adoption, par les directions, de moyens d'adapter leur style de gestion dans une optique de partenariat avec les enseignants afin de favoriser leur sentiment d'appartenance à l'école, ce qui aura nécessairement un impact positif sur leur sentiment d'auto-efficacité.

### Remerciements

La réalisation de cette étude n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien de plusieurs personnes. Tout d'abord, j'exprime ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur Ghyslain Parent, Ph. D., qui a cru en mon potentiel et en mes aptitudes me permettant de réaliser un tel projet de recherche. Professeur Parent fut d'une aide précieuse et constante et doté d'une patience hors du commun. De par sa grande expertise, il m'a permis de goûter au plaisir de la recherche tout en me guidant afin de mener à bien mes études de deuxième cycle.

Je tiens particulièrement à remercier la Professeure Rollande Deslandes, Ph. D. pour ses conseils, son intérêt à l'égard de cette étude et surtout son soutien financier ayant permis de me faciliter la tâche en lien avec la codification des données et l'analyse des statistiques. Sans son aide, l'étape du traitement des données aurait été beaucoup plus longue et ardue. Je remercie également Monsieur Sébastien Blanchette, B. Sc. Kin., pour son travail assidu et exemplaire en tant qu'assistant de recherche sur ce projet de recherche en lien avec la codification et le traitement statistique.

Je tiens à souligner l'engagement de Professeur Jean Lemoyne, du département des sciences de l'éducation physique, de par ses précieux conseils en lien avec le traitement des statistiques.

Je remercie également Madame Sylvie Théberge, présidente du Syndicat d'Enseignement les Vieilles Forges ainsi que tous ceux et celles travaillant pour ce syndicat ayant permis la collecte de données par la distribution du questionnaire à l'ensemble des enseignantes et des enseignants des niveaux primaire, secondaire et professionnel de la région de la Mauricie, sans quoi ce projet n'aurait pas été possible.

Je tiens également à souligner la collaboration des enseignantes et des enseignants qui ont rempli le questionnaire afin de me permettre de comprendre et de cerner la réalité du phénomène relatif à leur bien-être.

Je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet de recherche, entre autres, Madame Louise Cormier, Messieurs Alain Proulx et Michel Grondin, ex-enseignante, enseignant et ex-enseignant du Séminaire St-Joseph de Trois-Rivières, qui ont bien voulu commenter la version préliminaire du questionnaire afin de l'améliorer, ainsi que tous les membres d'un jury d'experts présents à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 2 octobre 2011.

Enfin, je veux remercier ma femme, Lise Boum, et mes parents, Denis et Joanne Doyon, ainsi que mes amis qui m'ont soutenu moralement au cours de ces trois années à l'université et m'ont encouragé à terminer ce projet qui me tenait tant à cœur : Monsieur Georges Croteau, Ph. D., Monsieur Claude Leclerc, Ph. D., Madame Karla Preza, M. Sc. Ps. Éd., Monsieur Éric Perron, M. A. Hist., Monsieur Jacques Coderre, infirmier, et Monsieur Hai-Nam Nguyen, psychiatre.

Table des matières

Sommaire .....	ii
Remerciements .....	iii
Introduction .....	1
Chapitre 1	
Problématique : Pertinence sociale, scientifique et personnelle .....	6
Chapitre 2	
Cadre théorique .....	9
2.1 Stress et épuisement .....	9
2.2 Sentiment d'auto-efficacité .....	10
2.3 Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel .....	16
2.4 Inventaire des moyens pour contrer l'épuisement professionnel .....	24
Chapitre 3	
Cadre de référence .....	38
3.1 Processus de Production du handicap [PPH].....	38
3.2 Questions de recherche.....	40
Chapitre 4	
Méthode de recherche .....	42
4.1 But de la recherche.....	42

4.2 Type de recherche .....	42
4.3 Instrument de recherche .....	43
4.4 Participants.....	47
4.5 Déroulement de la recherche.....	47
4.6 Codification et traitement des données .....	49
4.7 Limites de la recherche .....	49
 Chapitre 5	
Présentation et analyse des résultats quant au vécu des enseignants .....	53
5.1.1 Présentation et interprétations des résultats quant à l'épanouissement professionnel des enseignants .....	53
5.1.2 Présentation des résultats quant au degré d'épuisement professionnel mesuré par les trois échelles du <i>Maslash Burnout Inventory</i> .....	59
5.2 Présentation et interprétations des résultats quant aux caractéristiques individuelles des enseignants .....	64
5.3 Présentation et interprétations des résultats quant à la mesure du sentiment d'auto-efficacité des enseignants .....	69
5.4 Présentation et interprétations des résultats quant à la mesure de la qualité de l'environnement....	75
5.5 Présentation et interprétations des résultats quant à l'évaluation de la tâche en enseignement.....	83
5.6 Présentation et interprétations des résultats quant aux moyens pour contrer le stress .....	92
5.7 Présentation et analyse des résultats quant au lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel.....	100
Conclusion.....	103
Références .....	110
Appendice A : Éditorial du journal d'un syndicat local et le questionnaire .....	117
Appendice B : Lettres d'accompagnement.....	141
Appendice C : Commentaires des participants.....	144

Liste des tableaux

Tableau 1 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel .....	54
Tableau 2 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement mesuré par l'échelle « épuisement professionnel » du <i>Maslach Burnout Inventory</i> [MBI] .....	61
Tableau 3 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement à l'échelle dépersonnalisation du <i>Maslach Burnout Inventory</i> [MBI] .....	62
Tableau 4 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement à l'échelle du sentiment d'accomplissement du <i>Maslach Burnout Inventory</i> [MBI] après l'inversion des scores.....	63
Tableau 5 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur leurs caractéristiques individuelles.....	65
Tableau 6 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure du sentiment d'auto-efficacité .....	70
Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement .....	76
Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement .....	83
Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress.....	92
Tableau 10 : Présentation de l'épuisement moyen des enseignants ayant révélé un faible sentiment d'auto-efficacité [groupe A] et ceux ayant révélé un fort sentiment d'auto-efficacité [groupe B].....	100
Tableau 11 : Présentation de la différence entre l'épuisement moyen du groupe A et l'épuisement moyen du groupe B .....	101

## Introduction

## Introduction

Je travaille dans des milieux à très haut niveau de stress où le personnel est constamment sollicité, et ce, tant par les bénéficiaires que par les directions d'établissement. Ces deux milieux sont une école secondaire et un centre hospitalier. Dans ces deux milieux, plusieurs des membres du personnel doivent sans cesse s'adapter et développer leurs propres stratégies pour minimiser l'impact du stress sur leur santé et, ainsi, offrir un rendement constant au travail correspondant aux attentes de la direction scolaire et hospitalière. Malgré leurs efforts, je vois fréquemment mes collègues souffrir du stress relié au travail. Occasionnellement, certains d'entre eux « *tombent au combat* ». Le diagnostic : épuisement professionnel. Ce constat désolant réveille en moi la nécessité de faire quelque chose à ma mesure pour leur venir en aide soit directement ou indirectement.

Détenteur d'un baccalauréat en éducation et de deux ans d'expérience comme agent de recherche en santé mentale, ce cheminement scolaire et professionnel m'amène, aujourd'hui, dans le cadre de mes études de 2<sup>e</sup> cycle, à m'intéresser plus précisément à l'épuisement professionnel des enseignants.

Considérant que le travail est une dimension importante de la vie, il est important qu'il y ait un épanouissement du travailleur relatif à celui-ci. L'épanouissement d'un enseignant peut se définir par le sentiment d'avoir un certain contrôle sur ses défis quotidiens, il peut aussi se définir par un sentiment de bien-être et d'accomplissement dans le cadre du travail, mais aussi dans sa vie personnelle. Toutefois, une meilleure qualité de vie au travail peut être la résultante de la capacité de la personne, ici l'enseignant, à contrer l'impact des stresseurs ou obstacles sur elle-même par diverses stratégies (Lupien, 2010a). Sans oublier que l'interprétation positive d'une situation, quelle qu'elle soit, ne produira jamais suffisamment d'hormones de stress pour

qu'elles soient néfastes à long terme pour la personne, alors qu'une interprétation négative d'une même situation peut produire assez d'hormones de stress pour que ce soit nuisible à long terme avec les possibles conséquences qui sont connues, telles le *burnout* (Lupien, 2010a).

La perception et l'interprétation des enseignants quant à leur qualité de vie au travail dépendent, en bonne partie, de leur subjectivité de différentes facettes en lien avec leur profession : 1) leur personnalité et du caractère sociodémographique relatif à chacun d'eux tel que l'âge, le genre ou le domaine de formation; 2) la tâche et 3) l'environnement comme, entre autres, le système d'éducation. Dès lors, en tenant compte de l'expérience subjective vécue, l'opinion des enseignants peut différer d'un enseignant à l'autre. Par exemple, un enseignant qui aime enseigner auprès d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement ne verra pas nécessairement la gestion de la discipline en classe comme étant un obstacle à son épanouissement. Alors qu'un enseignant qui n'aime pas l'enseignement auprès des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement, verra probablement la gestion de la discipline en classe comme étant un obstacle à son épanouissement. En ce sens, l'étude approfondie de cette question peut permettre de mieux faire ressortir les obstacles et les facilitateurs qui se dégagent de leur opinion selon les diverses ressources mentionnées relatives à leur personnalité, leur tâche et leur environnement. Bien que la perception sur les causes de stress soit événementielle et subjective, il est possible d'en tracer les grandes lignes pour la profession enseignante et c'est ce que la présente étude désire réaliser.

À la lumière de ces faits, il est donc essentiel de répertorier l'ensemble des éléments facilitants qui sont chez l'enseignant, dans l'environnement et dans la tâche enseignante elle-même. Cela permettra de mieux aider l'enseignant qui se trouve, lors d'une exposition marquée à un haut degré de stress professionnel, en pleine situation de handicap majeur à sa pleine participation sociale.

Une meilleure compréhension des ressources et facilitateurs en lien avec la personnalité, l'environnement ou la tâche d'enseignement permettra de cerner des moyens efficaces non seulement de résilience pour ces enseignants, mais aussi des pistes de changement permettant de contrer les éléments qui nuisent au plein épanouissement de ces enseignants.

Ces éléments laissent croire qu'il y a des moyens qui permettent de contrer l'épuisement et, tout comme le mentionne Beaumier (2007), le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant, qui croit en ses compétences, pourrait être prédicteur d'une capacité à contrer l'épuisement professionnel. Il serait donc intéressant de fouiller plus à fond le lien entre ces deux concepts.

## Chapitre 1

### Problématique : Pertinence sociale, scientifique et personnelle

Puisque l'étude du stress chez les enseignants est un sujet d'actualité où l'*American Institute of Stress* (Parent et al., 2010) place même l'enseignement, surtout au secondaire, comme étant à la tête des dix professions les plus stressantes, il devient important d'analyser ce phénomène. Comme plusieurs le savent, l'enseignant se retrouve en relation d'aide avec de plus en plus d'étudiants vivant des difficultés (Royer, 2005). Il est aussi important d'analyser la réalité du stress puisque l'enseignant est un aidant naturel qui, selon Josse (2006), peut se voir confronté au traumatisme vicariant ou au stress de compassion. Le traumatisme vicariant découle d'une surcharge émotionnelle où l'enseignant, engagé auprès d'élèves en difficulté ou en détresse devient confronté à des situations qui déclenchent des émotions intenses (Parent et al., 2010). Il peut même venir à s'identifier à ses aidés en développant une fatigue de compassion (Parent et al., 2010). Dès lors, il y a risque qu'il modifie sa vision de soi et du monde en développant une perte du sentiment de sécurité et de confiance en soi et dans les autres, du désespoir, du cynisme de la désillusion, du négativisme face à son travail et une tendance à blâmer les autres (Parent et al., 2010). À la source de cette détresse, il y a un stress important.

Depuis quelques décennies, nombre de chercheurs abordent la question du stress chez les enseignants relativement aux conditions de travail parfois difficiles. Le sujet est traité de manière éclectique. Certains auteurs (Brunet, 1998) l'ont vu sous l'angle du climat organisationnel, d'autres parlent de violences institutionnelles (Doudin & Curchod, 2007). D'autres analysent les stratégies de *coping* permettant de contrer le stress (Côté, Bertrand, & Gosselin, 2009) etc. Cependant, aucun auteur n'a fait l'inventaire des obstacles-stresseurs et des facilitateurs à l'épanouissement de l'enseignant comme un objet spécifique d'étude. Avant d'envisager des solutions et de mettre en lumière des pistes de changement permettant de contrer les éléments qui nuisent au plein épanouissement de ces enseignants, il s'avère maintenant nécessaire de faire l'inventaire de ces obstacles et facilitateurs. C'est une façon de bien cerner le

phénomène avant de le traiter en trouvant des solutions. Dès lors, une recherche de type exploratoire s'avère appropriée. De plus, l'utilisation d'un modèle anthropologique innovateur, soit le *Processus de Production du Handicap* [PPH] (Fougeyrollas *et al.*, 1998), permettra une vision plus globale du phénomène à l'étude qui tient compte des facteurs personnels, de l'environnement et de la tâche de l'enseignant. Enfin, cette recherche apportera non seulement des connaissances, mais constituera, sans aucun doute, la pierre angulaire servant de prémisses à maintes futures recherches sur le sujet.

En tant que citoyen, le bien-être des enseignants me touche, car il ne faut pas oublier que c'est en partie mes impôts qui servent à défrayer l'ensemble des invalidités des enseignants du Québec annuellement. De plus, comme enseignant-suppléant, cela me touche particulièrement de voir certains de mes collègues à bout de souffle en lien avec des conditions de travail parfois pénibles. Lorsque j'apprends qu'un collègue s'avère absent dû à un *burnout*, je me demande parfois quand sera mon tour... Une telle nouvelle amène nécessairement des tensions individuelles, mais affecte aussi le climat de travail. Enfin, en tant que futur père de famille, je sais très bien que la qualité de l'enseignement qu'auront mes enfants sera tributaire du degré d'épanouissement et de l'état de santé général de leurs enseignants. Pour toutes ces raisons, il y a pertinence et surtout urgence d'agir. C'est dans le cadre de cette recherche que mon action se concrétisera.

## Chapitre 2

## Cadre théorique

Ce deuxième chapitre présente le cadre théorique et chacun des concepts reliés à la recherche y est exposé. Il est question du stress et de l'épuisement, du sentiment d'auto-efficacité et du lien entre ces deux concepts.

### 2.1 Stress et épuisement au travail

D'après Lupien (2010a), le stress au travail est devenu un réel fléau pour nos sociétés contemporaines. En plus d'avoir des effets potentiellement néfastes sur la santé physique et mentale, le stress est aussi devenu un problème économique pour bon nombre d'individus, d'organisations et pour la société en général. En effet, le stress peut coûter cher : certains (Lupien, 2010) estiment le coût annuel du stress en entreprise au Canada entre 8 et 10 milliards de dollars canadiens, en matière d'absentéisme, et à 36 milliards en présentéisme où le présentéisme se définit par le fait qu'un individu se rend au travail, mais que sa productivité et son efficacité sont réduites en raison d'un stress. Dans le domaine de l'éducation, selon la Fédération des Commissions scolaires du Québec (2000: cité dans Radio-Canada-Nouvelles, 2000), l'ensemble des invalidités des enseignants coûtent 125 millions de dollars par année aux commissions scolaires. De cette somme, 34 millions servent à défrayer des absences liées au *burnout*. L'épuisement professionnel est responsable de 40 % des cas d'absentéisme chez les enseignants du primaire et du secondaire (FCSQ, 2000: cité dans Radio-Canada-Nouvelles, 2000). Selon la Fédération des Commissions scolaires du Québec (2000: cité dans Radio-Canada-Nouvelles, 2000), cette maladie est l'une des principales causes d'absentéisme chez les enseignants.

Une personne peut devenir chroniquement stressée au point d'en développer des maladies physiques et mentales dont le *burnout* (Lupien, 2010a). Le stress chronique

peut résulter de l'exposition d'un individu à un même stresseur, ou de l'exposition d'un individu à différents stresseurs, et ce, de manière chronique (Lupien, 2010a). Le stress relié au travail peut même conduire au suicide (Merle, 2009). Le stress détruit des vies et est une des principales causes de maladie et d'absentéisme au travail (Lupien, 2010a). De plus, l'absentéisme s'avère une réelle nuisance sur le plan du suivi pédagogique dans le domaine de l'éducation où l'élève doit s'adapter, par exemple, à un nouvel enseignant en plein milieu de l'année scolaire, ce qui peut engendrer chez cet élève des difficultés de compréhension ou autres difficultés scolaires importantes.

Pour Selye (1974: cité dans Parent *et al.*, 2010), il y a deux comportements possibles face au stress : la lutte ou l'adaptation. Ces deux comportements en apparence alternatifs et contradictoires, demandent des capacités et une énergie qui ne sont pas toujours disponibles chez la personne, au bon moment (Parent *et al.*, 2010). Ce qui peut conduire l'enseignant vers un état de détresse psychologique qui le rendra totalement incapable de travailler. Cette détresse peut même conduire l'enseignant à tenter de s'enlever la vie (Parent *et al.*, 2010), il est donc important de comprendre cette réalité pour éviter que de tels drames ne se produisent.

## 2.2 Sentiment d'auto-efficacité

Chaque être humain possède son histoire personnelle. Une histoire qui se construit, entre autres, par l'effet de l'environnement sur celui-ci, mais aussi de la capacité de cet être humain à interagir sur son environnement afin de provoquer des changements désirables ou non sur sa vie. L'être humain s'avère pourvu d'un potentiel immense qu'il peut actualiser dans l'action afin d'atteindre ses buts, de réaliser ses rêves. Justement, pour réaliser ses rêves, l'homme ne doit pas oublier de faire ce qu'il doit faire aujourd'hui, dans le présent. Toutefois, selon Beaumier (2007), plusieurs individus ne réussissent pas à obtenir des performances optimales même s'ils savent

quoi faire et qu'ils possèdent les connaissances pour le faire, parce qu'ils sont incapables d'entreprendre une action efficace. Chez eux, tout demeure au stade des bonnes intentions, et la réalisation des buts ne se concrétise pas (Beaumier, 2007). Cet état de fait peut teinter les choix d'un individu face à plusieurs aspects de sa vie tels le travail, l'éducation ou ses relations interpersonnelles (Carré, 2004). Depuis les années 1980, Bandura s'intéresse au concept du sentiment d'efficacité personnel qui intervient comme médiateur entre les déterminants sociologiques et historiques de la construction de soi et les choix et comportements effectivement réalisés. Dans les pages qui suivent, le concept de l'auto-efficacité sera exploré sous trois angles : 1) les définitions et les sources de l'efficacité personnelle; 2) le rôle déterminant des croyances en son auto-efficacité en ce qui a trait aux aspects cognitifs et émotionnels et 3) les applications du sentiment d'auto-efficacité dans le domaine scolaire.

Par ailleurs, il est important de rappeler que le concept d'auto-efficacité s'inscrit dans le cadre de la théorie socio cognitive (Rondier, 2004). Selon Rondier (2004), le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Ces trois facteurs influent les uns sur les autres sans nécessairement avoir le même impact. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes. Rondier (2004) parle ici de la notion d'agentivité. Également, Rondier (2004) mentionne que la notion d'« agentivité » reconnaît la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. De plus, le système de soi est une composante de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet (Rondier, 2004). Un élément central du système de soi est le sentiment d'efficacité personnelle (Rondier, 2004).

Toujours selon Rondier (2004), le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activités et d'environnement,

l’investissement du sujet dans la poursuite des buts qu’il s’est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu’il éprouve lorsqu’il rencontre des obstacles.

Pour sa part, Bandura (2003: cité dans Beaumier, 2007) définit le sentiment d’efficacité personnelle comme étant une croyance relative à ce qu’une personne peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes. Les croyances d’efficacité personnelle modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien ainsi que les états émotifs positifs. Ces éléments ont tous une forte influence sur les types de performances obtenues.

À travers toutes les étapes de la vie d’un individu, le sentiment d’auto-efficacité qu’il éprouve affectera positivement ou négativement son fonctionnement en lien avec chacun des aspects de sa vie (Carré, 2004). D’après Bandura (1997), la perception du sentiment d’efficacité personnelle s’avère déterminée par quatre sources d’information : les expériences actives de maîtrise telles que les performances antérieures, le succès et les échecs; 2) les expériences vicariantes qui s’installent par le modelage et la comparaison sociale; 3) la persuasion verbale qui se fait par un feed-back évaluatif, des encouragements et des avis de personnes signifiantes et 4) les états physiologiques et émotionnels. Rondier (2004), en s’inspirant de la théorie de Bandura revient sur ces quatre sources d’information relatives à la perception du sentiment d’auto-efficacité. Ainsi, l’expérience active de maîtrise est une des sources les plus influentes sur la croyance en l’efficacité personnelle, car elle est fondée sur la maîtrise personnelle des tâches à effectuer. Plus un individu vivra un succès lors de l’expérimentation d’un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu’il n’est pas trop facile, renforce la croyance en l’efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment. Ensuite, l’expérience vicariante ou l’expérience indirecte consiste en un apprentissage qui repose sur le phénomène des comparaisons

sociales, c'est-à-dire sur l'observation. Le fait d'observer des pairs vivre sans controverse une situation jugée préalablement conflictuelle peut renforcer la propre croyance des observateurs en leurs capacités de réussir. Au contraire, l'observation de l'échec d'un pair peut remettre en doute sa propre efficacité. Par ailleurs, la persuasion verbale signifie qu'à travers des suggestions, des avertissements, des conseils et des interrogations, les participants peuvent être amenés vers la croyance qu'ils possèdent le potentiel pour effectuer avec succès le comportement qui, autrefois, les embarrassait. Les croyances générées de cette façon sont d'ampleur plutôt faible lorsqu'elles sont utilisées seules, compte tenu du fait que les participants ne sont pas amenés à vivre une expérience. De plus, les résultats peuvent être sous l'influence de facteurs tels que l'expertise, la crédibilité et l'attrait exercé par la personne ressource. Finalement, les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Par contre, les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif.

Dans les lignes qui suivent, en s'inspirant surtout des travaux de Beaumier (2007), il sera intéressant de s'attarder au rôle déterminant des croyances en son auto-efficacité, en ce qui a trait aux aspects cognitifs et émotionnels. Le fait de connaître ce qu'il faut faire afin d'atteindre un but et d'être motivé pour le faire ne suffit pas pour bien réussir une tâche (Beaumier, 2007). Se mobiliser en coordonnant ses actions pour atteindre le but désiré s'avère difficile pour nombre de gens. Dans ses recherches sur l'auto-efficacité, Bandura (2003) relève certains éléments de base permettant à l'individu de passer de l'idée d'un objectif à atteindre à l'action permettant de l'atteindre. À ce sujet, Bandura (2003) mentionne que l'efficacité personnelle en tant que capacité productrice exige des sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales qui doivent être organisées et orchestrées

efficacement pour servir d'innombrables buts. L'utilisation des processus cognitifs et le maintien de la motivation ainsi qu'à la naissance d'états émotionnels pertinents à l'accomplissement d'une tâche demandant une performance donnée se rallieraient spécifiquement aux croyances en son auto-efficacité (Beaumier, 2007). Dès lors, les croyances en son auto-efficacité jouent un rôle déterminant en lien avec les aspects cognitifs et émotionnels (Beaumier, 2007).

Relativement aux constructions cognitives, la plupart des enchaînements d'actions afin d'atteindre un but sont d'abord façonnés mentalement et servent ensuite de guides pour l'action dans le développement des aptitudes (Bandura, 2007). Les croyances des personnes en leur efficacité influent sur leur manière d'interpréter, d'anticiper et de prévoir leurs actions à venir (Bandura, 2007). S'installe alors une forme de régulation des processus mentaux, d'organisation, de contrôle, d'évaluation de l'apprenant par son jugement métacognitif (Beaumier, 2007).

Selon Bandura (2007), le mécanisme d'efficacité personnelle joue également un rôle essentiel dans l'autorégulation des états émotionnels. Celui-ci mentionne qu'il y a trois principaux moyens par lesquels les croyances d'efficacité affectent la nature et l'intensité des expériences émotionnelles, c'est-à-dire le contrôle personnel sur la pensée, sur l'action et sur l'émotion (Bandura, 2007). De plus, la régulation des états émotionnels prend deux formes : 1) les croyances d'efficacité guident l'attention et influence la façon d'interpréter les événements, de se les représenter cognitivement et de s'en souvenir, d'une façon bénéfique ou émotionnellement perturbante et 2) les aptitudes cognitives perçues à contrôler les pensées perturbatrices quand elles font intrusion dans la conscience (Bandura, 2007). Ce mécanisme de régulation émotionnel permet de soutenir les actions de la personne destinées à transformer l'environnement dans un but visé tout en étant mis en évidence particulièrement dans l'exercice du contrôle de l'activation de l'anxiété, de l'humeur dépressive et des réactions biologiques au stress (Bandura, 2007).

L'étude de Girandola (2000) s'avère un bel exemple quant au rôle déterminant des croyances de la personne en son auto-efficacité mettant en relation les aspects cognitifs et émotionnels. Dans son étude, Girandola (2000) s'intéresse à l'auto-efficacité ou la croyance des individus dans leur capacité à faire face à la menace. À titre d'exemple, sur le plan cognitif, un individu peut savoir que le tabac est dangereux et continuer à fumer (Girandola, 2000). En ce sens, les campagnes de prévention visant à convaincre les individus de modifier leurs comportements relativement à la cigarette peuvent utiliser la persuasion pouvant déclencher une émotion de peur chez la personne visée par la publicité : en disant, par exemple, fumer provoque le cancer (Girandola, 2000). Dès lors, cette association entre le fonctionnement cognitif et émotionnel par un processus d'autorégulation pourrait effectivement déclencher chez l'individu non seulement le désir d'arrêter de fumer par la peur et la connaissance des effets de fumer, mais aussi de l'amener à poser les actions dans le but d'arrêter de fumer.

Selon Lecomte (2004), il y a un parallèle fort intéressant à faire entre le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire autant du point de vue de l'élève que celui de l'enseignant. En effet, d'après Lecomte (2004), l'efficacité perçue à l'école influe notamment sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens : 1) les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires; 2) les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves et 3) le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement. De plus, Lecomte (2004) souligne que le leadership pédagogique du directeur a nécessairement un impact sur l'efficacité de l'école : dans les écoles très efficaces, les directeurs ne sont pas seulement des administrateurs, mais aussi des leaders pédagogiques qui recherchent des méthodes pour améliorer l'enseignement, tandis que dans les écoles où les élèves réussissent moins ou échouent, les directeurs fonctionnent surtout comme administrateurs ou comme préfets de discipline. Pour

(Lecomte, 2004), c'est avec un leadership scolaire compétent qu'un directeur construit le sentiment d'efficacité pédagogique de ses enseignants. L'engagement des parents caractérise aussi le degré d'efficacité des écoles où un fort engagement des parents comme partenaires dans l'éducation des enfants contribue au succès de ces derniers (Lecomte, 2004).

Beaumier (2007) mentionne que les individus, qu'ils soient apprenants ou enseignants, qui ne croient pas à leur efficacité ne s'engagent pas dans une tâche complexe; ils tentent de l'éviter, tandis que ceux qui croient à leur efficacité persistent dans ladite tâche et cherchent de nouvelles stratégies afin d'atteindre leur but. Bandura (2007), Lecomte (2004) ainsi que Wolters et Daugherty (2007) indiquent que les croyances des enseignants en leur efficacité dans leur utilisation de stratégies pédagogiques déterminent partiellement leur façon de structurer les activités scolaires et façonnent les évaluations que font les élèves de leurs propres capacités intellectuelles. Les différents acteurs du domaine scolaire s'influencent nécessairement les uns les autres en lien avec leur degré d'auto-efficacité. Par exemple, un enseignant ayant un faible sentiment d'efficacité n'aurait pas le même impact sur ses élèves qu'un enseignant ayant un fort sentiment d'efficacité, et il y a fort à parier qu'il y a un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez les enseignants. Ce lien, entre ces deux concepts, sera exploré dans la prochaine section.

### **2.3 Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel**

Selon Ashton et Webb (1986: cités dans Gaudreau, 2011), les croyances d'efficacité de l'enseignant sont négociées quotidiennement, dépendamment des situations de classe, des interactions entre les individus, de l'environnement scolaire et de la culture éducationnelle. Ashton (1985: cité dans Gaudreau, 2011) précise que le sentiment d'efficacité de l'enseignant est continuellement menacé puisqu'il doit

résister aux différentes « attaques » en provenance d'élèves difficiles, de parents en colère ou de collègues insatisfaits. Bandura (1997) avance une possible explication où l'enseignant ayant un sentiment d'auto-efficacité diminué peut même entraîner des sentiments d'épuisement professionnel. Les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité perçoivent différents aspects de leur environnement comme étant menaçants, tout en contribuant à la difficulté à s'adapter et à amplifier la gravité d'éventuelles menaces (Bandura, 1997).

Avant d'approfondir davantage ce lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel, une mise au point s'avère nécessaire. D'après Deaudelin, Dussault et Villeneuve (2001), le sentiment d'auto-efficacité, appliqué à l'enseignement, comporte deux principales dimensions, c'est-à-dire le sentiment d'efficacité générale et le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, ces mêmes facteurs s'avèrent également mentionnés par Gibson et Dembo (1984). Le sentiment d'efficacité personnelle est la croyance qu'un enseignant a en sa capacité à influer sur les apprentissages des élèves. Il s'agit d'une forme d'évaluation personnelle (Deaudelin, et al., 2001). La seconde dimension, le sentiment d'efficacité général, réside dans la croyance que le corps enseignant est capable d'apporter des changements chez les étudiants, en dépit des contraintes extérieures au milieu scolaire. Il s'agit de la croyance que les élèves sont éducables sans qu'aucune spécification quant aux personnes responsables de leur réussite et la façon d'y arriver ne soit donnée (Ross, Bradley, & Gadalla, 1996).

Ensuite, dans les prochaines lignes, afin d'établir cette relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel, un cheminement abordant quatre aspects incontournables sera proposé : 1) le fait d'avoir un sentiment d'efficacité faible ou fort étant en lien avec le mauvais stress ou le bien-être; 2) la médiation entre l'auto-efficacité, le stress et l'épuisement professionnel; 3) le sentiment d'auto-efficacité associé à une stratégie de *coping* centrée sur le problème aurait un effet

protecteur contre le burnout et enfin, 4) la diminution constante du sentiment d'efficacité générale, favorisée par l'attribution causale externe et ses impacts.

### 2.3.1 Le fait d'avoir un sentiment d'efficacité faible ou fort étant en lien avec le mauvais stress ou le bien-être

Selon Lecomte (2004), les personnes qui croient en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent. Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent un fort engagement à leur égard, investissent beaucoup d'efforts et les augmentent en cas d'échecs ou de reculs (Lecomte, 2004). Elles restent centrées sur la tâche et raisonnent stratégiquement en face des difficultés (Lecomte, 2004). Lecomte (2004) mentionne également que les personnes ayant un sentiment d'efficacité fort attribuent l'échec à un effort insuffisant, ce qui favorise une orientation vers le succès, et elles récupèrent rapidement leur sentiment d'efficacité après un échec ou une baisse de performance. Ce qui rejoint par le fait même la notion de l'attribution causale interne de Dubois (1987) où certains individus choisissent un lieu interne de causalité pour un comportement donné [le fait, par exemple, d'attribuer l'échec à un effort insuffisant]; ils se considèrent donc comme étant à l'origine de leur propre comportement. Dès lors, un individu qui contrôle la situation obtient des renforcements positifs et évite les renforcements négatifs (Dubois, 1987) et ce, contrairement à un autre individu qui, par exemple, attribuerait un échec à une cause externe sur laquelle il estime ne pas avoir d'emprise. Enfin, les individus dotés d'un fort sentiment d'efficacité abordent les menaces ou les stresseurs potentiels avec la confiance que ces menaces peuvent justement exercer un certain contrôle sur eux (Lecomte, 2004). D'après Lecomte (2004), cette perspective efficace améliore les performances, réduit le stress et diminue la vulnérabilité à la dépression.

De plus, il y a fort à parier que cette perspective peut aussi contribuer à protéger l'enseignant face à l'épuisement professionnel.

Lecomte (2004) croit aussi qu'à l'inverse, les aptitudes personnelles peuvent être facilement limitées voire annulées par des doutes sur soi, de telle sorte que des individus talentueux peuvent faire un piètre usage de leurs aptitudes dans des situations qui sapent leurs croyances en eux-mêmes. Ces personnes évitent les tâches difficiles dans les domaines où elles doutent de leurs capacités et elles ont du mal à se motiver et diminuent leurs efforts ou abandonnent rapidement devant les obstacles (Lecomte, 2004). Lecomte (2004) mentionne également que les individus ayant un faible sentiment d'efficacité s'appesantissent sur leurs insuffisances, sur les difficultés de la tâche à accomplir et sur les conséquences problématiques de l'échec face à des situations éprouvantes. Pour Lecomte (2004), ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels. Les personnes retrouvent difficilement leur sentiment d'efficacité à la suite d'un échec ou d'une performance amoindrie et, en ayant tendance à assimiler performance insuffisante et aptitude déficiente, il leur suffit de quelques échecs pour qu'elles perdent foi en leurs capacités. Enfin, Lecomte (2004) stipule que ce sont des victimes désignées du stress et de la dépression. Il y a fort à parier que cette perspective peut aussi conduire un enseignant vers l'épuisement professionnel.

### 2.3.2 La médiation entre l'auto-efficacité, le stress et l'épuisement professionnel

L'étude de Hallum et Schwarzer (2008) examine les liens entre l'auto-efficacité, le stress au travail et le burnout. Cette étude aborde l'auto-efficacité en tant que ressource personnelle pouvant protéger les enseignants des contraintes professionnelles, souvent causes de stress, tout en permettant d'amoindrir les

possibilités d'un burnout. Dès lors, l'auto-efficacité est une ressource ayant un effet protecteur face à l'adversité où l'enseignant optimiste face à ses compétences pour traiter les défis quotidiens améliore sa motivation à s'engager et perçoit les exigences reliées à l'enseignement comme étant moins menaçantes (Hallum & Schwarzer, 2008). Cette idée de perception rejoint celle de Lupien (2010b) soulignant que l'interprétation positive d'une situation, quelle qu'elle soit, ne produira jamais suffisamment d'hormones de stress pour qu'elles soient néfastes pour la personne à long terme, alors qu'une interprétation négative d'une même situation peut produire assez d'hormones de stress pour que ce soit nuisible à long terme avec les possibles conséquences que l'on connaît telles le burnout (Lupien, 2010b). De plus, dépendamment de ses perceptions positives ou négatives face à ses compétences en lien avec son degré d'engagement, l'enseignant aura à s'adapter au stress généré par son environnement comme, par exemple, une surcharge de travail ou des élèves perturbateurs. Donc ses ressources en lien avec son degré d'auto-efficacité déterminent soit une adaptation réussie ou non réussie face au stress professionnel (Hallum & Schwarzer, 2008). Si l'adaptation de l'enseignant face au stress professionnel échoue, celui-ci pourrait, malgré lui, emprunter une pente descendante pouvant l'amener vers l'épuisement professionnel. En effet, Hallum et Schwarzer (2008) mentionnent que des recherches plus poussées pourraient étudier les mécanismes par lesquels des interventions renforcent ou non l'auto-efficacité des enseignants comme source de protection. À titre préventif, le renforcement des croyances optimistes ainsi que l'amélioration des compétences d'enseignement permettraient d'éviter cette spirale infernale (Hallum & Schwarzer, 2008).

### 2.3.3 Le sentiment d'auto-efficacité associé à une stratégie de *coping* centrée sur le problème aurait un effet protecteur contre le burnout

Il y a lieu de croire qu'une certaine forme de *coping* permettrait de contrer l'épuisement professionnel. Tout d'abord, le « *coping* centré sur le problème » correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour réduire les exigences de la situation ou pour augmenter ses ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer, 2002). D'après Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), cette stratégie comprend des réponses cognitives telles que la recherche d'informations et l'élaboration de plans d'actions, ou des réponses comportementales telles qu'affronter la situation ainsi que les efforts pour modifier ou réduire le problème. Le *coping* centré sur le problème ressemble beaucoup aux facteurs observés par Dewe (1985) chez des enseignants néo-zélandais, facteurs étant les efforts pour contrôler la situation, le comportement rationnel orienté vers la tâche et la mise en perspective. Pour ce qui est du comportement rationnel orienté vers la tâche, Dewe (1985) mentionne que ce facteur, pour l'enseignant, consiste, entre autres, à être conséquent et organisé lorsque vient le temps de transiger avec les enfants. L'enseignant doit aussi penser objectivement à propos des situations qui se présentent et il doit prévenir la détérioration des relations avec les collègues. En fait, ce type d'orientation qui permet un focus sur la tâche, similaire au *coping* centré sur le problème, permet d'éviter de perdre trop de temps et d'énergie avec les éléments nuisibles de l'environnement pouvant être causes de stress chez la personne.

Selon Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), un fort sentiment d'auto-efficacité a un effet positif sur le *coping* centré sur le problème. De plus, cette stratégie de *coping* centré sur le problème a un effet négatif significatif sur les trois dimensions de l'épuisement professionnel, c'est-à-dire : 1) l'épuisement émotionnel; 2) le non-accomplissement professionnel et 3) la dépersonnalisation (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). L'effet d'une telle stratégie associée au sentiment d'auto-efficacité, c'est-à-dire le fait de croire en sa capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour maîtriser certaines situations et y réussir (Bandura, 1997), permet de réduire ou d'éliminer la situation stressante et donc d'atténuer ou de supprimer le

stress qu'elle induit (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Par conséquent, l'auto-efficacité générale associée positivement au *coping* centré sur le problème protège contre la genèse du burnout (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Enfin, les auteurs Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) soulignent que les enseignants se percevant comme auto-efficaces mettraient plus facilement en place des stratégies de résolution de problème que les autres. Enfin, lorsqu'il y a élaboration de stratégies, il y a nécessairement une diminution du mauvais stress associé aux peurs et à l'inaction tout en assurant une forme de protection contre le burnout.

Les prochaines lignes mettront en lumière les effets de l'attribution causale externe génératrice de stress ayant une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle et pouvant s'avérer une porte ouverte vers des problèmes de santé mentale tel le burnout.

#### 2.3.4 La diminution constante du sentiment d'efficacité générale, favorisée par l'attribution causale externe et ses impacts

Il est intéressant d'analyser les impacts de la diminution du sentiment d'auto-efficacité. La diminution constante du sentiment d'efficacité générale, favorisée par l'attribution causale externe (Dubois, 1987: cité dans Heutte, 2008) est le fait d'attribuer un inconfort ou un échec à une cause externe sur laquelle l'enseignant estime ne pas avoir d'emprise. Heutte (2008) stipule que cet état de fait s'avère le plus perceptible dans les conversations de couloirs, ayant nécessairement un impact sur le sentiment d'efficacité collective défini par Bandura (2003) comme étant la croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations et cela, tout en créant un climat de lassitude, de démobilisation et d'aigreur (Darcos, 2007) à la mesure du sentiment de dégradation de la qualité de vie au travail des enseignants (Horenstein, 2005: cité dans Heutte, 2008). D'après Heutte (2008), cette perspective associée, entre autres, à l'attribution causale externe, a une incidence sur le sentiment

d'efficacité personnelle et pour certains, sur leur santé mentale. Cette possibilité d'incidence sur la santé mentale peut probablement rendre les enseignants plus vulnérables au stress et, par conséquent, à divers types de psychopathologies telles que la dépression ou l'épuisement professionnel. Côté, Bertrand et Gosselin (2009) mettent en perspective quelques obstacles au plein épanouissement des enseignants, ceux-ci étant par le fait même des facteurs de risque à leur santé mentale. Ces obstacles seraient, entre autres, les surcharges de travail, les sempiternelles corrections ou le manque de reconnaissance. Ces divers obstacles peuvent justement faire partie des discussions de couloir. Cependant, laisser toute la place à ce type de discussions, où les enseignants attribuent leur malheur à des causes externes, contribue à détériorer davantage le climat de travail, et les problèmes tendent à prendre plus d'ampleur tout en augmentant le sentiment des enseignants à ne pas avoir d'emprise sur ces causes externes et contribuant à diminuer leur sentiment d'auto-efficacité. Enfin, pour prévenir la dégradation du climat, ayant un impact négatif sur l'auto-efficacité et la santé mentale, le leadership de la direction d'école a un rôle à jouer visant à orienter les enseignants vers des stratégies de résolutions de problème plutôt que de laisser place à l'inaction, au babilage improductif et au stress qui en découle pouvant ouvrir la porte à l'épuisement professionnel. À cet effet, Dussault, Valois et Frenette (2007: cités dans Austin, Dussault, & Fernet, à paraître) mentionnent que les gestionnaires de l'éducation doivent s'assurer de placer à la tête des écoles, des directeurs possédant un leadership fort de type transformatif, car certaines études (Dussault, Payette et Leroux, 2008: cités dans Austin, et al., à paraître) montrent que le leadership de la direction est lié à l'efficacité collective des enseignants.

En somme, il y a lieu de croire que la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel a été traitée de manière éclectique dans maintes études. Rassembler tous les éléments constituant cette relation n'est pas une simple affaire. Toutefois, les quatre aspects proposés dans ce texte donnent tout de même un bon

aperçu de cette relation qui existe entre l'auto-efficacité et le burnout. Les quatre aspects présentés forment en quelque sorte un tout cohérent où certains des éléments proposés peuvent s'agencer les uns aux autres permettant justement de mieux comprendre la relation qui existe entre l'auto-efficacité et le burnout. Dès lors, le degré faible ou fort d'auto-efficacité n'est pas étranger à la médiation qui existe entre l'auto-efficacité, le stress et le burnout. De plus, les stratégies de *coping* centrées sur le problème pourraient nécessairement avoir un impact sur cette médiation. Enfin, le remède à l'attribution causale externe diminuant le sentiment d'auto-efficacité tout en augmentant la prévalence aux problèmes de santé mentale exige justement l'adoption de stratégies de résolution de problème. À cet égard, il s'avère aisément possible de faire le lien avec un fort sentiment d'auto-efficacité de la personne et le *coping* centré sur le problème.

#### 2.4 Inventaire des moyens pour contrer le stress et l'épuisement professionnel

En ce qui a trait aux moyens pour contrer l'épuisement professionnel, des chercheurs (Côté, Bertrand & Gosselin, 2009; Doudin & Curchod, 2007) en ont relevé certains qui sont utilisés par les enseignants pour contrer le stress sans toutefois en faire spécifiquement un inventaire de manière exhaustive. En effet, il semble difficile voire périlleux d'entreprendre une telle démarche, car un moyen utilisé par un enseignant lui permettant de réduire son stress efficacement peut ne pas être efficace et ne pas avoir l'effet désiré dans le cas d'un autre enseignant vivant une problématique similaire. Dès lors, les stratégies d'adaptation ou moyens utilisés face au stress peuvent être différents d'une personne à l'autre face à des « stresseurs » similaires. De plus, autant il y a d'enseignants, autant il semble y avoir de moyens différents pour contrer efficacement l'épuisement. Lupien (2010) mentionne que la première chose à faire devant un élément stresseur est d'en trouver l'origine, car nombre de gens excellent à dire qu'ils sont stressés sans avoir aucune idée de ce qui les stresse.

Un stresseur bien analysé par la personne stressée ouvre justement, chez cet individu, la porte aux stratégies potentielles permettant de contrer le stresseur en question et, ultimement, l'épuisement professionnel.

Dans les lignes qui suivent, il y aura une mise en contexte inspirée de Lupien (2010) sur l'importance pour un enseignant de bien cerner le ou les stresseurs ayant un impact négatif sur sa vie, constituant, par le fait même la seule voie d'accès vers le choix d'un moyen adéquat pour contrer l'effet de ce ou ces stresseurs. Ensuite, il sera question de l'importance du soutien social et de l'activité physique, aspects incontournables selon Lupien (2010), permettant de diminuer la production d'hormones du stress. Enfin, il est possible de faire l'inventaire d'autres stratégies prédominantes pour contrer le stress des enseignants à partir de travaux faits dans le domaine de l'éducation par certains chercheurs (Côté, Bertrand & Gosselin, 2009; Doudin & Curchod, 2007; Parent, Paré, & Parent, 2010).

#### 2.4.1 Importance pour un enseignant d'inventorier le ou les stresseurs ayant un impact négatif sur sa vie : la seule voie d'accès vers le choix d'un moyen adéquat pour contrer l'effet de ce ou ces stresseurs

D'après Lupien (2010), la première chose à faire devant un stresseur est d'en trouver l'origine, c'est-à-dire qu'il est nécessaire que l'enseignant inventorie les situations exactes qui le stressent. En s'inspirant du modèle du *Processus de Production du Handicap [PPH]* (Fougeyrollas, 1998), il est possible de croire que les stresseurs sont en fait des obstacles reliés à l'environnement de l'enseignant ainsi qu'aux obstacles reliés à la tâche de l'enseignant qui entrent en interaction avec les facteurs personnels de l'enseignant. Afin qu'un individu sache ce qui le stresse, Lupien (2010) précise que cet individu doit être attentif à sa réponse de stress qui l'assaille lui-même. En effet, Lupien (2010) mentionne que lorsque le cerveau décèle une menace dans l'environnement, il réagit en ramenant constamment à la conscience les stresseurs qui assaillent l'individu pouvant ainsi créer de la difficulté à mémoriser toutes autres

informations. Le cerveau, ayant décelé une menace, il concentre son attention sur elle. Selon Lupien (2010), la plupart du temps, l'individu tente de fuir ces pensées qui l'assailgent, cependant l'inverse devrait être fait par ce même individu. En effet, lorsque ces pensées accablent l'enseignant, c'est parce qu'elles sont considérées par son cerveau comme potentiellement menaçantes; voilà donc le stresseur (Lupien, 2010). Lorsque l'origine du stresseur est bien cernée, l'enseignant aura beaucoup plus de facilité à trouver des solutions adéquates pour diminuer l'impact sur sa détection de cette menace et donc, sur la production d'hormones de stress nécessairement en lien avec son sentiment de contrôle, les notions d'imprévisibilité et de la nouveauté ou de la menace potentielle à son égo (Lupien, 2010). Dès lors, par ce mécanisme « détection de menaces », les solutions pouvant y émerger réfèrent justement aux moyens que les enseignants se donnent afin de contrer le stress et ultimement l'épuisement professionnel. Les moyens que l'enseignant se donne pour faire face à un stresseur peuvent certainement différer par rapport à un autre enseignant vivant un stresseur similaire. Cependant, l'inventaire des moyens les plus prédominants pour contrer le stress chez les enseignants semble nécessaire. Toutefois, c'est à l'enseignant, dans un contexte donné, de choisir le moyen le plus adapté à sa situation afin qu'il puisse diminuer la tension reliée au dit stresseur.

Impossible d'aborder les moyens qu'utilisent les enseignants pour contrer le stress sans parler de la notion de résilience. La résilience, dans ce contexte, c'est la capacité d'avoir un plan B, un plan C, un plan D, etc., pour faire face à la situation qui stresse l'individu (Lupien, 2010). Ainsi, les différents plans que l'enseignant se donne sont, en fait, les moyens qu'il peut utiliser afin de contrer son stress de manière stratégique. Par exemple, si le ou les moyens qu'il utilise dans le plan A ne fonctionnent pas, l'enseignant devra passer à la prochaine étape, c'est-à-dire son plan B et ainsi de suite. À titre d'exemple, Lupien (2010) présente le cas de Ginette, une femme qui est un élément stresseur pour sa direction, car le lundi matin, à la machine à café, Ginette menace l'égo de la directrice et elle enlève à cette dernière l'impression d'avoir le

contrôle sur la situation. Que peut faire la directrice pour que Ginette soit moins menaçante pour elle? Lupien (2010) fait quelques suggestions. Plan B : la congédier. Hum! Pas une très bonne idée, car la directrice n'a personne pour la remplacer. Plan C : la rencontrer pour discuter de leur conflit et tenter de le régler. Cela peut marcher, mais ce n'est pas certain. Plan D : l'éviter et ne plus prendre son café le mardi matin. Plan E : se rapprocher des autres membres du groupe et ne plus passer plus d'une minute avec elle. Plan F, plan G, plan H... Lupien (2010) mentionne que le seul fait de se rappeler ses plans et différents moyens possibles devant le stresseur fait en sorte que le cerveau détecte moins la menace et produit moins d'hormones de stress. En effet, Lupien (2010) croit que l'enseignant envoie alors au cerveau le message qu'il a un certain contrôle sur la situation. Ce sentiment de contrôler la situation est ce dont le cerveau de l'individu a besoin pour détecter moins de menaces dans l'environnement et produire moins d'hormones de stress (Lupien, 2010).

#### 2.4.2 Importance du soutien social et de l'activité physique en tant que moyens pour contrer le stress et ultimement l'épuisement professionnel

Nombre de chercheurs ayant réfléchi à la question de la gestion du stress mentionnent l'importance du soutien social et de l'activité physique permettant de combattre le stress. En effet, la liste des auteurs ayant traité ces deux sujets s'avère très longue, voire par centaines ou même par milliers. Lupien (2010) résume bien les bienfaits de ces deux aspects, soit le soutien social et l'activité physique, pouvant être très bénéfiques dans la vie des individus en général.

Au sujet du soutien social, Lupien (2010) souligne que celui-ci réfère au réseau social que possède un individu et qui peut lui fournir trois types de ressources : 1) instrumentales; 2) informationnelles et 3) émotives. Le soutien instrumental fait référence à l'aide que les autres peuvent apporter en matière d'aide matérielle, financière, etc. (Lupien, 2010). Le soutien informationnel se rapporte à l'aide que les autres peuvent apporter à la personne par le biais d'informations qui peuvent l'aider à

gérer des situations difficiles (Lupien, 2010). Il y a lieu de croire qu'il peut s'agir d'informations sur la gestion des comportements des élèves, d'informations sur le fonctionnement de l'école, d'informations sur les différents comités. Le soutien émotif, lui, porte sur l'aide que les autres peuvent nous apporter en matière de soins, d'écoute, de réassurance et d'expression des émotions (Lupien, 2010). En ce sens, Lupien (2010) souligne que les personnes qui jouissent d'un bon réseau social et qui en reçoivent le soutien instrumental, informatif ou émotif dont elles ont besoin produisent moins d'hormones de stress que les personnes isolées.

Selon Lupien (2010), une autre méthode très efficace pour diminuer la production des hormones de stress en période stressante est de bouger, courir, pratiquer un sport actif, danser, bref, faire de l'exercice. C'est en fait lorsque l'enseignant est stressé qu'il devrait faire le plus d'exercices physiques possibles. En effet, lors d'une période de stress, le corps a mobilisé une dose massive d'énergie pour combattre la menace ou la fuir (Lupien, 2010). Il faut que la personne perde cette énergie mobilisée, sinon c'est elle qui sera à la base de son stress chronique pouvant même entraîner un épuisement professionnel (Lupien, 2010). Enfin, d'après Lupien (2010), la pratique soutenue d'un sport a un effet positif très important sur la réactivité d'un individu au stress et il n'est pas nécessaire, pour le sujet, d'être un sportif de haut calibre pour bénéficier des effets positifs de l'exercice physique sur sa réponse de stress.

Dans les lignes qui suivent, il est possible de relever ce que disent certains chercheurs quant aux stratégies prédominantes spécifiquement dans le domaine de l'éducation que les enseignants peuvent utiliser pour contrer le stress.

#### 2.4.3 Des stratégies prédominantes pour contrer le stress et le burnout chez l'enseignant dans la sphère personnelle, organisationnelle ou environnementale et dans la sphère reliée à la tâche enseignante

Griffith, Steptoe et Cropley (1999 : cité dans Parent, Paré & Parent, 2010) remarquent aussi que la stratégie la plus efficace pour contrer le stress est la recherche active de

solutions où l'enseignant change ses attitudes ou ses stratégies de travail ou élabore un plan d'action, ce qui rejoint l'idée de Lupien (2010). Contrairement à la croyance populaire, l'appel à l'aide ou la demande de conseils n'a que peu d'effet, car en lançant un appel à tous vents, l'enseignant en détresse reçoit, à la fois, des bons et des mauvais conseils (Parent, Paré & Parent, 2010). D'après Parent, Paré et Parent (2010) les deux pires stratégies à envisager sont le désengagement, où l'enseignant renonce à faire des efforts, et le fait de cesser de faire des activités de loisir ou des tâches domestiques. Cette inertie ne fait qu'accroître le sentiment de dévalorisation (Parent, Paré & Parent, 2010). De plus, la réduction des activités ludiques ou extraprofessionnelles fait en sorte que l'individu met encore plus de temps sur les tâches d'enseignement, les faisant paraître encore plus lourdes et plus stressantes, ce qui pousse l'enseignant à réduire encore davantage ses autres occupations (Parent, Paré & Parent, 2010). Selon Griffith, Steptoe et Cropley (1999 : cité dans Parent, Paré & Parent, 2010), le principal facteur de protection contre le stress est la bonne qualité des relations avec les collègues de travail.

L'adoption de certaines attitudes sur le plan personnel (Brunet & Audétat, 1996) peuvent aider l'enseignant à prévenir ou à se guérir de l'épuisement professionnel telles que : 1) développer une philosophie de vie positive qui soulage la crainte et l'appréhension et empêche l'angoisse de venir habiter la totalité de la personne de l'enseignant; 2) apprendre à s'aimer et à s'accepter; 3) apprendre à s'affirmer et à dire « non » sans vivre de culpabilité; 4) diminuer son acharnement au travail; 5) faire le point d'une façon objective sur l'environnement de travail; 6) se mettre en forme psychologiquement en allant consulter un spécialiste de la santé mentale s'il y a lieu et 7) se mettre en forme physiquement; 8) prendre de temps en temps de petites pauses comme une fin de semaine à la campagne; 9) trouver un hobby; 10) faire le point sur ses aspirations personnelles; 11) apprendre à mieux gérer sainement son temps en voyant venir les situations urgentes et bien les planifier, en structurant les

activités au travail, en réduisant les tensions possibles et en équilibrant les périodes de surcharge en incluant des périodes de repos.

Pour sa part, Lamontagne (2009 : cité dans Parent, Paré & Parent, 2010) donne huit solutions pour vaincre le burnout : 1) analyser les causes du stress [longues heures de travail, patron incompétent, rendement trop élevé, manque de gratitude] et inventorier ce que la personne peut faire pour aplanir ces irritants; 2) revoir ses priorités en cernant ce qui tient à cœur dans la vie et ce que la personne ne fait pas à cause de sa carrière; 3) apprendre à relaxer par le yoga, la peinture, des respirations profondes, le tricot, un massage, en jouant aux quilles, etc.; 4) savoir dire non aux collègues et aux proches qui prennent trop de temps et d'énergie; 5) être moins perfectionniste en apprenant à déléguer et, surtout, en cessant de tout vouloir faire à la perfection; 6) se garder du temps pour soi en se réservant un temps pour promener le chien, prendre un bain, tenir un journal intime ou faire une sieste, etc.; 7) reconnaître ses limites et être attentif aux signaux de son corps tels que la fatigue, une difficulté à dormir, des rages de sucre, des maux de tête ou de ventre, etc. et 8) cultiver le plaisir en renouant avec son corps, jouant, riant ou étant créatif.

L'étude de Côté, Bertrand et Gosselin (2009) met en perspective les notions de stratégies de *coping* et du processus de lâcher-prise permettant par le fait même de contrer les effets du stress chez l'enseignant. D'après cette étude, les stratégies de *coping* émergeantes regroupent l'équilibre de vie, le soutien social, la modification de la situation, l'ajustement psychologique, l'évitement et la résignation. Lazarus et Folkman (1984, p. 141) définissent le *coping* comme l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés pour gérer des exigences spécifiques internes ou externes qui sont évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources. Dès lors, des stratégies de *coping* prédominantes telles le *soutien social* devient une ressource permettant de contrer le stress chez l'enseignant. Ceux-ci ont dit y recourir pour obtenir l'amour, l'affection et l'empathie. En effet, le conjoint, les amis, collègues ou membres de la famille

écoutent les difficultés exprimées, suggèrent des conseils et des solutions ou offrent leur appui (Côté, et al., 2009). Ces gens aident la personne stressée à se comprendre et à changer la perception qu'elle a de sa situation, il y a donc possibilité de remise en question de certains comportements comme le « *Nous en faisons trop... Il faut arrêter...* » (Côté, et al., 2009).

Selon Côté, Bertrand et Gosselin (2009), la *recherche d'un équilibre de vie* serait une stratégie prédominante qui permettrait aussi de contrer l'effet du stress. Elle consisterait en l'adoption d'une vie riche et positive avec des activités nourrissantes et stimulantes pour se ressourcer avec des amis, des collègues ou des membres de la famille ainsi que de bonnes habitudes de vie qui comprennent notamment l'activité physique, le sport et des techniques de relaxation (Côté, et al., 2009). Cette catégorie émergeante inclut également la volonté de mieux concilier le travail avec la vie familiale et personnelle tentant ainsi de séparer les différentes sphères, notamment en laissant à l'école les sempiternelles corrections (Côté, et al., 2009).

De plus, l'étude de Côté, Bertrand et Gosselin (2009) mentionne que les enseignants les moins stressés de leur échantillon utilisent en plus grand nombre un ajustement psychologique qui touche la stratégie de *lâcher-prise* consistant en un arrêt des actions visant à lutter pour changer ce qui ne peut plus l'être. En effet, les enseignants rapportent avoir appris à « *diminuer leurs exigences* » du point de vue de la tâche, deviennent moins perfectionnistes, cessent de « *s'acharner* », par exemple, pour obtenir la correction parfaite, etc.

Lorsqu'un enseignant se trouve en situation de burnout, il en vient à vivre une telle souffrance qu'il est indispensable qu'il adopte certaines stratégies pour faire cesser tout ce mal-être (Hélou & Lantheaume, 2008). Lorsqu'il est rendu au « bout du rouleau », cet enseignant se sent abandonné à la fois par les usagers et les parents et par son institution (Parent, Paré & Parent, 2010). Il est donc nécessaire qu'il ne s'isole pas et il doit aller chercher dans son entourage, professionnel, amical, familial,

des ressources qu'il ne trouve plus en lui, pour réussir à passer du statut de victime à celui d'acteur (Parent, Paré & Parent, 2010). Puisque le travail des enseignants produit une perméabilité entre vies personnelle et professionnelle, l'enseignant se devra d'apprendre à éviter de ramener chez soi les conflits vécus dans la sphère scolaire (Parent, Paré & Parent, 2010). Selon Lantheaume et Hélou (2008), l'enseignant qui résiste le mieux au stress est celui qui s'engage dans une activité extérieure à l'enseignement. Qu'il soit syndical, politique, artistique ou associatif, cet engagement lui permet de trouver des ressources dans cet autre milieu de vie, qu'il pourra ensuite utiliser dans sa classe (Parent, Paré & Parent, 2010). L'enseignant en détresse doit éviter de se culpabiliser ou de laisser les autres le rendre coupable (Parent, Paré et Parent, 2010).

D'après l'étude de Doudin et Curchod (2007), les différentes formes de violence à l'école peuvent contribuer au *burnout* professionnel. Selon cette étude, dans ce type de situation, la compréhension par l'enseignant de ses émotions et des émotions des autres, telles, entre autres, les élèves et collègues, revêt une importance particulière et peut constituer un facteur de protection du *burnout*, donc une ressource pour contrer les effets du stress chez celui-ci. Cette notion de compréhension des émotions de part et d'autre a permis l'émergence d'un nouveau paradigme consistant en l'étude du développement de la *métaémotion* (Pons, Doudin, Harris et de Rosmay, 2002: cités dans Doudin & Curchod, 2007). Par *métaémotion*, il est entendu, d'une part, la compréhension que le sujet a de la nature, des causes, des conséquences et des possibilités de contrôle des émotions; il s'agit donc d'une connaissance consciente qu'une personne a de ses émotions (Doudin & Curchod, 2007). La *métaémotion* pourrait s'avérer un outil indispensable en lien avec la prévention du *burnout* chez l'enseignant tout en étant une ressource pour contrer les effets du stress chez celui-ci. Dans l'étude américaine de Wood et McCarty (2002), il y a mention de « *prévention primaire* » de l'épuisement professionnel des enseignants comme moyen pour réduire l'incidence de nouveaux cas de *burnout*. Selon Wood et McCarty (2002), les

pratiques organisationnelles qui empêchent l'épuisement professionnel sont généralement celles qui permettent aux enseignants un certain contrôle sur leurs défis quotidiens. En ce sens, pour les écoles qui veulent aider le personnel à contrer les effets du stress, Kyriacou (2001: cité dans Wood, et al., 2002) offre les conseils suivants : 1) consulter les enseignants sur des questions telles que l'élaboration de programmes ou de planification de l'enseignement qui touchent directement leurs salles de classe ; 2) fournir des ressources et des moyens nécessaires pour soutenir les enseignants dans la pratique pédagogique ; 3) fournir des descriptions de travail et des attentes claires en vue de contrer l'ambiguïté de rôle et de conflit ; 4) établir et maintenir ouvertes les voies de communication entre les enseignants et les administrateurs dans le but de fournir un soutien administratif et une rétroaction sur le rendement afin de contrer le stress et 5) permettre et encourager les activités de perfectionnement professionnel, telles que le mentorat et le réseautage, ce qui peut engendrer un sentiment d'accomplissement et une identité professionnelle plus développés pour les enseignants.

Puisque dans le code du travail, plusieurs lois et les conventions collectives indiquent clairement que l'employeur doit intervenir pour fournir un lieu de travail exempt d'éléments pouvant nuire à la santé physique et psychologique du travailleur, les directeurs tireraient un grand bénéfice d'une formation sur ce sujet (Parent, Paré & Parent, 2010). Cela leur permettrait de savoir comment aider et protéger leur personnel, comment travailler le climat scolaire dans sa dimension relationnelle, sociale et de sécurité en développant un management de type social et non seulement administratif (Parent, Paré & Parent, 2010). Des changements sur le plan organisationnel (Brunet & Audétat, 1996) peuvent aussi être salutaires à l'enseignant. La direction pourrait : 1) voir à éliminer le plus possible les tâches stressantes; 2) réaliser une meilleure définition des rôles et des responsabilités de l'enseignant; 3) établir une politique de feed-back positif et continu sur le rendement de tout

enseignant; 4) mieux définir des objectifs de travail et 5) assurer des relations de respect mutuel entre les employeurs et les enseignants.

Pour ce qui est de la tâche de l'enseignant, Janot-Bergugnat et Rascle (2008 : cité dans Parent, Paré & Parent, 2010) mentionnent qu'il est possible de retrouver dans les organisations des stratégies ou éléments facilitant permettant de contrer l'épuisement professionnel : 1) la création d'une communauté d'apprentissage où se trouve un équilibre entre travail dans la classe et un partage collectif et ce , autant de la part des étudiants que des enseignants; 2) une ouverture de l'école sur le quartier, la communauté et les partenaires; 3) un style de gestion plus humain qui valorise les aspects sociaux de la tâche d'enseignant; 4) une reconnaissance à la fois individuelle et collective en établissant des plans de carrière; 5) puisque l'enseignant n'a pas accès à d'autres types de promotion autres que de diriger une école, il faut valoriser la création d'autres métiers en enseignement tels que le mentorat, la supervision pédagogique, l'échange de travail ou un prêt comme fonctionnaire, l'accès plus facilitant à des années sabbatiques; 6) une préparation des cadres à la gestion du stress dans leur école; 7) le développement d'une culture de l'accompagnement des projets; 8) le développement et le perfectionnement des ressources humaines et professionnelles qui encourage une véritable autonomie professionnelle de l'enseignant; 9) une aide à l'enseignant pour lui permettre de mieux connaître ses limites et, pour protéger sa santé, apprendre à repérer les manifestations psychophysiologiques du stress; 10) l'enseignant peut apprendre à mieux connaître ses faiblesses qui pourraient le gêner dans son métier; 11) le développement de stratégies efficaces et protectrices lui permettant d'affronter les situations difficiles; 12) la mise en place d'un soutien des collègues et des administrateurs lors d'ateliers d'analyse des pratiques pédagogiques; 13) une formation permettant à l'enseignant de devenir autonome dans la gestion de son stress et la prise en charge de sa santé et 14) une intégration à des groupes de travail sur les transformations des pratiques professionnelles.

Parent, Cartier, Ricard et Gingras (2000) recensent quelques facteurs qui permettent de persévéérer dans la profession de l'enseignement en adaptation scolaire auprès des élèves ayant de graves difficultés d'adaptation ou d'apprentissage : 1) se reconnaître soi-même compétent; 2) être reconnu et apprécié par autrui; 3) avoir vécu de belles expériences dans la profession; 4) considérer les difficultés des élèves comme des défis personnels et accepter le droit à l'erreur des élèves; 5) contrer l'isolement professionnel; 6) avoir un confident pour lui exprimer les tensions vécues au travail et les moments difficiles; 7) avoir l'autonomie professionnelle, le pouvoir d'innover et le soutien de sa direction d'école; 8) utiliser un plan d'intervention adapté avec les élèves; 9) bénéficier de bonnes conditions de travail et avoir les ressources matérielles et financières et 10) recevoir une formation continue.

Au sujet de la gestion du temps, en lien avec la tâche, Brunet et Audétat (1996) font quelques suggestions générales à l'enseignant qui est dans un état d'épuisement professionnel : 1) établir un échéancier plus réaliste en doublant instinctivement le temps prévu pour la réalisation d'une tâche professionnelle; 2) s'en tenir à un nombre maximum d'heures de travail par semaine à ne pas dépasser; 3) déléguer si possible ou se faire aider par un ou une collègue; 4) utiliser un agenda en incluant des périodes de réflexion et de travail individuel dans un endroit tranquille et 5) établir une routine dans l'horaire pour permettre une planification à long terme.

Enfin, relativement à l'environnement de travail, une étude australienne de Pillay, Goddard et Wilss (2005) soulève aussi différents facteurs pouvant contrer le stress en milieu de travail tels que le soutien administratif et les attentes raisonnables quant au rôle de l'enseignant, ce qui rejoint la notion de l'idéal de l'enseignant devenant plus réaliste et atteignable contrairement à l'épuisement où il y a « *deuil d'un idéal* » (Freudenberg, 1970: cité dans Théry-Hugly, 2008) parce que celui-ci s'avérait inatteignable.

En somme, pour contrer l'épuisement professionnel, il s'avère primordial que l'enseignant inventorie d'abord son stresseur (Lupien, 2010). Une fois le stresseur bien cerné, l'enseignant doit élaborer plusieurs possibilités de plans, c'est-à-dire diverses stratégies dans le but de vaincre son ou ses stresseurs (Lupien, 2010). D'après Lupien (2010), cette élaboration de plans augmentera le sentiment de contrôle de l'enseignant sur sa situation tout en permettant déjà de diminuer sa production d'hormones de stress. Lupien (2010) souligne l'importance du soutien social et de l'activité physique en tant que moyens pour contrer le stress. Toutefois, cette section présente maintes stratégies anti-stress relativement à la dimension personnelle, organisationnelle-environnementale et celle spécifiquement reliée à la tâche enseignante tout en répondant à notre objectif de réaliser, en partie, l'inventaire des moyens pour contrer l'épuisement professionnel chez les enseignants. Enfin, cet inventaire propose donc un éventail de moyens permettant à l'enseignant de contrer le stress et ultimement l'épuisement professionnel. À la lumière des moyens pour contrer le stress présentés ici, après avoir cerné son stresseur, l'enseignant saura choisir stratégiquement, à l'aide de ses plans, le moyen le mieux adapté à sa situation lui permettant d'avoir un meilleur contrôle contribuant à diminuer les tensions négatives par la diminution de sa production d'hormones de stress tout en l'aidant à retrouver son équilibre et surtout de contrer l'épuisement professionnel.

Dans les lignes qui suivent, il y aura présentation du cadre de référence, c'est-à-dire du modèle anthropologique du *Processus de Production du Handicap* de Fougeyrollas *et al.* (1998) sur lequel se basera tout le déroulement de cette recherche.

### Chapitre 3

### Cadre de référence

Afin de cerner la réalité de l'épuisement professionnel de l'enseignant, un outil semblait pertinent et il sera utilisé pour bien comprendre le phénomène à l'étude. Le modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeyrollas *et al.* (1998) s'avère la grille de lecture la plus appropriée pour cette recherche et ses particularités seront présentées dans les lignes suivantes.

#### 3.1 Processus de production du handicap [PPH]

Le modèle du *Processus de production du handicap* [PPH] (Fougeyrollas, *et al.*, 1998) permet une lecture socioanthropologique qui s'applique aisément au domaine de l'éducation et permet d'avoir une meilleure compréhension de la réalité d'un enseignant vivant des situations de handicap pouvant le mener à l'épuisement professionnel. Ce modèle (Figure 1) vise essentiellement à expliquer la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels ou intrinsèques et les facteurs environnementaux ou extrinsèques déterminant le résultat situationnel de la performance de réalisation des habitudes de vie correspondant à l'âge, au genre et à l'identité socioculturelle des personnes (Fougeyrollas, *et al.*, 1998). Ces facteurs environnementaux peuvent jouer des rôles différents en constituant des obstacles, des défis ou encore en étant des facilitateurs pour la personne (Paré, Parent, Rémillard, & Piché, 2004).

Le PPH s'inscrit dans un courant novateur puisqu'il met en valeur les aptitudes de la personne sans nécessairement accorder une valeur disproportionnée à une atteinte à l'intégrité (Langevin, Dionne, & Rocque, 2004). Une telle perspective théorique tend à rejoindre l'idéologie des droits de la personne et de l'égalité dans le respect des différences (Fougeyrollas, *et al.*, 1998).

Dans une perspective systémique et écologique, ce modèle montre bien que les situations de handicap vécues dans les activités éducatives sont relatives et modifiables compte tenu d'une compréhension de la réalité de toute personne et d'une adaptation du contexte éducatif à ses besoins spécifiques (Paré, et al., 2004) et, par le fait même, du milieu de travail de la personne. Enfin, le modèle PPH permet de considérer les besoins de la personne dans une adaptation, qui inclut son environnement personnel immédiat en interaction avec ses habitudes de vie, dans les domaines de l'éducation et du travail (Parent, Paré, & Parent, 2010).

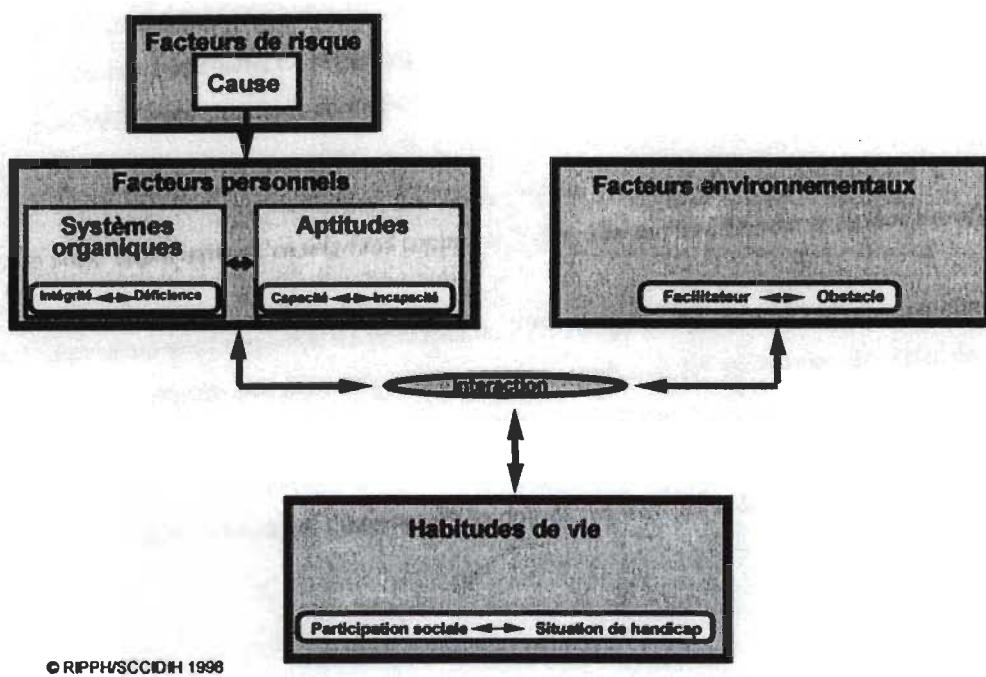


Figure 1 : Le modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeyrollas *et al.* (1998) présenté avec la permission de l'auteur obtenue le 14 janvier 2010

### 3.2 Questions de recherche

Considérant la personnalité de l'enseignant, son environnement et sa tâche, il devient pertinent de dresser l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants pour contrer l'épuisement professionnel. Pour ce faire, la présente étude s'appuie sur un cadre théorique qui est le modèle du *Processus de Production du Handicap* de Fougeyrollas *et al.* (1998). Ce sujet de recherche répond bien aux préoccupations des enseignants et des décideurs et il peut être très utile dans le domaine de la prévention de l'épuisement professionnel des enseignants. En effet, une meilleure connaissance des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants peut nécessairement les aider à améliorer leur qualité de vie, les aider à développer de meilleures stratégies personnelles et une meilleure utilisation des ressources pour minimiser l'impact du stress et surtout contrer l'épuisement professionnel, sans oublier un impact positif sur leur rendement et la qualité de l'enseignement aux bénéfices des élèves. Par ailleurs, puisque la recension des écrits montre qu'un fort sentiment d'auto-efficacité personnelle pourrait être prédicteur d'une absence d'épuisement professionnel, il est intéressant d'analyser le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et le burnout. Ainsi, la présente étude vise à répondre aux deux questions suivantes : PREMIÈRE QUESTION : Quelle est l'opinion des enseignants quant aux obstacles et facilitateurs permettant de contrer l'épuisement professionnel ? DEUXIÈME QUESTION : Quel est le lien entre la perception du sentiment d'auto-efficacité des enseignants et l'épuisement professionnel ?

Dans les lignes qui suivent, il y aura la présentation de la méthode de recherche permettant de répondre à ces questions. Entre autres, il sera question de la méthode de recherche, du type de recherche, de l'échantillonnage, de la collecte de données ainsi que du traitement et de l'analyse de ces données.

## Chapitre 4

## Méthode de recherche

Dans les pages suivantes, il sera nécessaire de présenter la méthode de recherche qui permettra de répondre aux différentes questions soulevées à la suite de la recension des écrits portant sur le stress, le sentiment d'auto-efficacité et sur l'inventaire permettant de cerner les moyens utilisés par les enseignants. Il sera aussi question du but de la recherche, du type de recherche, de l'instrument de recherche, des participants à cette étude, du déroulement de la recherche, de la codification et du traitement de données ainsi que des limites de la recherche.

### 4.1 But de la recherche

Le but de cette étude est de mieux comprendre et de cerner la réalité du phénomène relatif au bien-être des enseignants en établissant le lien entre leur sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel tout en dressant l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants en tenant compte des facteurs personnels, de l'environnement et de la tâche.

### 4.2 Type de recherche

Une recherche de type exploratoire a permis d'atteindre nos objectifs, c'est-à-dire d'établir le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez les enseignants et de dresser l'inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel. La méthode exploratoire permet de cerner la réalité d'un phénomène, en ce sens, elle se veut qualitative. Toutefois, puisqu'elle utilise des statistiques descriptives, il est impossible d'ignorer l'aspect quantitatif en lien avec les résultats qui seront analysés sur des moyennes de groupes.

D'après Van der Maren (1995: cité dans Trudel, Simard, & Vonarx, 2007), la recherche exploratoire viserait alors à combler un vide. Par conséquent, la pertinence de cette étude découle, entre autres, du fait qu'aucun chercheur n'a fait de cet inventaire un objet spécifique d'étude en utilisant le PPH en tant que grille de lecture naturellement adaptable à la réalité des enseignants. Dès lors, il y a effectivement un vide à combler à cet effet et la recherche exploratoire s'avère adéquate dans un tel contexte.

#### 4.3 Instrument de recherche

Ce questionnaire permettra de mieux comprendre et de cerner la réalité relative au bien-être des enseignantes et des enseignants en dressant l'inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement en tenant compte des facteurs personnels, de l'environnement et de la tâche tout en nous permettant de mettre en lumière des stratégies d'adaptation et de résilience dans le but d'aider à optimiser le bien-être général des enseignants.

Afin d'aller sonder les enseignants à propos des obstacles et des facilitateurs à leur épanouissement et d'établir le lien entre leur sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel, l'outil de collecte de données qui semblaient le plus pertinent s'avère le questionnaire écrit. Cet outil a nécessairement un lien avec les objectifs de recherche et la question de recherche découlant de la problématique. À première vue, le questionnaire écrit permet de collecter des données relativement à l'opinion des enseignants. Il correspond aussi aux besoins du chercheur tout en respectant les délais prescrits de cette recherche et moyens humains et financiers à sa mise en œuvre. Sellitz, Wrightsman et Cook (1977) mentionnent que le questionnaire écrit s'applique simultanément à un grand nombre d'individus à moindre coût, contrairement à l'entrevue qui, selon Fortin (2010) et Karsenti et Savoie-Zajc (2000), convient à l'étude de l'individu et de groupes restreints tout en étant coûteuse en temps et en argent. Un autre avantage des questionnaires vient de ce que les sujets

peuvent y trouver plus de sécurité par rapport à l'anonymat et se sentir, par conséquent, plus libres d'exprimer des opinions qu'ils considèrent répréhensibles ou qui pourrait leur amener des ennuis (Sellitz, et al., 1977). Le questionnaire écrit semble donc être une bonne solution pour obtenir les informations pertinentes sur la réalité de l'épuisement professionnel auprès d'une large population d'enseignants. En effet, d'après Frey (1989, cité dans Jones, 2000), le choix du questionnaire écrit dépend aussi de l'objet de la recherche, de la population visée et des ressources disponibles. L'objet de la recherche en lien avec l'opinion des enseignants quant aux obstacles et facilitateurs à leur épanouissement se prête bien à un questionnaire écrit sous forme, par exemple, d'échelles d'opinion de type Likert. De plus, selon (Sellitz, et al., 1977), le questionnaire peut être distribué à un grand nombre d'individus avec un minimum d'explications. Par ailleurs, les ressources nécessaires à la conception du questionnaire ainsi qu'à sa distribution s'avèrent tout de même accessibles et réalisables.

Le questionnaire écrit doit nécessairement permettre d'atteindre le but fixé par le chercheur concernant son étude. Dans ce cas-ci, le but de l'étude est de mieux comprendre et cerner la réalité du phénomène relatif au bien-être des enseignants, de l'épanouissement des enseignants en tenant compte des facteurs personnels, de l'environnement et de la tâche tout en établissant le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel et, finalement, de dresser l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement de ces enseignants.

Pour les fins de cette recherche, afin de concevoir le questionnaire « *Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignant(es) pour contrer l'épuisement professionnel* » de Doyon et Parent (2011), il a été pertinent et nécessaire d'utiliser, comme cadre de référence, le modèle du *Processus de Production du Handicap* [PPH] de Fougeyrollas et al. (1998). Ce cadre de référence comporte trois dimensions, soit celles : 1) des facteurs personnels; 2) de l'environnement et 3) de la tâche. Dès lors, chacune de ces dimensions représente une

section du questionnaire permettant justement de mesurer chacune des dimensions en question.

Le questionnaire « *Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignant(es) pour contrer l'épuisement professionnel* » de Doyon et Parent (2011) comprend huit sections.

La première section, « *Inventaire de l'épuisement professionnel* », comprend 22 énoncés utilisant une échelle de fréquence d'apparition où le répondant coche un cercle correspondant à son opinion quant à la fréquence d'apparition d'un sentiment ou d'un comportement. Cette échelle utilise les 22 énoncés du *Maslach Burnout Inventory* de Maslach et Jackson (1986) et utilise un algorithme pour le calcul du score total de l'épuisement professionnel. Les énoncés sont mesurés sur un continuum en sept points allant de « *jamais* » [0 point] jusqu'à « *chaque jour* » [6 points]. Les 22 énoncés sont divisés en trois dimensions : 1) l'épuisement émotionnel [énoncés 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 et 20]; 2) la dépersonnalisation [énoncés 5, 10, 11, 15 et 22] et 3) l'accomplissement personnel [énoncés 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 et 21]. Le résultat n'est pas un score global, mais un score exprimé en trois valeurs : « *bas* », « *modéré* » et « *élevé* » pour chacune des trois dimensions. Premièrement pour l'« *épuisement émotionnel* », le score est associé en additionnant les valeurs fournies par le sujet aux neuf énoncés [résultat entre 0 et 54]. Pour ces énoncés, un total inférieur à 17 est relié à un degré de burnout bas, un score situé entre 18 et 29 est relié à un degré de burnout modéré et un total supérieur à 30 est relié à un degré de burnout élevé. Deuxièmement, pour la « *dépersonnalisation* », le score est associé en additionnant les valeurs fournies par le sujet aux cinq énoncés [résultat entre 0 et 30]. Pour ces énoncés, un total inférieur à 5 est relié à un degré de burnout bas, un score situé entre 6 et 11 est relié à un degré de burnout modéré et un total supérieur à 12 est relié à un degré de burnout élevé. Troisièmement, pour l'« *accomplissement personnel* », le score est associé aux huit énoncés [résultat entre 0 et 48]. Pour ces énoncés, un total inférieur à 40 est relié à un degré de burnout bas, un score situé

entre 34 et 39 est relié à un degré de burnout modéré et un total supérieur à 33 est relié à un degré de burnout élevé. Finalement, pour définir un score élevé de burnout, il faut un score élevé d'épuisement émotionnel ou de dépersonnalisation et un score bas d'accomplissement personnel.

La deuxième section, « *Caractéristiques individuelles de l'enseignant(e)* », comprend 26 énoncés utilisant une échelle de type Likert sur un continuum en six points allant de « *Totalement en désaccord* » [1 point] jusqu'à « *Totalement en accord* » [6 points] pour mesurer l'opinion du répondant sur leurs caractéristiques individuelles. Les énoncés proviennent d'une recension des écrits non exhaustive portant sur les caractéristiques individuelles d'un enseignant.

La troisième section, « *Mesure du sentiment d'auto-efficacité* », comprend 27 énoncés utilisant une échelle de type Likert sur un continuum en six points allant de « *Totalement en désaccord* » [1 point] jusqu'à « *Totalement en accord* » [6 points] pour mesurer l'opinion du répondant sur leur sentiment d'auto-efficacité. Les énoncés proviennent d'une recension des écrits non exhaustive portant sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants.

La quatrième section, « *Mesure de la qualité de l'environnement* », comprend 26 énoncés utilisant une échelle de type Likert sur un continuum en six points allant de « *Totalement en désaccord* » [1 point] jusqu'à « *Totalement en accord* » [6 points] pour mesurer l'opinion du répondant sur la qualité de son environnement. Les énoncés proviennent d'une recension des écrits non exhaustive, réalisés aux fins de la présente étude, portant sur la qualité de l'environnement de l'enseignant.

La cinquième section, « *Évaluation de la tâche* », comprend 27 énoncés utilisant une échelle de type Likert sur un continuum en six points allant de « *Totalement en désaccord* » [1 point] jusqu'à « *Totalement en accord* » [6 points] pour mesurer l'opinion du répondant sur leurs tâches. Les énoncés proviennent d'une recension des écrits non exhaustive portant sur la tâche d'un enseignant.

La sixième section, « *Inventaire des moyens pour contrer le stress* », comprend 27 énoncés utilisant une échelle de fréquence d'apparition où le répondant coche un cercle correspondant à son opinion quant à la fréquence d'apparition d'un sentiment ou d'un comportement en lien avec les moyens possibles qu'un enseignant a à sa disposition pour contrer le stress. Les énoncés sont mesurés sur un continuum en sept points allant de « *jamais* » [0 point] jusqu'à « *chaque jour* » [6 points].

La septième section, « *Données sociodémographiques de l'enseignant(e)* », comprend 16 questions permettant d'amasser les données sociodémographiques de l'enseignant.

La huitième section présente deux espaces « *Commentaires* » et « *Expérience de vie* » où le sujet peut indiquer ses commentaires et son expérience de vie en lien avec l'épuisement professionnel.

#### 4.4 Participants

Pour éviter les biais liés à l'échantillonnage, pour les fins de la présente étude, il a été décidé de prendre la totalité de la population des enseignants d'une région. Ainsi pour réaliser cette étude, le *Syndicat d'enseignement les Vieilles Forges* a permis d'avoir accès aux 1 400 enseignants des écoles publiques de la Mauricie.

Pour les fins de l'étude, 312 questionnaires ont été retournés ce qui représente un taux de participation de 22,29 %. Le genre des personnes est indiqué par 309 sujets et il y a 215 femmes [69,6 %] et 94 hommes [30,4 %]. L'âge moyen indiqué par les 309 participants est de 43,5 ans [écart-type : 8,7 ans]. L'expérience en enseignement, rapportée par 300 participants, est de 15,8 années [écart-type : 7,3 ans]. Il y a 75 participants [24,4 %] qui mentionnent ne pas avoir d'enfant et 233 participants [75,6 %] qui mentionnent en avoir au moins un.

#### 4.5 Déroulement de la recherche

Dans les lignes qui suivent, il y aura la présentation de la procédure de recherche utilisée pour réaliser cette étude portant sur l'épanouissement professionnel et les moyens utilisés par les enseignants pour contrer l'épuisement professionnel. Tout d'abord, une démarche a été entreprise en septembre 2011 afin de rencontrer la Présidente du *Syndicat d'enseignement les Vieilles Forges* afin de lui présenter le projet de recherche. Après avoir pris connaissance du questionnaire tout en le présentant à ses collègues, c'est sans hésitation que le *Syndicat d'enseignement les Vieilles Forges* accepte de distribuer le questionnaire aux 1 400 des 1 600 enseignants de la région de la Mauricie par le biais de ses délégués syndicaux en plus d'assurer l'impression papier du questionnaire tout en faisant la publicité auprès des enseignants afin d'assurer le meilleur taux de réponse que possible. Il y a entente avec le syndicat afin de distribuer le questionnaire à partir de février 2012. Les enseignants auront trois semaines pour retourner le questionnaire.

Afin de valider le questionnaire, le 3 octobre 2011, un jury d'experts formé de douze étudiants de maîtrise, inscrits au cours EDU6017 *Questions actuelles en éducation*, étant pour la plupart des professionnels du domaine de l'éducation, a apporté de nombreux commentaires constructifs, entre autres, sur le sens des énoncés, permettant de diminuer les biais reliés à leur interprétation tout en assurant une meilleure validité du questionnaire.

Le *Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'Université du Québec à Trois-Rivières, en date du 12 décembre 2011, a analysé le projet de recherche et le questionnaire et un certificat d'éthique portant le numéro CER-11-174-06.10 a été émis.

L'impression et la passation des questionnaires à tous les enseignants des écoles primaires, secondaires et professionnelles de la Mauricie ont été assurées comme prévu par le *Syndicat d'enseignement les Vieilles Forges*. À partir de mars 2012, la codification et le traitement statistique ont été assurés par un agent de recherche et un

statisticien. Enfin, la codification et l'analyse des données sont réalisées durant la saison estivale 2012.

#### 4.6 Codification et traitement des données

Les données recueillies à l'aide du questionnaire sont saisies et codées directement dans le logiciel S.P.S.S. (*Statistic Package for Social Science*) pour le traitement statistique.

Pour les fins de la présente étude, il devient pertinent de diviser les participants en deux groupes. Le Groupe A étant « Les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité » et le Groupe B étant « Les enseignants ayant un fort sentiment d'auto-efficacité ». Pour ce faire, il est intéressant de se servir de la médiane obtenue au score à la troisième section, « *Mesure du sentiment d'auto-efficacité* », qui était l'addition des valeurs données par le sujet aux 27 énoncés utilisant une échelle de type Likert sur un continuum en six points allant de « *Totalement en désaccord* » [1 point] jusqu'à « *Totalement en accord* » [6 points]. Le Groupe A se compose de 155 personnes ayant un score d'auto-efficacité allant de 2,88 à 4,926 et le Groupe B se compose de 153 personnes ayant un score d'auto-efficacité allant de 4,93 à 6,00.

#### 4.7 Limites de la recherche

Parmi les limites de cette recherche, il y a lieu de souligner deux limites qui semblent particulièrement présentes tout en étant spécifiquement associées au questionnaire écrit : 1) les biais potentiels reliés à l'interprétation des énoncés qui est en lien avec le sens que le sujet donne aux énoncés et 2) les biais potentiels reliés aux effets de la désirabilité sociale.

D'après Bilocq (1996), l'interprétation d'un même énoncé peut différer d'une personne à l'autre. Lors de la conception d'un questionnaire, il faut s'assurer que le sens qu'il donne à chacun de ses énoncés doit être le même que celui qui sera

interprété par l'enquêté. Ce qui représente un défi de taille pour l'enquêteur. Dès lors, s'il veut minimiser les erreurs de mesure, ou les biais, imputables à la collecte d'information en lien avec l'interprétation des énoncés, le chercheur aurait avantage à bien comprendre le processus cognitif de réponse à une question (Sudman et al., 1996, cités dans Bilocq, 1996). Toujours selon Bilocq (1996), la première étape de ce processus s'avère intimement liée à l'interprétation où l'enquêté décode la question. Il en interprète le sens. Cette tâche engage deux opérations qui sont reliées entre elles : 1) comprendre les mots utilisés dans la question et 2) donner un sens à la question posée afin de fournir une réponse adéquate (Bilocq, 1996). En ce qui a trait aux différents problèmes d'interprétation soulevés, il est surprenant de constater que les membres du jury d'experts eurent beaucoup plus de difficulté avec la section un tirée d'un instrument déjà validé, soit le *Maslach Burnout Inventory* [MBI]. Cet instrument a d'abord été utilisé pour mesurer le degré d'épuisement des infirmières et il a ensuite été adapté pour les enseignants. De plus, la version originale en langue anglaise a été traduite en français. Dès lors, ces multiples adaptations de l'instrument influent probablement sur le niveau d'interprétation des énoncés. Cependant, lorsque l'instrument a déjà été validé, le chercheur ne peut modifier les énoncés qui causent problème de son propre gré. Il faudrait théoriquement revalider le MBI. Toutefois, il n'en sera pas question pour la présente étude. Pour citer les qualités métriques du MBI, il doit être utilisé dans sa forme intégrale, sans modifications.

D'après Martin et Nagao (1989), les biais psychosociaux reliés à la désirabilité sociale consistent à vouloir se présenter sous un jour favorable. Ce mécanisme psychologique peut s'exercer sans que l'individu en ait conscience, ou au contraire être le résultat d'une volonté consciente de manipuler son image aux yeux des autres (Martin & Nagao, 1989). Dans le cadre de cette recherche, il se pourrait que la réponse des enquêtés ne reflète pas toujours leur réalité et dans plusieurs cas, il y a tout simplement une absence de réponse de leur part. Pour réduire les effets de ce biais, le chercheur doit, entre autres, assurer l'anonymat des participants et la

confidentialité de leurs réponses. Dès lors, il serait intéressant d'explorer certaines possibilités en lien avec l'anonymat des participants et la confidentialité de leurs réponses. À ce sujet, Sellitz (1977) souligne un avantage des questionnaires venant du fait que les sujets peuvent y trouver, justement, plus de sécurité par rapport à l'anonymat et se sentir, par conséquent, plus libres d'exprimer des opinions qu'ils considèrent répréhensibles ou qui pourraient leur amener des ennuis. La désirabilité sociale pourrait faire en sorte que les enseignants les plus épuisés pourraient ne pas être tentés de répondre à ce questionnaire. Peut-être que certains enseignants épuisés ont consciemment ou inconsciemment camouflé leur réalité en se présentant sous un meilleur jour.

Par ailleurs d'autres limites de cette recherche sont en lien avec le fait qu'il ne sera pas possible de généraliser les résultats de cette étude à d'autres populations. En effet, le faible taux de participation, fixé à 22,29 %, limite toute généralisation. De plus, il est difficile de connaître les motifs des personnes qui n'ont pas répondu à ce questionnaire et ce, même si l'ensemble de la population a été rejointe.

Dans le chapitre suivant, il sera possible de présenter les résultats obtenus par cette recherche qui visait à réaliser l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement professionnel des enseignantes et des enseignants et à établir le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez ces derniers.

## Chapitre 5

### Présentation et analyse des résultats

Cette étude veut mettre en lumière les obstacles et les facilitateurs à l'épanouissement des enseignants tout en vérifiant le lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel, spécifiquement auprès de 1 400 enseignants de la Mauricie des niveaux primaire, secondaire et professionnel. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire, créé aux fins de la recherche, permet de dresser un portrait des obstacles et facilitateurs reliés aux facteurs personnels, à l'environnement et à la tâche enseignante et, par le fait même, de d'établir le lien entre leur sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel. Ce chapitre présente les résultats en deux parties : 1) les résultats reliés à l'inventaire des obstacles et des facilitateurs à l'épanouissement d'enseignantes et d'enseignants du primaire, secondaire et professionnel de la Mauricie; 2) la relation entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel des enseignantes et enseignants du primaire, secondaire et professionnel de la Mauricie.

#### 5.1.1 Présentation et interprétations des résultats quant à l'épanouissement professionnel des enseignants

Le Tableau 1 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 22 énoncés portant sur l'inventaire de l'épanouissement personnel de l'enseignant. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue pour chacun des 22 énoncés. Pour éviter d'alourdir le texte, seront analysés seulement les cinq énoncés ayant remporté les plus fortes moyennes et les cinq énoncés ayant rapporté les plus faibles moyennes.

**Tableau 1 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel**

Énoncé	N	Moyenne	Échelle :							
			0	1	2	3	4	5	6	
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
1. J'arrive facilement à créer une atmosphère détendue avec mes élèves. (Énoncé 17)	310	4,97	2 (1,14)	2 (0,60)	3 (1,00)	10 (3,20)	21 (6,80)	17 (5,50)	157 (50,60)	99 (31,90)
2. Je peux comprendre facilement ce que mes élèves ressentent. (Énoncé 4)	305	4,75	2 (1,31)	2 (0,70)	7 (2,30)	12 (3,90)	37 (12,10)	27 (8,90)	122 (40,00)	98 (32,10)
3. J'ai accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans ce travail. (Énoncé 19)	309	4,65	1 (1,35)	1 (0,30)	9 (2,90)	20 (6,50)	32 (10,40)	32 (10,40)	127 (41,10)	88 (28,50)
4. Je m'occupe très efficacement des problèmes de mes élèves. (Énoncé 7)	312	4,45	1 (1,36)	1 (0,30)	12 (3,80)	22 (7,10)	40 (12,80)	32 (10,30)	145 (46,50)	60 (19,20)
5. Je me sens ragaillardi(e) lorsque, dans mon travail, j'ai été proche de mes élèves. (Énoncé 18)	304	4,43	10 (1,53)	10 (3,30)	11 (3,60)	14 (4,60)	35 (11,50)	40 (13,20)	122 (40,10)	72 (23,70)

**Tableau 1 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel (suite)**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais		4. Une fois par semaine					
		1. Quelques fois par an		5. Plusieurs fois par semaine					
		2. Au moins une fois par mois		6. Chaque jour					
		3. Plusieurs fois par mois							
Énoncé	N	Moyenne	0 (Écart-type)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
6. J'ai l'impression, à travers mon travail, d'avoir une influence positive sur les gens. (Énoncé 9)	310	4,26 (1,56)	3 (1,00)	20 (6,50)	29 (9,40)	41 (13,20)	35 (11,30)	113 (36,50)	69 (22,30)
7. Dans mon travail, je traite les problèmes émotionnels très calmement. (Énoncé 21)	309	3,88 (1,55)	3 (1,00)	26 (8,40)	36 (11,70)	59 (19,10)	39 (12,60)	108 (35,00)	38 (12,30)
8. Je me sens plein(e) d'énergie. (Énoncé 12)	308	3,84 (1,44)	4 (1,30)	20 (6,50)	32 (10,40)	71 (23,10)	39 (12,70)	123 (39,90)	19 (6,20)
9. Je me sens à bout à la fin de ma journée de travail. (Énoncé 2)	310	2,89 (1,61)	11 (3,50)	64 (20,60)	67 (21,60)	57 (18,40)	37 (11,90)	64 (20,60)	10 (3,20)
10. Je sens que je travaille « trop dur » dans mon travail. (Énoncé 14)	311	2,55 (1,77)	33 (10,60)	82 (26,40)	48 (15,40)	58 (18,60)	28 (9,00)	44 (14,10)	18 (5,80)
11. Je me sens frustré(e) par mon travail. (Énoncé 13)	311	2,47 (1,70)	29 (9,30)	86 (27,70)	61 (19,60)	47 (15,10)	33 (10,60)	43 (13,80)	12 (3,90)

**Tableau 1 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel (suite)**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais		4. Une fois par semaine					
		1. Quelques fois par an	2. Au moins une fois par mois	3. Plusieurs fois par mois	5. Plusieurs fois par semaine	6. Chaque jour			
Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
		(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
12. Je me sens émotionnellement vidé(e) par mon travail. (Énoncé 1)	311	2,46 (1,54)	20 (6,40)	91 (29,30)	54 (17,40)	68 (21,90)	33 (10,60)	41 (13,20)	4 (1,30)
13. Je me sens fatigué(e) lorsque je me lève le matin et que j'ai à affronter une autre journée de travail. (Énoncé 3)	312	2,42 (1,57)	22 (7,10)	88 (28,20)	71 (22,80)	50 (16,00)	34 (10,90)	42 (13,50)	5 (1,60)
14. Je me sens au bout du rouleau. (Énoncé 20)	311	1,73 (1,60)	54 (17,40)	150 (48,20)	27 (8,70)	26 (8,40)	19 (6,10)	30 (9,60)	5 (1,60)
15. Travailler avec des gens tout au long de la journée me demande beaucoup d'effort. (Énoncé 6)	309	1,61 (1,63)	85 (27,50)	105 (34,00)	47 (15,20)	29 (9,40)	14 (4,50)	18 (5,80)	11 (3,60)
16. J'ai l'impression que mes élèves me rendent responsable de certains de leurs problèmes. (Énoncé 22)	310	1,42 (1,63)	114 (36,80)	93 (30,00)	39 (12,60)	18 (5,80)	20 (6,50)	20 (6,50)	6 (1,90)

**Tableau 1 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire de l'épanouissement professionnel (suite)**

Échelle :

0. Jamais	4. Une fois par semaine
1. Quelques fois par an	5. Plusieurs fois par semaine
2. Au moins une fois par mois	6. Chaque jour
3. Plusieurs fois par mois	

	Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
17.	Je crains que ce travail ne m'endurcisse émotionnellement. (Énoncé 11)	308	1,24	136	85	22	33	13	11	8
				(1,58)	(44,20)	(27,60)	(7,10)	(10,70)	(4,20)	(3,60)
18.	Je sens que je craque à cause de mon travail. (Énoncé 8)	311	1,13	117	130	21	14	13	12	4
				(1,39)	(37,60)	(41,80)	(6,80)	(4,50)	(4,20)	(3,90)
19.	Je sens que je m'occupe de certains élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets. (Énoncé 5)	312	1,11	143	86	28	29	13	12	1
				(1,41)	(45,80)	(27,60)	(9,00)	(9,30)	(4,20)	(3,80)
20.	Travailler en contact direct avec les gens me stresse trop. (Énoncé 16)	311	1,00	128	120	30	13	10	8	2
				(1,24)	(41,20)	(38,60)	(9,60)	(4,20)	(3,20)	(2,60)
21.	Je suis devenu(e) plus insensible aux gens depuis que j'ai ce travail. (Énoncé 10)	310	0,92	175	69	23	19	11	10	3
				(1,40)	(56,50)	(22,30)	(7,40)	(6,10)	(3,50)	(3,20)
22.	Je ne me soucie pas vraiment de ce qui arrive à certains de mes élèves. (Énoncé 15)	308	0,65	208	54	21	8	7	8	2
				(1,23)	(67,50)	(17,50)	(6,80)	(2,60)	(2,30)	(0,60)

Les résultats montrent que les enseignants (N= 310) estiment qu'ils « arrivent facilement à créer une atmosphère détendue avec leurs élèves » (Moyenne= 4,97; É.T.= 1,14). De plus, les enseignants (N=305) estiment qu'ils peuvent « comprendre facilement ce que leurs élèves ressentent » (Moyenne= 4,75; É.T.= 1,31). Aussi, les enseignants (N= 309) croient qu'ils ont accompli beaucoup de choses qui en valent la peine dans leur travail » (Moyenne= 4,65; É.T.= 1,35). Les enseignants (N= 312) ont l'impression qu'ils « s'occupent très efficacement des problèmes de leurs élèves » (Moyenne= 4,45; É.T.= 1,36). Le travail des enseignants (N= 304) leur permettrait « d'être ragaillardis lorsqu'ils ont été proches de leurs élèves » (Moyenne= 4,43; É.T.= 1,53). En somme, il y a lieu de croire que les enseignants sont, en général épanouis dans leurs tâches. Ils estiment qu'ils sont capables de créer un bon climat de travail, qu'ils savent être empathiques et qu'ils savent ainsi s'occuper des problèmes de leurs élèves. Les enseignants croient que leur travail leur permet d'accomplir de grandes choses. En grande majorité, ces enseignants se sentent en contrôle relativement à des volets importants de leur tâche en lien avec la gestion pédagogique de la classe. Il est possible de voir ces résultats en lien avec les recherches de Brunet (1998) et celles de Parent, Cartier, Gingras et Ricard (2000) qui mentionnent que le climat de travail est un élément important pour permettre à un enseignant de persévérer dans la tâche. Il y a lieu de croire que les enseignants ont le sentiment d'être capable d'apporter beaucoup à leurs élèves et de faire un travail valable. Ce sentiment se rapproche du sentiment d'auto-efficacité expliqué par Bandura (2007) qui souligne que ce senti subjectif est nécessaire pour permettre aux enseignants de mener à bon port la réussite des élèves.

Par ailleurs, les résultats montrent que les enseignants (N= 308) n'ont pas l'impression qu'ils « ne se soucient pas vraiment de ce qui arrive à certains de leurs élèves » (Moyenne= 0,65; É.T.= 1,23). Ces enseignants (N= 310) ne croient pas qu'ils « sont devenus insensibles aux gens depuis qu'ils travaillent » (Moyenne= 0,92; É.T.= 1,40). De plus, les enseignants (N= 311) ne semblent pas trop stressés par le fait de « travailler en contact direct avec les gens » (Moyenne= 1,00; É.T.= 1,24). Les enseignants (N= 311) n'ont pas l'impression de « s'occuper de certains élèves de façon impersonnelle comme s'ils étaient des objets » (Moyenne= 1,11; É.T.= 1,41). Enfin, les enseignants ne sentent pas qu'ils « craquent à cause de leur travail » (Moyenne= 1,13; É.T.= 1,39). Ainsi, les enseignants qui ont rempli le questionnaire semblent témoigner d'une empathie à l'égard de leurs élèves et même ceux qui ont des difficultés et il semble que leur travail ne les a pas rendus insensibles aux élèves. Contrairement à ce que Brunet et Audétat (1996) mentionnent, les enseignants

n'estiment pas qu'il y a pas lieu de croire que le fait de travailler longtemps avec les élèves pourraient les conduire au stress. Il faut se rappeler que Jaoul et Kovess (2004) ont mentionné que le fait d'avoir entre six ans et dix ans d'expérience dans l'enseignement peut augmenter la prévalence au burnout chez les enseignants qui ne se sentent pas en mesure d'atteindre leur idéal dans cette profession. Il pourrait être intéressant d'établir un lien entre l'âge des enseignants ou le nombre d'années passées dans l'enseignement et les indices d'épuisement professionnel.

En somme, il y a lieu de croire que le fait de créer un climat relationnel adéquat et un désir de se préoccuper des élèves semblent être une force des enseignants qui ont participé à cette étude. L'empathie est au rendez-vous et les enseignants sont plutôt des personnes qui se préoccupent du bien-être de leurs élèves. La dépersonnalisation, telle que mesurée par le *Maslach Burnout Inventory*, ne semble pas être prédominante pour les enseignants en général.

#### 5.1.2 Présentation des résultats quant au degré d'épuisement professionnel mesuré par les trois échelles du *Maslach Burnout Inventory*

Un des buts de cette étude est de mesurer le taux d'épuisement professionnel des enseignants. Pour ce faire, le *Maslach Burnout Inventory* [MBI] utilise 22 énoncés qui sont regroupés en trois catégories : 1) catégorie épuisement; 2) catégorie dépersonnalisation et 3) catégorie accomplissement personnel. L'instrument MBI utilise un algorithme permettant de mesurer les éléments pour chacune des trois catégories.

Pour la catégorie « épuisement », la somme des réponses données par les participants à l'étude aux énoncés 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 permet d'établir, pour chaque participant, un score global allant de 0 à 54. Pour la catégorie « dépersonnalisation », la somme des réponses données par les participants aux énoncés 5, 10, 11, 15, 22 permet d'établir un score global allant de 0 à 30. Finalement, pour la catégorie « accomplissement », la somme des réponses données par les participants aux

énoncés 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 permet d'établir un score global allant de 0 à 48. Il est à noter qu'un calibrage des scores est fait lorsque des données sont manquantes dans l'une des échelles.

Lorsque la somme pour chacun des participants était connue à chacune des trois catégories, le traitement informatique des données faisait en sorte d'accorder une cote. Pour la catégorie « épuisement professionnel », la cote 1, signifiant *degré de burnout bas*, est donnée lorsque la somme des pour les énoncés mentionnée était inférieure à 17. La cote 2, signifiant *degré de burnout modéré*, est donnée pour les valeurs situées entre 18 et 29. Finalement, la cote 3, signifiant *degré de burnout élevé*, est accordée lorsque la somme était supérieure à 30.

Pour la catégorie « dépersonnalisation », la cote 1, signifiant *degré de burnout bas*, est donnée lorsque la somme est inférieure à 5. La cote 2, signifiant *degré de burnout modéré*, est donnée pour une somme se situant entre 6 et 11. Finalement, la cote 3, *degré de burnout élevé*, est accordée lorsque la somme est supérieure à 12.

Pour la catégorie « accomplissement personnel », la cote 1, signifiant *degré de burnout bas*, est donnée lorsque la somme des valeurs données par le répondant est supérieure à 40. La cote 2, signifiant *degré de burnout modéré*, est donnée pour une somme située entre 34 et 39. La cote 3, signifiant *degré de burnout élevé*, est accordée lorsque la somme était inférieure à 33.

Le tableau suivant présente la distribution des 312 répondants dans chacune des trois catégories.

**Tableau 2 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement mesuré par l'échelle « épuisement professionnel » du *Maslach Burnout Inventory [MBI]***

Valeur	Fréquence	Pourcentage (%)
Valeur 1 (burnout bas)	162	51,9
Valeur 2 (burnout modéré)	100	32,1
Valeur 3 (burnout élevé)	50	16,0
<b>MOYENNE</b>	<b>1,64</b>	

L'analyse de données du tableau précédent permet de voir que pour l'échelle « épuisement professionnel », où, selon Hélou & Lantheaume (2008), à l'extrême, le sujet ne peut plus rien donner de lui-même, il est possible de voir qu'en moyenne, les enseignants obtiennent un score de 1,64 signifiant qu'ils sont en *épuisement modéré*. Par ailleurs, bien que les résultats permettent d'observer que très peu d'enseignants, soit 16 %, obtiennent un score élevé et que les résultats montrent que les enseignants, pour une grande majorité, ne sont pas en épuisement professionnel. Cependant, il est important d'apporter une attention dès que les enseignants sont dans le score 2 et le score 3. Le cumul de ces deux scores permet de voir qu'il y a 48 % des enseignants qui ont taux d'épuisement modéré à supérieur.

**Tableau 3 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement à l'échelle dépersonnalisation du *Maslach Burnout Inventory [MBI]***

Valeur	Fréquence	Pourcentage (%)
Valeur 1 (burnout bas)	184	59,0
Valeur 2 (burnout modéré)	88	28,2
Valeur 3 (burnout élevé)	40	12,8
<b>MOYENNE</b>	<b>1,54</b>	

L'analyse de données du tableau précédent permet de voir que pour l'échelle « dépersonnalisation », c'est-à-dire une déshumanisation de la relation à l'autre et cynisme (Hélou & Lantheaume, 2008), les résultats indiquent qu'en moyenne, les enseignants obtiennent un score de 1,54 signifiant que les enseignants sont en *burnout modéré*. Ainsi, près de 60 % des répondants ont un taux d'épuisement faible, alors qu'il y en a 41 % qui ont un degré de burnout allant de moyen à élevé. Malgré que le pourcentage d'enseignants obtenant un score de burnout élevé, dans la catégorie « dépersonnalisation » ne se situe qu'à à 12,8 %, il y a lieu de croire qu'il faudrait apporter une attention importante aux enseignants ayant participé à l'étude puisque 41 % de ceux-ci vivent un taux de burnout allant de modéré à supérieur.

**Tableau 4 : Distribution des 312 participants (fréquence et pourcentage) quant au degré d'épuisement à l'échelle du sentiment d'accomplissement du *Maslach Burnout Inventory* [MBI] après l'inversion des scores**

Valeur	Fréquence	Pourcentage (%)
Valeur 1 (burnout bas)	94	30,1
Valeur 2 (burnout modéré)	109	34,9
Valeur 3 (burnout élevé)	109	34,9
<b>MOYENNE</b>	<b>2,05</b>	

Par ailleurs, pour ce qui est de l'échelle « accomplissement personnel », c'est-à-dire de la satisfaction sur l'accomplissement personnel au travail (Hérou & Lantheaume, 2008), le traitement statistique, tel que le prévoit la méthode de recherche, permet d'inverser le score pour obtenir une mesure de l'épuisement professionnel qui, après les manipulations statistiques, serait en quelque sorte un « non-accomplissement personnel ». Après cette transformation statistique, les résultats montrent qu'en moyenne, les participants obtiennent un score d'épuisement professionnel qui se situe à 2,05 indiquant que les participants sont en *burnout modéré*. Ce résultat laisse croire que les enseignants témoignent d'une insatisfaction quant à leur sentiment d'accomplissement personnel. C'est à cette échelle que l'alarme sonnée par les enseignants se fait le plus entendre puisque 69,8% des enseignants déclarent vivre un taux de burnout allant de modéré à supérieur.

En somme, l'analyse des trois tableaux précédents permet de voir qu'il y a près d'un enseignant sur cinq qui vit un taux d'épuisement élevé. Donc, les résultats laissent croire qu'il y a à peu près 22 % des enseignants qui ont un *degré d'épuisement professionnel élevé*. Ces résultats vont dans le même sens que l'étude de Ewing et Smith (2003 : cité dans Pillay, Goddard, & Wilss, 2005) mentionnant qu'il y a entre 25 % et 40 % des nouveaux enseignants en pays occidentaux qui quitteraient la profession dès les premières années d'enseignement pour cause notamment d'épuisement professionnel. Au Québec, selon la Fédération des Commissions scolaires du Québec (2000 : cité dans Radio-Canada-Nouvelles, 2000), l'épuisement professionnel est responsable de 40 % des cas d'absentéisme chez les enseignants du primaire et du secondaire et devient ainsi l'une des principales causes d'absentéisme chez les enseignants. Malheureusement, dans la présente étude, la codification des données pour assurer l'anonymat n'a pas permis de diviser entre primaire et secondaire ou dans des ordres et les différents champs d'enseignement les participants. Toutefois, ces résultats permettent de bien décrire la réalité des enseignants sans distinction de l'endroit où ils enseignent soit au primaire, au secondaire ou au professionnel.

## 5.2 Présentation et interprétations des résultats quant aux caractéristiques individuelles des enseignants

Le Tableau 5 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur leurs caractéristiques individuelles* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 26 énoncés portant sur leurs caractéristiques individuelles. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue. Tous les énoncés seront analysés en tenant compte des échelles.

**Tableau 5 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur leurs caractéristiques individuelles**

Échelle :		1. Totalement en désaccord			4. Un peu en accord			
		2. Moyennement en désaccord			5. Moyennement en accord			
		3. Un peu en désaccord			6. Totalement en accord			
Énoncé	N	Moyenne (Écart-type)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
1. Je prends trois repas par jour. (Énoncé 17)	308	5,55 (1,12)	9 (2,90)	5 (1,60)	7 (2,30)	13 (4,20)	26 (8,40)	248 (80,50)
2. Je sens que mes amis (famille, parent, conjoint) me soutiennent dans les moments difficiles. (Énoncé 5)	309	5,32 (1,03)	4 (1,30)	4 (1,30)	11 (3,60)	32 (10,40)	77 (24,90)	181 (58,60)
3. J'ai une grande autonomie dans mon travail. (Énoncé 16)	307	5,15 (1,06)	2 (0,70)	10 (3,30)	10 (3,30)	42 (13,70)	97 (31,60)	146 (47,60)
4. Habituellement, j'ai confiance en moi. (Énoncé 12)	309	5,06 (0,95)	2 (0,60)	3 (1,00)	16 (5,20)	45 (14,60)	130 (42,10)	113 (36,60)
5. Je suis satisfait(e) de ma vie amoureuse. (Énoncé 3)	307	5,05 (1,36)	16 (5,20)	10 (3,30)	10 (3,30)	28 (9,10)	87 (28,30)	156 (50,80)
6. Je suis bien dans ma peau. (Énoncé 11)	309	5,05 (0,97)	1 (0,30)	5 (1,60)	17 (5,50)	48 (15,50)	123 (39,80)	115 (37,20)
7. Je suis en excellente santé. (Énoncé 2)	309	5,01 (1,05)	2 (0,60)	9 (2,90)	15 (4,90)	48 (15,50)	119 (38,50)	116 (37,50)
8. Je prends des vacances reposantes. (Énoncé 23)	308	4,89 (1,33)	8 (2,60)	17 (5,50)	24 (7,80)	37 (12,00)	89 (28,90)	133 (43,20)
9. Je me sens considéré(e) au même titre qu'un autre professionnel de l'école. (Énoncé 19)	309	4,86 (1,43)	14 (4,50)	15 (4,90)	24 (7,80)	37 (12,00)	77 (24,90)	142 (46,00)
10. Je suis satisfait(e) de ma vie professionnelle. (Énoncé 6)	308	4,82 (1,16)	3 (1,00)	14 (4,50)	23 (7,50)	56 (18,20)	111 (36,00)	101 (32,80)
11. J'ai beaucoup d'amis. (Énoncé 4)	308	4,73 (1,30)	11 (3,60)	13 (4,20)	17 (5,50)	74 (24,00)	84 (27,30)	109 (35,40)
12. Je pratique des sports. (Énoncé 1)	308	4,64 (1,52)	22 (7,10)	14 (4,50)	21 (6,80)	63 (20,50)	63 (20,50)	125 (40,60)

**Tableau 5 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur leurs caractéristiques individuelles (suite)**

Échelle :      1. Totalelement en désaccord      4. Un peu en accord  
                           2. Moyennement en désaccord      5. Moyennement en accord  
                           3. Un peu en désaccord      6. Totalement en accord

	Énoncé	N	Moyenne (Écart- type)	1	2	3	4	5	6
				(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
13.	Je pense que je suis parmi les meilleurs enseignants. (Énoncé 9)	304	4,53 (1,21)	8 (2,60)	16 (5,30)	24 (7,90)	79 (26,00)	114 (37,50)	63 (20,70)
14.	J'ai hâte d'arriver à l'école le matin. (Énoncé 13)	309	4,40 (1,24)	5 (1,60)	27 (8,70)	29 (9,40)	84 (27,20)	105 (34,00)	59 (19,10)
15.	Les loisirs et les activités culturelles et sportives occupent une large place dans ma vie. (Énoncé 24)	309	4,24 (1,50)	21 (6,8)	28 (9,10)	36 (11,70)	67 (21,70)	85 (27,50)	72 (23,30)
16.	J'ai besoin qu'on me dise qu'on m'aime. (Énoncé 10)	306	4,08 (1,52)	28 (9,20)	28 (9,20)	29 (9,50)	90 (29,40)	70 (22,90)	61 (19,90)
17.	Je me mets beaucoup de pression pour réussir ma vie personnelle. (Énoncé 20)	309	3,84 (1,64)	46 (14,90)	27 (8,70)	38 (12,30)	64 (20,70)	88 (28,50)	46 (14,90)
18.	Je sens que je manque de compétences pour intervenir auprès des élèves en difficulté de comportement. (Énoncé 21)	309	3,28 (1,62)	62 (20,10)	58 (18,80)	28 (9,10)	79 (25,60)	58 (18,80)	24 (7,80)
19.	Je sens que je manque de compétences personnelles pour intervenir auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage. (Énoncé 22)	309	3,11 (1,59)	66 (21,40)	68 (22,00)	32 (10,40)	69 (22,30)	57 (18,40)	17 (5,50)
20.	J'ai de la difficulté à établir mes limites entre ma vie scolaire et ma vie familiale. (Énoncé 18)	309	2,94 (1,77)	107 (34,60)	43 (13,90)	20 (6,50)	64 (20,70)	50 (16,20)	25 (8,10)
21.	J'ai des problèmes de discipline avec les élèves. (Énoncé 8)	309	2,45 (1,47)	101 (32,70)	100 (32,40)	28 (9,10)	36 (11,70)	36 (11,70)	8 (2,60)
22.	J'ai dû consulter des spécialistes de la santé mentale. (Énoncé 25)	308	2,37 (1,95)	186 (60,40)	25 (8,10)	6 (1,90)	23 (7,50)	24 (7,80)	44 (14,30)

**Tableau 5 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur leurs caractéristiques individuelles (suite)**

Énoncé	N	Moyenne (Écart- type)	1. Totalelement en désaccord		4. Un peu en accord		5. Moyennement en accord		6. Totalelement en accord	
			1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)		
23. J'ai peur qu'un jour, mes élèves me filment (en classe ou hors classe) et que les films soient mis sur Internet. (Énoncé 26)	309	2,20 (1,60)	162 (52,4)	54 (17,50)	18 (5,80)	40 (12,90)	14 (4,50)	21 (6,80)		
24. Je suis souvent malade. (Énoncé 7)	308	1,94 (1,39)	172 (55,80)	66 (21,40)	24 (7,80)	16 (5,20)	21 (6,80)	9 (2,90)		
25. Je suis anxieux (se) dès que je mets le pied à l'école. (Énoncé 15)	308	1,92 (1,33)	177 (57,50)	58 (18,80)	21 (6,80)	30 (9,70)	18 (5,80)	4 (1,30)		
26. Je suis souvent victime de sarcasme de la part de mes élèves. (Énoncé 14)	308	1,53 (0,99)	215 (69,80)	57 (18,50)	11 (3,60)	19 (6,20)	4 (1,30)	2 (0,60)		

Les résultats montrent que les enseignants sont « TOTALEMENT EN ACCORD » de dire qu'ils « prennent trois repas jour » [N= 308; Moy.= 5,55 et É.T.= 1,12].

Les résultats montrent que les enseignants sont « MOYENNEMENT EN ACCORD » de dire qu'ils sentent que « leurs amis (famille, parent, conjoint) les soutiennent dans les moments difficiles » [N= 309; Moy.= 5,32 et É.T.= 1,03]; « une grande autonomie dans leur travail » [N= 307; Moy.= 5,15 et É.T.= 1,06]; « une grande confiance en eux » [N= 309; Moy.= 5,06 et É.T.= 0,95]; « satisfaits de leur vie amoureuse » [N= 307; Moy.= 5,05 et É.T.= 1,36]; « être bien dans sa peau » [N= 309; Moy.= 5,05 et É.T.= 0,97]; « être en excellente santé » [N= 309; Moy.= 5,01 et É.T.= 1,05]; « prendre des vacances reposantes » [N= 308; Moy.= 4,89 et É.T.= 1,33]; « se sentir considéré au même titre qu'un autre professionnel de l'école » [N= 309; Moy.= 4,86 et É.T.= 1,43]; « être satisfait de sa vie professionnelle » [N= 308; Moy.= 4,82 et É.T.= 1,16]; « avoir beaucoup d'amis » [N= 308; Moy.= 4,73 et É.T.= 1,30]; « pratiquer des sports » [N= 308; Moy.= 4,64 et É.T.= 1,52]; « le fait de penser d'être parmi les meilleurs enseignants » [N= 304; Moy.= 4,53 et É.T.= 1,21].

Les résultats montrent que les enseignants sont « UN PEU EN ACCORD » de dire qu'ils ont « hâte d'arriver à l'école le matin » [N= 309; Moy.= 4,40 et É.T.= 1,24]; « que les loisirs et les activités culturelles et sportives occupent une large place dans leur vie » [N= 309; Moy.= 4,24 et É.T.= 1,50]; « le besoin qu'on leur dise qu'on les aime » [N= 306; Moy.= 4,08 et É.T.= 1,52]; « de se mettre beaucoup de pression pour réussir leur vie personnelle » [N= 309; Moy.= 3,84 et É.T.= 1,64].

De plus, les résultats montrent que les enseignants sont « UN PEU EN DÉSACCORD » de dire qu'ils « sentent qu'ils manquent de compétences pour intervenir auprès des élèves en difficulté » [N= 309; Moy.= 3,28 et É.T.= 1,62]; « sentent qu'ils manquent de compétences personnelles pour intervenir auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage » [N= 309; Moy.= 3,11 et É.T.= 1,59]; « aient de la difficulté à établir leurs limites entre leur vie scolaire et leur vie familiale » [N= 309; Moy.= 2,94 et É.T.= 1,77].

Enfin, les résultats montrent que les enseignants sont « MOYENNEMENT EN DÉSACCORD » de dire qu'ils « ont des problèmes de discipline avec les élèves » [N= 309; Moy.= 2,45 et É.T.= 1,47]; « ont dû consulter des spécialistes de la santé mentale » [N= 308; Moy.= 2,37 et É.T.= 1,95]; « ont peur qu'un jour, leurs élèves les filment (en classe ou hors classe) et que les films soient mis sur Internet » [N= 309; Moy.= 2,20 et É.T.= 1,60]; « sont souvent malades » [N= 308; Moy.= 1,94 et É.T.= 1,39]; « sont anxieux dès qu'ils mettent le pied à l'école » [N= 308; Moy.= 1,92 et É.T.= 1,33]; « sont souvent victimes de sarcasme de la part de leurs élèves » [N= 308; Moy.= 1,53 et É.T.= 0,99].

Les résultats montrent que les enseignants prennent trois repas jour, pratiquent des sports, que les loisirs et les activités culturelles et sportives occupent une large place dans leur vie, prennent des vacances reposantes sentent que leurs amis, la famille ou le conjoint les soutiennent dans les moments difficiles, qu'ils ont l'impression d'avoir beaucoup d'amis. Ils n'ont pas l'impression qu'ils ont de la difficulté à établir leurs limites entre leur vie scolaire et leur vie familiale. Il y a lieu de croire que ces règles de vie permettent d'atteindre ce que Côté, Bertrand et Gosselin (2009) appellent la recherche d'un équilibre de vie. Le fait que les participants disent qu'ils sont satisfaits de leur vie amoureuse, qu'ils sont bien dans leur peau et qu'ils sont en excellente santé entre également dans ce concept de recherche d'un bien-être relevé par Côté, Bertrand et Gosselin (2009).

Les participants qui avouent posséder une grande autonomie dans leur travail et une grande confiance en eux, se sentent considérés au même titre qu'un autre

professionnel de l'école, se disent être satisfaits de leur vie professionnelle et ils affirment qu'ils ont hâte d'arriver à l'école confirment les résultats trouvés par Parent, Cartier, Ricard et Gingras (2000) qui avaient relevé sensiblement les mêmes facteurs pour expliquer la persévérence dans la profession enseignante. De plus, les résultats montrent que les enseignants ne sentent pas qu'ils manquent de compétences pour intervenir auprès des élèves en difficulté et auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage. De plus, Parent, Cartier, Ricard et Gingras (2000) avaient recensé des facteurs de persévérence qui touchaient les mêmes concepts que ceux retrouvés dans la présente recherche : le fait que les enseignants croient être parmi les meilleurs enseignants, qu'ils se mettent beaucoup de pression pour réussir leur vie personnelle et ils ont besoin qu'on leur dise qu'on les aime semble également important. Par ailleurs, ces participants à la recherche n'estiment pas avoir des problèmes de discipline avec les élèves et ils ne craignent pas qu'un jour, leurs élèves les filment, en classe ou hors classe, et que les films soient mis sur Internet. Ils déclarent qu'ils ne sont pas souvent malades et qu'ils ne sont pas anxieux dès qu'ils mettent le pied à l'école. Par ailleurs, peu déclarent qu'ils sont souvent victimes de sarcasme de la part de leurs élèves.

### 5.3 Présentation et interprétations des résultats quant à la mesure du sentiment d'auto-efficacité des enseignants

Le Tableau 6 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure du sentiment d'auto-efficacité* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 27 énoncés portant sur la mesure de leur sentiment d'auto-efficacité. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue. Tous les énoncés seront analysés en tenant compte de l'interprétation du score obtenu à l'aide des valeurs correspondant aux six échelles.

**Tableau 6 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure du sentiment d'auto-efficacité**

Échelle :	1. Totalement en désaccord	2. Moyennement en désaccord	3. Un peu en désaccord	4. Un peu en accord					
				5. Moyennement en accord	6. Totalelement en accord	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
Énoncé	N	Moyenne (Écart-type)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	
<b>Je me sens efficace...</b>									
1. À adopter le code de vie de l'école. (Énoncé 22)	309	5,41 (0,79)	0 (0,00)	3 (1,00)	3 (1,00)	32 (10,40)	97 (31,40)	174 (56,30)	
2. À corriger avec équité les travaux des élèves. (Énoncé 2)	306	5,38 (0,90)	3 (1,00)	2 (0,70)	7 (2,30)	24 (7,80)	98 (32,00)	172 (56,20)	
3. À collaborer avec les collègues. (Énoncé 11)	305	5,34 (0,86)	0 (0,00)	5 (1,60)	6 (2,00)	29 (9,50)	106 (34,80)	159 (52,10)	
4. À collaborer avec la direction. (Énoncé 23)	309	5,29 (0,99)	3 (1,00)	8 (2,60)	4 (1,30)	29 (9,40)	102 (33,00)	163 (52,80)	
5. À soutenir mes collègues, lorsque nécessaire. (Énoncé 15)	309	5,28 (0,87)	1 (0,30)	2 (0,60)	6 (1,90)	44 (14,20)	102 (33,00)	154 (49,80)	
6. À respecter les échéanciers. (Énoncé 13)	309	5,26 (0,98)	2 (0,60)	5 (1,60)	13 (4,20)	30 (9,70)	99 (32,00)	160 (51,80)	
7. À réaliser l'inclusion des élèves ayant une orientation sexuelle différente (gais, lesbiennes, bisexuels, transgenres). (Énoncé 24)	282	5,23 (1,12)	6 (2,10)	6 (2,10)	9 (3,20)	29 (10,30)	79 (28,00)	153 (54,30)	
8. À préparer mes cours. (Énoncé 1)	306	5,20 (0,99)	2 (0,70)	6 (2,00)	8 (2,60)	44 (14,40)	99 (32,40)	147 (48,00)	
9. À travailler en équipe avec mes collègues. (Énoncé 7)	308	5,18 (0,98)	1 (0,30)	9 (2,90)	7 (2,30)	41 (13,30)	109 (35,40)	141 (45,80)	
10. À donner mon opinion aux autres. (Énoncé 8)	309	5,11 (0,98)	1 (0,30)	5 (1,60)	15 (4,90)	47 (15,20)	112 (36,20)	129 (41,70)	
11. À motiver mes élèves. (Énoncé 19)	308	5,07 (0,88)	0 (0,0)	2 (0,60)	17 (5,50)	44 (14,30)	138 (44,80)	107 (34,70)	
12. À gérer mon temps. (Énoncé 18)	308	4,98 (1,08)	3 (1,00)	7 (2,30)	18 (5,80)	55 (17,90)	106 (34,40)	119 (38,60)	

**Tableau 6 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure du sentiment d'auto-efficacité (suite)**

Énoncé		N	Moyenne (Écart-type)	1	2	3	4	5	6
				(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Je me sens efficace...									
13.	À affronter les changements. (Énoncé 14)	309	4,96 (1,09)	2 (0,60)	12 (3,90)	18 (5,80)	43 (13,90)	123 (39,80)	111 (35,90)
14.	À collaborer avec les parents. (Énoncé 4)	291	4,92 (1,03)	2 (0,70)	8 (2,70)	15 (5,20)	53 (18,20)	120 (41,20)	93 (32,00)
15.	À trouver en moi, les ressources nécessaires pour continuer à faire mon travail malgré les facteurs de stress (pauvreté des élèves, surcharge de travail, etc.). (Énoncé 12)	309	4,86 (1,07)	1 (0,30)	13 (4,20)	22 (7,10)	45 (14,60)	138 (44,70)	90 (29,10)
16.	À régler les problèmes d'indiscipline (agressivité, bouffonnerie, conduite des élèves, etc.). (Énoncé 3)	307	4,78 (1,08)	2 (0,70)	14 (4,60)	18 (5,90)	62 (20,20)	132 (43,00)	79 (25,70)
17.	À appliquer les directives relatives au Programme de formation de l'école québécoise. (Énoncé 20)	304	4,78 (1,08)	2 (0,70)	13 (4,30)	19 (6,30)	62 (20,40)	129 (42,40)	79 (26,00)
18.	À gérer les problèmes de comportement des élèves. (Énoncé 5)	307	4,74 (1,03)	0 (0,00)	15 (4,90)	18 (5,90)	68 (22,10)	138 (45,00)	68 (22,10)
19.	À réaliser une planification à long terme de mon enseignement. (Énoncé 17)	307	4,73 (1,34)	5 (1,60)	26 (8,50)	20 (6,50)	61 (19,90)	80 (26,10)	115 (37,50)
20.	À adapter mon enseignement en tenant compte des besoins individuels des élèves. (Énoncé 27)	307	4,66 (1,17)	3 (1,00)	16 (5,20)	30 (9,80)	62 (20,20)	117 (38,10)	79 (25,70)

**Tableau 6 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure du sentiment d'auto-efficacité (suite)**

Énoncé	N	Moyenne (Écart-type)	1. Totalement en désaccord			4. Un peu en accord			6. Totalement en accord		
			1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)
<i>Je me sens efficace...</i>											
21. À faire la coupure entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle. (Énoncé 21)	307	4,52 (1,42)	11 (3,60)	29 (9,40)	24 (7,80)	63 (20,50)	86 (28,00)	94 (30,60)			
22. À intégrer les technologies de l'information et de la communication [TIC] d'une manière pédagogique tout en maintenant de bonnes relations enseignants/élèves. (Énoncé 26)	302	4,51 (1,39)	10 (3,30)	23 (7,60)	37 (12,30)	51 (16,90)	94 (31,10)	87 (28,80)			
23. À réaliser l'inclusion des élèves rejetés par les pairs. (Énoncé 10)	307	4,49 (1,14)	5 (1,60)	14 (4,60)	32 (10,40)	88 (28,70)	112 (36,50)	56 (18,20)			
24. À gérer les conflits avec les collègues. (Énoncé 6)	304	4,34 (1,36)	9 (3,00)	33 (10,90)	30 (9,90)	71 (23,40)	96 (31,60)	65 (21,40)			
25. À gérer mon stress. (Énoncé 9)	308	4,33 (1,22)	7 (2,30)	22 (7,10)	36 (11,70)	89 (28,90)	104 (33,80)	50 (16,20)			
26. À exécuter des tâches administratives. (Énoncé 16)	307	4,29 (1,43)	12 (3,90)	31 (10,10)	42 (13,70)	66 (21,50)	83 (27,00)	73 (23,80)			
27. À dispenser, dans le cadre de la classe ordinaire, mon enseignement aux élèves ayant des limitations intellectuelles. (Énoncé 25)	300	4,24 (1,46)	17 (5,70)	30 (10,00)	35 (11,70)	64 (21,30)	91 (30,30)	63 (21,00)			

Les résultats montrent que les enseignants se disent « MOYENNEMENT EN ACCORD » avec les énoncés qui indiquent qu'ils se sentent efficaces à « adopter le code de vie de l'école » [N= 309; Moy.= 5,41 et É.T.= 0,79]; « corriger avec équité

les travaux des élèves » [N= 306; Moy.= 5,38 et É.T.= 0,90]; « collaborer avec les collègues » [N= 305; Moy.= 5,34 et É.T.= 0,86]; « collaborer avec la direction » [N= 309; Moy.= 5,29 et É.T.= 0,99]; « soutenir mes collègues, lorsque nécessaire » [N= 309; Moy.= 5,28 et É.T.= 0,87]; « respecter les échéanciers » [N= 309; Moy.= 5,26 et É.T.= 0,98]; « réaliser l'inclusion des élèves ayant une orientation sexuelle différente (gais, lesbiennes, bisexuels, transgenres) » [N= 282; Moy.= 5,23 et É.T.= 1,12]; « préparer mes cours » [N= 306; Moy.= 5,20 et É.T.= 0,99]; « travailler en équipe avec mes collègues » [N= 308; Moy.= 5,18 et É.T.= 0,98]; « donner mon opinion aux autres » [N= 309; Moy.= 5,11 et É.T.= 0,98]; « motiver mes élèves » [N= 308; Moy.= 5,07 et É.T.= 0,88]; « gérer mon temps » [N= 308; Moy.= 4,98 et É.T.= 1,08]; « affronter les changements » [N= 309; Moy.= 4,96 et É.T.= 1,09]; « collaborer avec les parents » [N= 291; Moy.= 4,92 et É.T.= 1,03]; « trouver en eux, les ressources nécessaires pour continuer à faire leur travail malgré les facteurs de stress (pauvreté des élèves, surcharge de travail, etc.) » [N= 309; Moy.= 4,86 et É.T.= 1,07]; « régler les problèmes d'indiscipline (agressivité, bouffonnerie, conduite des élèves, etc.) » [N= 307; Moy.= 4,78 et É.T.= 1,08]; « appliquer les directives relatives au Programme de formation de l'école québécoise » [N= 304; Moy.= 4,78 et É.T.= 1,08]; « gérer les problèmes de comportement des élèves » [N= 307; Moy.= 4,74 et É.T.= 1,03]; « réaliser une planification à long terme de mon enseignement » [N= 307; Moy.= 4,73 et É.T.= 1,34]; « adapter mon enseignement en tenant compte des besoins individuels des élèves » [N= 307; Moy.= 4,66 et É.T.= 1,17]; « faire la coupure entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle » [N= 307; Moy.= 4,52 et É.T.= 1,42]; « intégrer les technologies de l'information et de la communication [TIC] d'une manière pédagogique tout en maintenant de bonnes relations enseignants/élèves » [N= 302; Moy.= 4,51 et É.T.= 1,39].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « UN PEU EN ACCORD » avec le fait qu'ils sont efficaces à « réaliser l'inclusion des élèves rejetés par les pairs » [N= 307; Moy.= 4,49 et É.T.= 1,14]; « gérer les conflits avec les collègues » [N= 304; Moy.= 4,34 et É.T.= 1,36]; « gérer leur stress » [N= 308; Moy.= 4,33 et É.T.= 1,22]; « exécuter des tâches administratives » [N= 307; Moy.= 4,29 et É.T.= 1,43]; « dispenser, dans le cadre de la classe ordinaire, leur enseignement aux élèves ayant des limitations intellectuelles » [N= 300; Moy.= 4,24 et É.T.= 1,46].

Ainsi, les résultats montrent que les enseignants restent relativement prudents lorsqu'il est question d'exprimer leur degré de sentiment d'auto-efficacité face aux différentes tâches enseignantes. En effet, les enseignants ont de la difficulté à s'affirmer comme étant très efficaces vis-à-vis une majorité d'énoncés présentés en

lien avec leurs tâches tels « corriger avec équité les travaux des élèves », « collaborer avec la direction », « préparer leurs cours », et « gérer les problèmes de comportement des élèves ». Existerait-il, chez eux, une certaine pudeur quant à s'autoévaluer plus efficaces ou se sentent-ils réellement moins efficaces qu'ils ne devraient l'être? Le fait de s'évaluer près de la « tendance centrale » serait-elle une réponse à une norme sociale implicite voulant que l'enseignant se fonde dans la masse de ses collègues sans vouloir se présenter au-dessus de la mêlée en se présentant de manière très auto-efficace ou sans vouloir se présenter au-dessous de la mêlée en se présentant de manière moins auto-efficace. Il peut aussi s'agir d'une forme de désirabilité sociale, c'est-à-dire que certains enseignants n'admettront pas le fait de ne pas se sentir efficaces, voulant, par le fait même faire profil bas de manière à se présenter sous un meilleur jour tout en se fondant dans la masse. Ce qui rejoint l'idée de Martin et Nagao (1989) d'où les biais psychosociaux reliés à la désirabilité sociale qui consiste à vouloir justement se présenter sous un jour favorable, toutefois, la particularité, ici, c'est que les enseignants se retrouvent tous dans une forme de moyenne, c'est-à-dire qu'ils sont en général moyennement en accord de se sentir efficace.

À la lumière des résultats, certains énoncés semblent plus préoccupants en lien avec le sentiment d'auto-efficacité des enseignants lorsque ces enseignants s'estiment moins efficaces, tels « réaliser l'inclusion des élèves rejetés par les pairs », « dispenser, dans le cadre de la classe ordinaire, leur enseignement aux élèves ayant des limitations intellectuelles ». Cet aveu de manque de compétence dans ces domaines montre un certain malaise de la part des enseignants relativement à l'inclusion scolaire. En effet, ce malaise qui apparaît ici est consistant avec, entre autres, des résultats trouvés dans un mémoire de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire [AQEP] (2009) qui relève quatre principaux obstacles à l'inclusion scolaire : 1) Un nombre trop élevé d'élèves handicapés ou en difficulté dans une même classe ordinaire; 2) Accès limité aux services spécialisés pour les élèves intégrés; 3) Soutien peu développé aux enseignants et le 4) Manque de préparation des enseignants. Enfin, les résultats quant au sentiment d'auto-efficacité révélé par les enseignants montrent que la gestion du stress, les tâches administratives et la gestion de conflit entre collègues semblent aussi plus préoccupantes pour les enseignants. Ces propos sont soutenus par Brunet et Audétat (1996) qui mentionnent que la gestion du stress permet de prévenir le burnout, que les rôles administratifs font partie des causes externes du burnout et que les relations de travail s'avèrent parmi les principaux facteurs de stress au travail chez

les enseignants. Lupien (2010) mentionne aussi que les relations entre collègues de travail peuvent être source de stress. Cependant, pour bien gérer son stress, Lupien (2010) stipule également qu'il faut d'abord trouver l'origine du stresseur à combattre dans le but de trouver des solutions pour diminuer l'impact de celui-ci. Selon Lupien (2010), les solutions aidant à diminuer l'impact d'un stresseur peuvent être différentes d'une personne à l'autre, toutefois elle s'associe nécessairement à une ou plusieurs des quatre caractéristiques suivantes : 1) le contrôle; 2) l'imprévisibilité; 3) la nouveauté et 4) la menace à l'égo. À titre d'exemple, si un directeur affecte, à une enseignante, un nouveau groupe-classe en plein milieu de l'année scolaire parce qu'une collègue est en maladie, ladite enseignante se retrouve donc dans une situation nouvelle qui peut la stresser. Dès lors, les solutions pertinentes à trouver pour diminuer le stress devraient être en lien spécifiquement avec cette situation de nouveauté qui s'avère justement être l'origine du stresseur. En ce sens, Lupien (2010) soutient également qu'une gestion adéquate du stress aide à prévenir l'épuisement professionnel. Quant aux rôles administratifs, la direction a un rôle important à jouer à l'égard des enseignants, c'est-à-dire qu'elle peut être coercitive ou laisser place à l'autonomie relativement à la fonction enseignante (Fernet, 2007). En ce sens, la direction qui encadre aussi les tâches administratives des enseignants peut être source de stress et d'inconfort pour ceux-ci.

#### 5.4 Présentation et interprétations des résultats quant à la mesure de la qualité de l'environnement

Le Tableau 7 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 26 énoncés portant sur la mesure de la qualité de l'environnement. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue. Tous les énoncés seront analysés en tenant compte des échelles.

**Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement**

Échelle :      1. Totalement en désaccord      4. Un peu en accord  
                           2. Moyennement en désaccord      5. Moyennement en accord  
                           3. Un peu en désaccord      6. Totalement en accord

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Il existe un « Programme d'Aide aux Employés » (dans ma commission scolaire ou dans l'école). (Énoncé 8)	299	5,52	4 (0,98)	4 (1,30)	5 (1,30)	26 (1,70)	40 (8,70)	220 (13,40)
2. J'ai une place pour ranger mes choses dans l'école. (Énoncé 9)	307	5,28	13 (1,30)	8 (4,20)	8 (2,60)	25 (2,60)	49 (8,10)	204 (16,00)
3. J'ai le soutien de mes collègues. (Énoncé 14)	308	5,10	2 (1,06)	7 (0,60)	15 (2,30)	51 (4,90)	93 (16,60)	140 (30,20)
4. J'ai le soutien de mon syndicat.(Énoncé 11)	304	5,08	4 (1,14)	12 (1,30)	13 (3,90)	35 (4,30)	102 (11,50)	138 (33,60)
5. Je sens que mes collègues m'apprécient. (Énoncé 18)	309	5,08	1 (0,88)	3 (0,30)	8 (1,00)	54 (2,60)	134 (17,50)	109 (43,40)
6. Les élèves collaborent dans les projets que je leur présente.(Énoncé 26)	305	4,89	3 (1,04)	7 (1,00)	19 (2,30)	54 (6,20)	131 (17,70)	91 (43,00)

**Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement (suite)**

	Énoncé	N	Moyenne	1		2		3		4		5		6	
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
7.	J'ai trop d'élèves en difficulté dans mes cours. (Énoncé 10)	301	4,44	20	31	15	65	70	100						
				(1,56)	(6,60)	(10,30)	(5,00)	(21,60)	(23,30)	(33,20)					
8.	Mon école offre des journées de perfectionnement en lien avec mes besoins de formation. (Énoncé 20)	306	4,43	17	23	24	71	88	83						
				(1,44)	(5,60)	(7,50)	(7,80)	(23,20)	(28,80)	(27,10)					
9.	La direction évalue mon travail. (Énoncé 19)	304	4,19	27	25	21	88	77	66						
				(1,51)	(8,90)	(8,20)	(6,90)	(28,90)	(25,30)	(21,70)					
10.	Les parents collaborent à mon projet (Énoncé 15)	277	4,15	18	20	34	74	92	39						
				(1,37)	(6,50)	(7,20)	(12,30)	(26,70)	(33,20)	(14,10)					
11.	Je perçois de manière négative la pression de la société et des parents quant au rôle de l'enseignant. (Énoncé 22)	307	4,13	26	33	29	77	72	70						
				(1,56)	(8,50)	(10,70)	(9,40)	(25,10)	(23,50)	(22,80)					
12.	J'ai un réel soutien sur le plan pédagogique de la part de la direction. (Énoncé 3)	306	3,94	18	50	33	78	85	42						
				(1,46)	(5,90)	(16,30)	(10,80)	(25,50)	(27,80)	(13,70)					

**Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement (suite)**

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
13. L'équilibre dans la répartition des élèves constituant ma classe s'avère satisfaisant. (Énoncé 21)	305	3,81	37	43	34	60	89	42
			(1,61)	(12,10)	(14,10)	(11,10)	(19,70)	(29,20)
14. J'accepte bien les changements qui me sont imposés par la direction ou le Ministère. (Énoncé 24)	308	3,73	36	40	42	74	85	31
			(1,52)	(11,70)	(13,00)	(13,60)	(24,00)	(27,60)
15. La direction ne s'occupe pas assez de la discipline. (Énoncé 25)	309	3,68	48	55	28	52	70	56
			(1,75)	(15,50)	(17,80)	(9,10)	(16,80)	(22,70)
16. J'ai reçu tout le soutien nécessaire à l'implantation des nouvelles réformes. (Énoncé 2)	303	3,67	21	58	53	65	81	25
			(1,43)	(6,90)	(19,10)	(17,50)	(21,50)	(26,70)
17. Je n'ai pas les ressources matérielles nécessaires pour soutenir mon enseignement. (Énoncé 5)	308	3,37	47	66	35	71	65	24
			(1,57)	(15,30)	(21,40)	(11,40)	(23,10)	(21,10)

**Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement (suite)**

	Énoncé	N	Moyenne	1		2		3		4		5		6		
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
18.	Mon employeur me félicite souvent pour mon travail. (Énoncé 16)	309	3,28	66	43	47	65	68	20	(1,61)	(21,40)	(13,90)	(15,20)	(21,00)	(22,00)	(6,50)
19.	La ventilation est adéquate dans l'école. (Énoncé 12)	307	3,19	84	49	33	41	65	35	(1,80)	(27,40)	(16,00)	(10,70)	(13,40)	(21,20)	(11,40)
20.	J'ai mon mot à dire dans les prises de décisions administratives de l'école. (Énoncé 4)	308	3,17	72	48	35	79	57	17	(1,60)	(23,40)	(15,60)	(11,40)	(25,60)	(18,50)	(5,50)
21.	Mon école est malpropre. (Énoncé 1)	307	2,96	85	63	29	60	50	20	(1,66)	(27,70)	(20,50)	(9,40)	(19,50)	(16,30)	(6,50)
22.	Il y a suffisamment de services complémentaires pour les élèves en difficultés. (Énoncé 7)	306	2,47	126	59	32	42	33	14	(1,60)	(41,20)	(19,30)	(10,50)	(13,70)	(10,80)	(4,60)

**Tableau 7 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur la mesure de la qualité de l'environnement (suite)**

Échelle :      1. Totalelement en désaccord      4. Un peu en accord  
                           2. Moyennement en désaccord      5. Moyennement en accord  
                           3. Un peu en désaccord      6. Totalement en accord

	Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
23.	J'ai l'impression que ma direction d'école me nuit dans mon travail. (Énoncé 6)	308	2,11	167	53	26	22	28	12
				(1,53)	(54,20)	(17,20)	(8,40)	(7,10)	(9,10)
24.	Un programme d'émulation ou de récompense de la qualité de l'enseignement existe dans mon école. (Énoncé 17)	305	2,00	193	36	17	19	21	19
				(1,60)	(63,30)	(11,80)	(5,60)	(6,20)	(6,90)
25.	Je crains d'être victime de suppression de personnel et d'être congédié(e). (Énoncé 23)	309	2,00	191	40	15	27	23	13
				(1,54)	(61,80)	(12,90)	(4,90)	(8,70)	(7,40)
26.	J'ai déjà eu des craintes que les élèves portent contre moi de fausses allégations d'abus à caractère sexuel. (Énoncé 13)	307	1,60	239	19	8	22	11	8
				(1,30)	(77,90)	(6,20)	(2,60)	(7,20)	(3,60)

Les résultats montrent que les enseignants se disent « TOTALEMENT EN ACCORD » avec le fait qu'il « existe un « Programme d'Aide aux Employés » (dans leur commission scolaire ou dans l'école) » [N= 299; Moy.= 5,52 et É.T.= 0,98].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « MOYENNEMENT EN ACCORD » avec le fait qu'ils « ont une place pour ranger leurs choses dans l'école » [N= 307; Moy.= 5,28 et É.T.= 1,30]; « ont le soutien de leurs collègues » [N= 308; Moy.= 5,10 et É.T.= 1,06]; « ont le soutien de leur syndicat » [N= 304; Moy.= 5,08 et É.T.= 1,14]; « sentent que leurs collègues les apprécient » [N= 309; Moy.= 5,08 et É.T.= 0,88]; « les élèves collaborent dans les projets qu'ils leur présentent » [N= 305; Moy.= 4,89 et É.T.= 1,04].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « UN PEU EN ACCORD » avec le fait qu'ils « ont trop d'élèves en difficulté dans leurs cours » [N= 301; Moy.= 4,44 et É.T.= 1,56]; « leur école offre des journées de perfectionnement en lien avec leurs besoins de formation » [N= 306; Moy.= 4,43 et É.T.= 1,44]; « la direction évalue leur travail » [N= 304; Moy.= 4,19 et É.T.= 1,51]; « les parents collaborent à leurs projets » [N= 277; Moy.= 4,15 et É.T.= 1,37]; « perçoivent de manière négative la pression de la société et des parents quant au rôle de l'enseignant » [N= 307; Moy.= 4,13 et É.T.= 1,56]; « ont un réel soutien sur le plan pédagogique de la part de la direction » [N= 306; Moy.= 3,94 et É.T.= 1,46]; « l'équilibre dans la répartition des élèves constituant leur classe s'avère satisfaisant » [N= 305; Moy.= 3,81 et É.T.= 1,61]; « acceptent bien les changements qui leur sont imposés par la direction ou le Ministère » [N= 308; Moy.= 3,73 et É.T.= 1,52]; « la direction ne s'occupe pas assez de la discipline » [N= 309; Moy.= 3,68 et É.T.= 1,75]; « ont reçu tout le soutien nécessaire à l'implantation des nouvelles réformes » [N= 303; Moy.= 3,67 et É.T.= 1,43].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « UN PEU EN DÉSACCORD » avec le fait qu'ils « n'ont pas les ressources matérielles nécessaires pour soutenir leur enseignement » [N= 308; Moy.= 3,37 et É.T.= 1,57]; « leur employeur les félicite souvent pour leur travail » [N= 309; Moy.= 3,28 et É.T.= 1,61]; « la ventilation est adéquate dans l'école » [N= 307; Moy.= 3,19 et É.T.= 1,80]; « ont leur mot à dire dans les prises de décisions administratives de l'école » [N= 308; Moy.= 3,17 et É.T.= 1,60]; « leur école est malpropre » [N= 307; Moy.= 2,96 et É.T.= 1,66].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « MOYENNEMENT EN DÉSACCORD » avec le fait qu'il « y a suffisamment de services complémentaires pour les élèves en difficulté » [N= 306; Moy.= 2,47 et É.T.= 1,60]; « ont l'impression que leur direction d'école les nuisent dans leur travail » [N= 308; Moy.= 2,11 et É.T.= 1,53]; « un programme d'émulation ou de récompense de la qualité de l'enseignement existe dans leur école » [N= 305; Moy.= 2,00 et É.T.= 1,60];

« craignent d'être victimes de suppression de personnel et d'être congédiés » [N= 309; Moy.= 2,00 et É.T.= 1,54]; « ont déjà eu des craintes que les élèves portent contre eux de fausses allégations d'abus à caractère sexuel » [N= 307; Moy.= 1,60 et É.T.= 1,30].

Ainsi, les résultats montrent que les enseignants n'ont pas, dans leur environnement, tous les éléments qui leur permettraient de contrer l'épuisement professionnel. Il est clair qu'il existe certains éléments facilitants qui sont plus présents dans leur école. Parmi ceux-ci, les enseignants mentionnent qu'ils ont un accès à un Programme d'Aide aux Employés, une place pour ranger leurs choses dans l'école, le soutien de leurs collègues et le soutien de leur syndicat. Ces enseignants sentent que leurs collègues les apprécient et que les élèves collaborent dans les projets qu'ils leur présentent. Ainsi, il y a lieu de dire que sur le plan humain, constituante de l'environnement, l'enseignant se sent bien épaulé, que ce soit à l'égard du soutien des collègues, du syndicat ou du Programme d'Aide aux Employés offert, de même que la collaboration de leurs élèves. Toutefois, le soutien pédagogique de la direction et le soutien du Ministère semblent moins prédominants en termes de réel soutien à l'enseignant comparativement aux autres types de soutien nommés précédemment. Ce petit écart entre les types de soutien nommés ci-haut et le type de soutien de la direction ou du Ministère pourrait être expliqué par le style interpersonnel de la direction d'école de nature contrôlante ou laissant place à l'autonomie, et pouvant avoir un impact négatif sur la motivation et l'épanouissement des enseignants (Fernet, 2007). De plus, la manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires depuis quelques années semble amenuiser le soutien perçu des enseignants de la part du Ministère (Perrenoud, 2003: cité dans Doudin & Curchod, 2007).

Il existe ainsi certaines faiblesses dans l'environnement de travail de l'enseignant. Par exemple, les participants disent ne pas être souvent félicités par leur employeur pour leur travail. De plus, les participants n'ont pas leur mot à dire dans les prises de décisions administratives de l'école, ce qui rejoint aussi l'idée du style interpersonnel de la direction d'école dont parle Fernet, (2007).

Par ailleurs, les enseignants stipulent ne pas avoir suffisamment de services complémentaires pour les élèves en difficulté, ce qui constitue, par le fait même, un des obstacles présentés par l'AQEP (2009) qui mentionne que l'accès limité aux services spécialisés pour les élèves intégrés est cause d'insatisfaction chez plusieurs enseignants.

Enfin, les enseignants disent ne pas avoir déjà eu des craintes que les élèves portent contre eux de fausses allégations d'abus à caractère sexuel. Ce résultat entre en contradiction avec Robins (2000) qui mentionne que les craintes à ce sujet sont bien réelles et que les craintes associées à ce phénomène inhibent l'enseignant dans son agir en évitant les contacts physiques les plus innocents avec les élèves, en limitant les activités réalisées en dehors des heures normales de travail et en évitant de rencontrer l'élève seul ou en laissant les portes des salles de cours ouvertes pendant de telles rencontres. C'est un sujet encore tabou qui mérite d'être exploré davantage.

## 5.5 Présentation et interprétations des résultats quant à l'évaluation de la tâche en enseignement

Le Tableau 8 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 27 énoncés portant sur l'évaluation de la tâche. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue. Tous les énoncés seront analysés en tenant compte des échelles.

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement**

<u>Échelle :</u>		1. Totalement en désaccord	4. Un peu en accord
		2. Moyennement en désaccord	5. Moyennement en accord
		3. Un peu en désaccord	6. Totalement en accord
Énoncé	N	Moyenne	1 2 3 4 5 6
		(Écart-type)	(%) (%) (%) (%) (%) (%) (%)
1. Les relations de travail avec les collègues sont harmonieuses. (Énoncé 9)	308	5,09 (1,13)	7 (2,30) 6 (1,90) 18 (5,80) 24 (7,80) 118 (38,30) 135 (43,80)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
2. Je suis capable de bien gérer la pression associée à la tâche d'enseignement. (Énoncé 16)	308	4,70	4	11	20	73	129	71
			(1,08)	(1,30)	(3,60)	(6,50)	(23,70)	(41,90)
3. Je suis satisfait(e) de ma tâche globale. (Énoncé 1)	307	4,65	7	18	28	55	114	85
			(1,26)	(2,30)	(5,90)	(9,10)	(17,90)	(37,10)
4. Je sens que les tâches connexes (réunions de cycle, surveillance des élèves ou récupération) grugent beaucoup de temps sur la préparation de mes cours. (Énoncé 14)	305	4,54	22	19	26	53	75	110
			(1,55)	(7,20)	(6,20)	(8,50)	(17,40)	(24,60)
5. Il y a une bonne communication entre les enseignants et la direction relativement aux tâches à accomplir. (Énoncé 19)	306	4,39	16	20	31	59	121	59
			(1,36)	(5,20)	(6,50)	(10,10)	(19,30)	(39,50)
6. Mon directeur évalue mes compétences avec justesse. (Énoncé 8)	299	4,36	19	22	23	68	103	64
			(1,42)	(6,40)	(7,40)	(7,70)	(22,70)	(34,40)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
7. La direction défend mes intérêts auprès des instances supérieures. (Énoncé 11)	299	4,33	19	18	31	69	100	62
			(1,41)	(6,40)	(6,00)	(10,40)	(23,10)	(33,40)
8. Les services aux élèves (psychoéducateurs, psychologues, orthopédagogues, etc.) s'avèrent aidants pour moi lorsqu'un élève a un trouble d'apprentissage ou de comportement. (Énoncé 12)	308	4,32	18	29	20	82	88	71
			(1,44)	(5,80)	(9,40)	(6,50)	(26,60)	(28,60)
9. J'ai suffisamment de pauses à l'école. (Énoncé 3)	305	4,21	26	31	34	48	94	72
			(1,58)	(8,50)	(10,20)	(11,10)	(15,70)	(30,80)
10. Il est facile de respecter les échéanciers demandés par mon employeur. (Énoncé 7)	305	4,07	12	42	54	54	92	51
			(1,43)	(3,90)	(13,80)	(17,70)	(17,70)	(30,20)
11. Le décrochage scolaire des élèves m'affecte particulièrement. (Énoncé 27)	299	4,06	29	31	24	86	66	63
			(1,56)	(9,70)	(10,40)	(8,00)	(28,80)	(22,10)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Échelle :		1. Totalement en désaccord		4. Un peu en accord		5. Moyennement en accord		6. Totalement en accord	
		N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
12.	Je manque de temps pour accomplir mes tâches. (Énoncé 21)	308	4,05	26	37	30	80	72	63
			(1,55)	(8,40)	(12,00)	(9,70)	(26,00)	(23,40)	(20,50)
13.	Les ressources pouvant m'aider dans ma tâche enseignante sont très insuffisantes. (Énoncé 15)	308	4,03	19	33	44	86	75	51
			(1,43)	(6,20)	(10,70)	(14,30)	(27,90)	(24,40)	(16,60)
14.	Je considère qu'il y a un surpeuplement de mes classes. (Énoncé 22)	306	3,89	50	44	22	47	59	84
			(1,85)	(16,30)	(14,40)	(7,20)	(15,40)	(19,30)	(27,50)
15.	J'ai un soutien de mes collègues lorsque je suis surchargé(e) de travail. (Énoncé 20)	308	3,88	24	40	48	75	80	41
			(1,47)	(7,80)	(13,00)	(15,60)	(24,40)	(26,00)	(13,30)
16.	Je sens parfois une pression du milieu pour participer à des comités qui devraient être normalement sur une base volontaire. (Énoncé 13)	308	3,84	38	38	40	58	88	46
			(1,61)	(12,30)	(12,30)	(13,00)	(18,80)	(28,60)	(14,90)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
17. Je considère mon salaire suffisamment adéquat par rapport aux tâches que j'ai à accomplir. (Énoncé 18)	307	3,75	40 (1,67)	50 (13,00)	39 (16,30)	39 (12,70)	95 (30,90)	44 (14,30)
18. Il est facile de gérer les comportements des élèves. (Énoncé 10)	308	3,74	25 (1,43)	46 (8,10)	51 (14,90)	75 (16,60)	84 (24,40)	27 (27,30) (8,80)
19. La direction ne s'occupe pas assez de la discipline. (Énoncé 25)	307	3,67	47 (1,73)	55 (15,30)	23 (17,90)	60 (7,50)	70 (19,50)	52 (22,80) (16,90)
20. J'ai suffisamment de temps pour préparer mes cours. (Énoncé 4)	307	3,64	50 (1,69)	42 (16,30)	43 (13,70)	51 (14,00)	77 (16,60)	44 (25,10) (14,30)
21. Ma charge de travail en enseignement est réaliste. (Énoncé 6)	307	3,56	44 (1,62)	51 (14,30)	46 (16,60)	53 (15,00)	80 (17,30)	33 (26,10) (10,70)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
			(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
22. J'ai reçu une bonne préparation à l'université pour m'acquitter de mon travail. (Énoncé 2)	308	3,40	37	64	55	65	64	23
		(1,50)	(12,00)	(20,80)	(17,90)	(21,10)	(20,80)	(7,50)
23. Je sens que je manque de formation en lien avec la réforme scolaire. (Énoncé 23)	305	3,20	66	54	39	69	53	24
		(1,63)	(21,60)	(17,70)	(12,80)	(22,60)	(17,40)	(7,90)
24. Il y a confusion et ambiguïté liées aux rôles des autres professionnels de l'école et les rôles que je dois exercer. (Énoncé 17)	307	3,02	72	68	34	67	47	19
		(1,60)	(23,50)	(22,10)	(11,10)	(21,80)	(15,30)	(6,20)
25. Le taxage entre les élèves et leurs problèmes de drogue complexifient ma tâche. (Énoncé 26)	287	2,90	100	43	21	60	34	29
		(1,77)	(34,80)	(15,00)	(7,30)	(20,90)	(11,80)	(10,10)
26. Je peux recevoir de l'aide si je suis surchargé(e) par mes tâches professionnelles. (Énoncé 5)	304	2,40	118	68	46	31	33	8
		(1,48)	(38,80)	(22,40)	(15,10)	(10,20)	(10,90)	(2,60)

**Tableau 8 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'évaluation de la tâche en enseignement (suite)**

Échelle :	1. Totalement en désaccord	4. Un peu en accord						
	2. Moyennement en désaccord	5. Moyennement en accord						
3. Un peu en désaccord	6. Totalement en accord							
Énoncé	N	Moyenne	1	2	3	4	5	6
		(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
27. Il y a trop de journées pédagogiques dans l'année. (Énoncé 24)	309	1,45 (0,96)	228 (73,80)	52 (16,80)	15 (4,90)	5 (1,60)	4 (1,30)	5 (1,60)

Les résultats montrent que les enseignants se disent « MOYENNEMENT EN ACCORD » avec le fait d'affirmer que « les relations de travail avec les collègues sont harmonieuses » [N= 308; Moy.= 5,09 et É.T.= 1,13]; qu'« ils sont capables de bien gérer la pression associée à la tâche d'enseignement » [N= 308; Moy.= 4,70 et É.T.= 1,08]; qu'« ils sont satisfaits de leur tâche globale » [N= 307; Moy.= 4,65 et É.T.= 1,26]; qu'« ils sentent que les tâches connexes (réunions de cycle, surveillance des élèves ou récupération) grugent beaucoup de temps sur la préparation de leurs cours » [N= 305; Moy.= 4,54 et É.T.= 1,55].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « UN PEU EN ACCORD » avec le fait d'affirmer qu'« il y a une bonne communication entre les enseignants et la direction relativement aux tâches à accomplir » [N= 306; Moy.= 4,39 et É.T.= 1,36]; que « leur directeur évalue leurs compétences avec justesse » [N= 299; Moy.= 4,36 et É.T.= 1,42]; que « la direction défend leurs intérêts auprès des instances supérieures » [N= 299; Moy.= 4,33 et É.T.= 1,41]; que « les services aux élèves (psycho-éducateurs, psychologues, orthopédagogues, etc.) s'avèrent aidants pour eux lorsqu'un élève a un trouble d'apprentissage ou de comportement » [N= 308; Moy.= 4,32 et É.T.= 1,44]; qu'« ils ont suffisamment de pauses à l'école » [N= 305; Moy.= 4,21 et É.T.= 1,58]; « il est facile de respecter les échéanciers demandés par leur

employeur » [N= 305; Moy.= 4,07 et É.T.= 1,43]; « le décrochage scolaire des élèves les affecte particulièrement » [N= 299; Moy.= 4,06 et É.T.= 1,56]; « ils manquent de temps pour accomplir leurs tâches » [N= 308; Moy.= 4,05 et É.T.= 1,55]; que « les ressources pouvant les aider dans leurs tâches enseignantes sont très insuffisantes » [N= 308; Moy.= 4,03 et É.T.= 1,43]; qu'« ils considèrent qu'il y a un surpeuplement de leurs classes » [N= 306; Moy.= 3,89 et É.T.= 1,85]; qu'« ils ont un soutien de leurs collègues lorsqu'ils sont surchargés de travail » [N= 308; Moy.= 3,88 et É.T.= 1,47]; « ils sentent parfois une pression du milieu pour participer à des comités qui devraient être normalement sur une base volontaire » [N= 308; Moy.= 3,84 et É.T.= 1,61]; qu'« ils considèrent leur salaire suffisamment adéquat par rapport aux tâches qu'ils ont à accomplir » [N= 307; Moy.= 3,75 et É.T.= 1,67]; qu'« il est facile de gérer les comportements des élèves » [N= 308; Moy.= 3,74 et É.T.= 1,43]; que « la direction ne s'occupe pas assez de la discipline » [N= 307; Moy.= 3,67 et É.T.= 1,73]; qu'« ils ont suffisamment de temps pour préparer leurs cours » [N= 307; Moy.= 3,64 et É.T.= 1,69]; que « leur charge de travail en enseignement est réaliste » [N= 307; Moy.= 3,56 et É.T.= 1,62].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « UN PEU EN DÉSACCORD » avec le fait d'affirmer qu' « ils ont reçu une bonne préparation à l'université pour s'acquitter de leur travail » [N= 308; Moy.= 3,40 et É.T.= 1,50]; qu'« ils sentent qu'ils manquent de formation en lien avec la réforme scolaire » [N= 305; Moy.= 3,20 et É.T.= 1,63]; qu'« il y a confusion et ambiguïté liées aux rôles des autres professionnels de l'école et les rôles qu'ils doivent exercer » [N= 307; Moy.= 3,02 et É.T.= 1,60]; que « le taxage entre les élèves et leurs problèmes de drogue complexifient ma tâche » [N= 287; Moy.= 2,90 et É.T.= 1,77].

Les résultats montrent que les enseignants se disent « MOYENNEMENT EN DÉSACCORD » avec le fait d'affirmer qu'ils « peuvent recevoir de l'aide s'ils sont surchargés par leurs tâches professionnelles » [N= 304; Moy.= 2,40 et É.T.= 1,48].

Enfin, les résultats montrent que les enseignants se disent « TOTALEMENT EN DÉSACCORD » avec le fait d'affirmer qu'il y a « trop de journées pédagogiques dans l'année » [N= 309; Moy.= 1,45 et É.T.= 0,96].

Les résultats montrent que les enseignants ont des relations de travail harmonieuses avec les collègues, sont capables de bien gérer la pression associée à la tâche d'enseignement, sont satisfaits de leur tâche globale, qu'il y a une bonne communication entre les enseignants et la direction relativement aux tâches à accomplir, que leur directeur évalue leurs compétences avec justesse, que les services

aux élèves (psychoéducateurs, psychologues, orthopédagogues, etc.) s'avèrent aidante pour eux lorsqu'un élève a un trouble d'apprentissage ou de comportement. Cependant, les résultats montrent aussi que les enseignants manquent de temps pour accomplir leurs tâches, que les ressources pouvant les aider dans leurs tâches enseignantes sont très insuffisantes étant par le fait même reliées à des restrictions budgétaires. Cette insuffisance de ressources est mentionnée par Brunet (1998). Par ailleurs, le fait que les enseignants ayant participé à cette étude considèrent qu'il y a un surpeuplement de leurs classes, ceux-ci vont justement dans le même sens que Yong et Yue (2007 : cités dans Côté, Bertrand & Gosselin, 2009) lorsqu'ils mentionnent la problématique des classes surpeuplées. D'après les enseignants, la direction ne s'occupe pas assez de la discipline et ceci conduit à certaines lacunes soulignées par Greyson et Alvarez (2008 : cités dans Côté, Bertrand & Gosselin, 2009) lorsqu'ils parlent d'un manque de soutien de la part de la direction souligné, entre autres, par Fernet (2007).

De plus, les résultats montrent que les enseignants n'ont pas reçu une préparation adéquate à l'université pour s'acquitter de leur travail, ils sentent qu'ils manquent de formation en lien avec la réforme scolaire. En ce sens, Royer (2005) souligne qu'il y a un véritable fossé entre ce que les enseignants ont appris dans leur formation universitaire et ce qu'ils font réellement dans les écoles. Par exemple, lorsqu'un enseignant ne sait pas intervenir auprès d'un élève en difficulté de comportement, par manque de formation, il y a nécessairement un gaspillage : celui du talent de ces jeunes, mais aussi de l'énergie et de la bonne volonté des adultes qui leur enseignent (Royer, 2005). Pour ce qui est de l'insatisfaction des enseignants quant à un nombre qu'ils considèrent trop élevé de journées pédagogiques, il y a lieu de mettre leur opinion en lien avec les propos de Leroux, Théorêt et Garon (2008) qui suggèrent que certains enseignants sont insatisfaits des formations qu'ils reçoivent, car ils les trouvent trop abstraites.

En somme, le manque de préparation et de formation tel que le laissent présumer les résultats semblent des enjeux centraux et récurrents dans le domaine de l'éducation. Ces lacunes constituant, par le fait même, un obstacle de taille pour les enseignants. En effet, le fossé mentionné par Royer (2005) entre les connaissances des enseignants et leur application engendrerait nombre d'obstacles supplémentaires, en lien, par exemple, avec la gestion de classe et probablement l'ensemble des tâches enseignantes.

## 5.6 Présentation et interprétations des résultats quant aux moyens pour contrer le stress

Le Tableau 9 : « *Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion aux énoncés de l'inventaire des moyens pour contrer le stress* » présente les résultats obtenus quant à l'opinion des enseignants aux 27 énoncés portant sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress. Pour les fins de la présentation, les énoncés seront présentés par ordre décroissant de la moyenne obtenue pour chacun des 27 énoncés. Pour éviter d'alourdir le texte, seront analysés seulement les cinq énoncés ayant remporté les plus fortes moyennes et les cinq énoncés ayant rapporté les plus faibles moyennes.

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais	4. Une fois par semaine						
		1. Quelques fois par an	5. Plusieurs fois par semaine						
		2. Au moins une fois par mois	6. Chaque jour						
		3. Plusieurs fois par mois							
Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
		(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
1. Entretenir des relations saines (avec mes élèves, leurs parents, mes collègues et la direction). (Énoncé 23)	309	5,04	0 (1,16)	7 (0,00)	6 (2,30)	26 (1,90)	18 (8,40)	123 (5,80)	129 (39,80)
2. Bien dormir. (Énoncé 1)	310	4,98	3 (1,16)	1 (1,00)	9 (0,30)	22 (2,90)	35 (7,10)	121 (11,30)	119 (39,00)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

Échelle :

0. Jamais	4. Une fois par semaine
1. Quelques fois par an	5. Plusieurs fois par semaine
2. Au moins une fois par mois	6. Chaque jour
3. Plusieurs fois par mois	

	Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
3.	Avoir une vie amoureuse épanouissante. (Énoncé 6)	306	4,72	9 (1,67)	20 (2,90)	9 (6,50)	21 (2,90)	30 (6,90)	79 (9,80)	138 (25,80)
4.	Avoir un confident (conjoint(e), ami(e), famille) à qui je raconte mes problèmes. (Énoncé 14)	309	4,69	6 (1,63)	18 (1,90)	16 (5,80)	26 (5,20)	27 (8,40)	82 (8,70)	134 (26,50)
5.	Être réceptif et ouvert aux changements. (Énoncé 27)	308	4,64	0 (1,30)	7 (0,00)	14 (2,30)	43 (4,50)	54 (14,00)	92 (17,50)	98 (29,90)
6.	Être capable de dédramatiser les situations difficiles par l'humour avec mes élèves. (Énoncé 16)	309	4,55	2 (1,44)	16 (0,60)	14 (5,20)	34 (4,50)	44 (11,00)	110 (14,20)	89 (35,60)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais		4. Une fois par semaine						
		1. Quelques fois par an	2. Au moins une fois par mois	5. Plusieurs fois par semaine	6. Chaque jour					
Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6	
		(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
7.	Ne pas laisser les problèmes liés à ma vie personnelle interférer dans mon travail. (Énoncé 25)	307	4,53 (1,69)	8 (2,60)	22 (7,20)	13 (4,20)	35 (11,40)	20 (6,50)	96 (31,30)	113 (36,80)
8.	Avoir des relations sociales satisfaisantes. (Énoncé 2)	310	4,49 (1,44)	2 (0,60)	11 (3,50)	22 (7,10)	35 (11,30)	62 (20,00)	85 (27,40)	93 (30,00)
9.	Ne pas laisser les problèmes liés à mon travail interférer dans ma vie personnelle. (Énoncé 24)	308	4,43 (1,62)	3 (1,00)	23 (7,50)	18 (5,80)	40 (13,00)	37 (12,00)	85 (27,60)	102 (33,10)
10.	Sentir que mes élèves apprécient mon travail. (Énoncé 21)	307	4,41 (1,44)	1 (0,30)	17 (5,50)	17 (5,50)	42 (13,70)	48 (15,60)	107 (34,90)	75 (24,40)
11.	Accepter que tout ne soit pas toujours parfait. (Énoncé 26)	308	4,24 (1,61)	3 (1,00)	20 (6,50)	26 (8,40)	54 (17,50)	40 (13,00)	78 (25,30)	87 (28,20)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais		4. Une fois par semaine					
		1. Quelques fois par an		5. Plusieurs fois par semaine					
		2. Au moins une fois par mois		6. Chaque jour					
		3. Plusieurs fois par mois							
Énoncé	N	Moyenne	0 (Écart-type)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	6 (%)
12. M'accorder du temps pour moi. (Énoncé 3)	310	4,15 (1,63)	4 (1,30)	27 (8,70)	29 (9,40)	32 (10,30)	56 (18,10)	91 (29,40)	71 (22,90)
13. Tout mettre en œuvre pour trouver des solutions rapides aux problèmes que je rencontre dans mon milieu de travail. (Énoncé 22)	308	4,00 (1,69)	2 (0,60)	35 (11,40)	31 (10,10)	45 (14,60)	44 (14,30)	81 (26,30)	70 (22,70)
14. Avoir les ressources matérielles pour dispenser mon enseignement. (Énoncé 11)	308	3,90 (1,64)	6 (1,90)	27 (8,80)	38 (12,30)	43 (14,00)	50 (16,20)	95 (30,80)	49 (15,90)
15. Avoir une bonne collaboration direction-enseignant(e). (Énoncé 13)	307	3,83 (1,80)	8 (2,60)	43 (14,00)	27 (8,80)	45 (14,70)	41 (13,40)	79 (25,70)	64 (20,80)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

<u>Échelle :</u>		0. Jamais		1. Quelques fois par an		2. Au moins une fois par mois		3. Plusieurs fois par mois		4. Une fois par semaine		5. Plusieurs fois par semaine		6. Chaque jour		
Énoncé		N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6	(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
16.	Accepter de ne pas avoir le contrôle sur toutes les situations. (Énoncé 5)	309	3,80	8	34	30	58	48	71	60	(1,72)	(2,60)	(11,00)	(9,70)	(18,80)	(15,50)
17.	Lâcher-prise en cessant de lutter pour des choses sur lesquelles je n'ai aucun pouvoir. (Énoncé 18)	309	3,57	6	35	51	60	49	58	50	(1,69)	(1,90)	(11,30)	(16,50)	(19,40)	(15,90)
18.	Diminuer mes exigences en étant moins perfectionniste. (Énoncé 7)	310	3,42	14	38	43	59	55	66	35	(1,71)	(4,50)	(12,30)	(13,90)	(19,00)	(17,70)
19.	Utiliser une démarche réflexive sur mes émotions en lien avec la tâche d'enseignement. (Énoncé 8)	309	3,35	22	55	25	52	51	55	49	(1,91)	(7,10)	(17,80)	(8,10)	(16,80)	(16,50)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

Échelle :

0. Jamais	4. Une fois par semaine
1. Quelques fois par an	5. Plusieurs fois par semaine
2. Au moins une fois par mois	6. Chaque jour
3. Plusieurs fois par mois	

	Énoncé	N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
20.	Participer à un programme sportif. (Énoncé 4)	307	3,31	48	33	29	25	56	71	45
				(2,07)	(15,60)	(10,70)	(9,40)	(8,10)	(18,20)	(23,10)
21.	Avoir un employeur qui m'exprime ses attentes clairement, face à mon travail. (Énoncé 12)	307	2,64	27	89	46	46	28	47	24
				(1,84)	(8,80)	(29,00)	(15,00)	(15,00)	(9,10)	(15,30)
22.	Sentir que je participe aux décisions dans mon école. (Énoncé 10)	308	2,52	28	75	61	61	34	35	14
				(1,66)	(9,10)	(24,40)	(19,80)	(19,80)	(11,00)	(11,40)
23.	Utiliser des techniques de relaxation. (Énoncé 17)	308	2,51	65	56	37	43	44	41	22
				(1,96)	(21,10)	(18,20)	(12,00)	(14,00)	(14,30)	(7,10)
24.	Ne pas hésiter à aller chercher de l'aide quand je rencontre des difficultés dans mon travail. (Énoncé 20)	307	2,51	26	108	41	40	30	32	30
				(1,86)	(8,50)	(35,20)	(13,40)	(13,00)	(9,80)	(10,40)

**Tableau 9 : Distribution des sujets (Nombre, Moyenne, Écart-Type et Pourcentage) quant à leur opinion sur l'inventaire des moyens pour contrer le stress (suite)**

Énoncé		N	Moyenne	0	1	2	3	4	5	6
				(Écart-type)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
25.	Participer aux activités sociales entre collègues. (Énoncé 19)	306	2,16	19	139	48	35	23	22	20
			(1,67)	(6,20)	(45,40)	(15,70)	(11,40)	(7,50)	(7,20)	(6,50)
26.	Faire partie d'un programme de mentorat dans mon école. (Énoncé 15)	302	0,85	211	34	14	9	12	11	11
			(1,64)	(69,90)	(11,30)	(4,60)	(3,00)	(4,00)	(3,60)	(3,60)
27.	Rencontrer un intervenant psychosocial. (Énoncé 9)	310	0,51	217	64	12	9	1	4	3
			(1,05)	(70,00)	(20,60)	(3,90)	(2,90)	(0,30)	(1,30)	(1,00)

Les résultats montrent que les enseignants ( $N= 309$ ) estiment qu'ils « entretiennent des relations saines avec leurs élèves, leurs parents, leurs collègues et la direction » (Moyenne= 5,04; É.T.= 1,16). De plus, pour contrer le stress, les enseignants ( $N=310$ ) s'assurent de « bien dormir » (Moyenne= 4,98; É.T.= 1,16). Aussi, d'après les enseignants ( $N= 306$ ), le fait « d'avoir une vie amoureuse épanouissante » (Moyenne= 4,72; É.T.= 1,67) permet de contrer le stress. Pour diminuer le stress, les enseignants ( $N= 309$ ) ont recourt à « un confident (conjoint, ami, famille) à qui ils racontent leurs problèmes » (Moyenne= 4,69; É.T.= 1,63). Les enseignants ( $N= 308$ )

ont l'impression que « d'être réceptifs et ouverts aux changements » (Moyenne= 4,64; É.T.= 1,30) permet aussi de contrer les tensions reliées au stress. En somme, il y a lieu de croire que les enseignants semblent prioriser des moyens de type relationnel afin de contrer leur stress; que ce soit le fait d'entretenir des relations saines avec leurs élèves, parents, collègues et la direction; que ce soit d'avoir recours à un confident ou même le fait de s'investir dans une relation amoureuse épanouissante, tout cela montre en quelque sorte une force prédominante chez les enseignants au plan relationnel tout en aidant à contrer le stress. Ce qui rejoint l'idée de Tardif et Lessard (1999) où l'autrui s'avère être l'objet même du travail de l'enseignant : celui-ci transforme cet objet tout en se transformant lui-même dans et par le travail. Cette force relationnelle semble jouer un rôle important permettant de réduire les tensions reliées au stress.

Par ailleurs, les résultats montrent que les enseignants (N= 310) ne semblent pas privilégier l'option de « rencontrer un intervenant psychosocial » (Moyenne= 0,51; É.T.= 1,05) afin de contrer le stress. Ces enseignants (N= 302) ne semblent pas avoir accès ou ne favorisent pas le fait de « faire partie d'un programme de mentorat dans leur école » (Moyenne= 0,85; É.T.= 1,64). Il y a fort à parier que cette pratique n'est pas encore reconnue dans la tâche des enseignants. Martineau (2011) mentionne que le mentorat pourrait être une pratique qui permettrait de contrer l'isolement professionnel et favoriserait une meilleure insertion professionnelle. Il serait donc intéressant que des projets pilotes s'installent au Québec pour mieux circonscrire le concept de mentorat qui ne devrait pas uniquement être mis en place qu'au moment des premières années passées dans l'enseignement.

De plus, en tant que moyen pour contrer le stress, les enseignants (N= 306) ne semblent pas être friands par le fait de « participer aux activités sociales entre collègues » (Moyenne= 2,16; É.T.= 1,67). Les enseignants (N= 307) semblent peu enclins face à l'option « ne pas hésiter à aller chercher de l'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur travail » (Moyenne= 2,51; É.T.= 1,86) visant à contrer le stress. Enfin, les enseignants (N= 308) n'utilisent pas fréquemment « des techniques de relaxation » (Moyenne= 2,51; É.T.= 1,96) afin de contrer le stress. En ce qui a trait au fait de ne pas être friands d'activités sociales entre collègues ou même d'hésiter à aller chercher de l'aide lorsque l'enseignant rencontre des difficultés semble tout de même paradoxal par rapport à sa force se situant au niveau relationnel. Donc l'enseignant serait un être de relation avec l'humain comme objet de travail tout en laissant présager une certaine forme d'individualisme ou même d'isolement. En ce sens, une étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992) conclut que les enseignants se

sentent isolés dans leur pratique quotidienne, l'organisation du travail permettant peu d'échanges entre eux. Il y a lieu de penser que les enseignants ayant participé à l'étude ne se décrivent pas comme étant en situation d'épuisement professionnel. De ce fait, cela pourrait expliquer cette situation où les enseignants hésitent à parler de leurs problèmes à un intervenant ou à un collègue.

**5.7 Présentation et analyse des résultats quant au lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel**

Le tableau 10 présente le taux d'épuisement moyen obtenu au score global d'épuisement professionnel calculé à l'aide de l'*Inventaire de Burnout de Maslach* (1986) [*Maslach Burnout Inventory*] pour les 155 enseignants du groupe A [révélant un faible sentiment d'auto-efficacité] et les 154 enseignants du groupe B [révélant un fort sentiment d'auto-efficacité].

**Tableau 10 : Présentation de l'épuisement moyen des enseignants ayant révélé un faible sentiment d'auto-efficacité [groupe A] et ceux ayant révélé un fort sentiment d'auto-efficacité [groupe B]**

	N	Épuisement moyen	(Écart-type)
Groupe A	155	2,02	(0,54)
Groupe B	154	1,47	(0,45)

Le tableau 11 présente la comparaison, à l'aide du *Test-t* de Student, sur les moyennes obtenues au score global d'épuisement entre les 155 enseignants du groupe A [révélant un faible sentiment d'auto-efficacité] et les 154 enseignants du groupe B [révélant un fort sentiment d'auto-efficacité].

**Tableau 11 : Présentation de la différence entre l'épuisement moyen du groupe A et l'épuisement moyen du groupe B**

	<i>Test-t</i> de Student	ddl	Sig. (bilatérale)
<i>Test-t</i> sur l'Épuisement moyen	9,663	307	0,000

Pour les fins de cette étude il devient intéressant de faire une comparaison entre les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité et les enseignants affichant un fort sentiment d'auto-efficacité. Pour ce faire, le *test-t* de Student est utilisé entre les deux groupes pour vérifier s'il existe des différences statistiquement significatives entre les deux groupes. Le *test-t* a été réalisé sur le résultat du score global du *Maslach Burnout Inventory* [MBI]. Les résultats indiquent que de telles différences existent entre les deux groupes. Le groupe A ayant un faible sentiment d'auto-efficacité [N = 155] obtient une moyenne de 2,02 [écart-type : 0,54], ce qui signifie que les enseignants du groupe A se révèlent plus fréquemment en épuisement que le groupe d'enseignants ayant un fort sentiment d'auto-efficacité. En effet, les enseignants du groupe B [N = 154] obtient une moyenne de burnout située à 1,47 [écart-type : 0,45.] Le *test-t* montre qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la fréquence d'apparition de burnout chez les enseignants ayant révélé un faible sentiment d'auto-efficacité et la fréquence d'apparition du burnout chez les enseignants ayant révélé un fort sentiment d'auto-efficacité puisque le résultat au *Test-t* de Student est de 9,663 et le degré de signification est égal à 0,000. Bien qu'il soit difficile d'établir le sens de la relation permettant d'affirmer si ce sont les enseignants qui sont en épuisement professionnel qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité ou si le fait d'auto-révéler un faible sentiment d'auto-efficacité conduit à l'épuisement professionnel, les résultats mettant en lien le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel laissent présumer que les enseignants qui se sentent les plus auto-efficaces risquent moins de développer un épuisement professionnel. Toutefois, plusieurs recherches, comme celles de Hallum et Schwarzer (2008) abordent l'auto-efficacité en tant que ressource personnelle pouvant protéger

les enseignants des contraintes professionnelles, souvent cause de stress, tout en permettant d'amoindrir les possibilités d'un burnout. Donc les diverses ressources à la disponibilité de l'enseignant pour faire face au stress modulent par le fait même son degré d'auto-efficacité s'avérant aussi une ressource, une sorte de bouclier face au stress permettant une adaptation réussie ou non réussie face aux dits stresseurs (Hallum & Schwarzer, 2008). Dès lors, une adaptation non réussie face au stress professionnel pourrait amener l'enseignant vers un épuisement professionnel. En ce sens, les enseignants ayant un faible sentiment d'auto-efficacité, donc une médiation entre une possibilité de ressources moindres se manifestant par un piètre sentiment d'auto-efficacité, peuvent avoir comme conséquence une adaptation non réussie des enseignants face au stress professionnel pouvant mener à l'épuisement professionnel. Enfin, les informations précédentes d'Hallum et Schwarzer (2008) permettent d'envisager le sens de la relation et de dire que c'est justement le fait de ressentir un faible sentiment d'auto-efficacité qui présage d'une adaptation non réussie face au stress, qui conduit à l'épuisement professionnel. Dans le même ordre d'idées, d'autres chercheurs tels que Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) mentionnent que l'auto-efficacité générale associée positivement au *coping* centré sur le problème protège contre la genèse du burnout.

## Conclusion

### Conclusion

Les résultats de cette recherche font ressortir les obstacles et facilitateurs à l'épanouissement professionnel des enseignantes et des enseignants en prenant en compte des facteurs individuels, de l'environnement et la tâche enseignante. De plus, cette étude établit un lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez les enseignants et enseignantes.

En somme, en ce qui a trait à l'inventaire de l'épanouissement professionnel, il y a lieu de croire que les enseignantes et les enseignants ayant participé à cette étude sont en général épanouis dans leurs tâches. Ils estiment qu'ils sont capables de créer un bon climat de travail, qu'ils savent être empathiques et qu'ainsi, ils savent s'occuper des problèmes de leurs élèves. Ces résultats sont en lien avec les recherches de Brunet (1998) et celles de Parent, Cartier, Gingras et Ricard (2000) qui mentionnent que le climat de travail est un élément important pour permettre à un enseignant de persévéérer dans la tâche. De plus, il y a lieu de croire que les participants à cette étude ont le sentiment d'être capables d'apporter beaucoup à leurs élèves et de faire un travail valable. Ce sentiment se rapproche du sentiment d'auto-efficacité expliqué par Bandura (2007).

En somme, en ce qui a trait aux caractéristiques individuelles des enseignantes et enseignants, les résultats montrent que les participants à l'étude prennent trois repas par jour, pratiquent des sports, affirment que les loisirs et les activités culturelles et sportives occupent une large place dans leur vie, prennent des vacances reposantes, sentent que leurs amis, la famille ou le conjoint les soutiennent dans les moments difficiles, qu'ils ont l'impression d'avoir beaucoup d'amis. Ils n'ont pas l'impression qu'ils ont de la difficulté à établir leurs limites entre leur vie scolaire et leur vie familiale. Ces résultats rejoignent la notion relativement à l'équilibre de vie mentionnée, entre autres, dans les recherches de Côté, Bertrand et Gosselin (2009).

De plus, les participants qui avouent posséder une grande autonomie dans leur travail et une grande confiance en eux, se sentent considérés au même titre qu'un autre professionnel de l'école, se disent être satisfaits de leur vie professionnelle et ils affirment qu'ils ont hâte d'arriver à l'école. Ces sentiments confirment les résultats trouvés par Parent, Cartier, Ricard et Gingras (2000).

En somme, en ce qui a trait au sentiment d'auto-efficacité, il y a lieu de croire que les enseignants restent relativement prudents lorsqu'il est question d'exprimer leur degré de sentiment d'auto-efficacité face aux différentes tâches enseignantes telles que « corriger avec équité les travaux des élèves », « collaborer avec la direction », « préparer leurs cours », et « gérer les problèmes de comportement des élèves ». Dès lors, le fait de s'évaluer près de la « tendance centrale » pourrait être une façon de répondre aux pressions des collègues et rejoindre ainsi une forme de désirabilité sociale également mentionnée dans les recherches de Martin et Nagao (1989). Certains aspects relativement au plus ou moins haut sentiment d'auto-efficacité des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire tels que « dispenser, dans le cadre de la classe ordinaire, leur enseignement aux élèves ayant des limitations intellectuelles » semblent préoccupants et démontrent un certain malaise de la part des enseignants face à l'inclusion scolaire où les recherches de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire [AQEP] (2009) abondent dans le même sens. De plus, les éléments reliés au plus ou moins haut sentiment d'auto-efficacité des enseignantes et enseignants face à la gestion du stress, aux tâches administratives et à la gestion de conflit entre collègues semblent aussi préoccupants. De telles observations viennent corroborer les recherches de Brunet et Audéat (1996) et Lupien (2010).

En somme, en ce qui a trait à la qualité de l'environnement, il y a lieu de croire que sur le plan humain, les enseignants se sentent bien épaulés, que ce soit à l'égard du soutien des collègues, du syndicat ou du Programme d'Aide aux Employés offert, de même que la collaboration de leurs élèves. Toutefois, le soutien pédagogique de la

direction et le soutien du Ministère semblent moins prédominants en termes de réel soutien à l'enseignant comparativement aux autres types de soutien nommés précédemment. Cet écart peut être expliqué par l'étude de Fernet (2007) au sujet du style interpersonnel de la direction d'école et, aussi, par la manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires mentionnée dans l'étude de Perrenoud (2003). De plus, d'autres faiblesses de l'environnement sont soulevées telles que le fait que les enseignants disent ne pas être souvent félicités par leur employeur et de ne pas avoir leur mot à dire dans les prises de décisions de l'école pouvant aussi être reliées au style interpersonnel de la direction soulevé par Fernet (2007). De plus, les enseignants stipulent ne pas avoir suffisamment de services complémentaires pour les élèves en difficulté, ce qui constitue, par le fait même, un des obstacles présentés par l'AQEP (2009).

En somme, en ce qui a trait à l'évaluation de la tâche en enseignement, il y a lieu de croire que les enseignants ont des relations de travail harmonieuses avec les collègues, sont capables de bien gérer la pression associée à la tâche d'enseignement, sont satisfaits de leur tâche globale, qu'il y a une bonne communication entre les enseignants et la direction relativement aux tâches à accomplir, que leur directeur évalue leurs compétences avec justesse, que les services aux élèves (psychoéducateurs, psychologues, orthopédagogues, etc.) s'avèrent aidants pour eux lorsqu'un élève a un trouble d'apprentissage ou de comportement. Cependant, les résultats montrent aussi que les enseignants manquent de temps pour accomplir leurs tâches, que les ressources pouvant les aider dans leurs tâches enseignantes sont très insuffisantes étant par le fait même reliées à des restrictions budgétaires. Ces constats sont en lien avec les recherches de Brunet (1998) et Côté, Bertrand & Gosselin (2009). De plus, les résultats montrent que les enseignants n'ont pas reçu une bonne préparation à l'université pour s'acquitter de leur travail, ils sentent qu'ils manquent de formation en lien avec la réforme scolaire, cette découverte allant dans le même sens que l'étude de Royer (2005).

En somme, en ce qui a trait aux moyens pour contrer le stress, il y a lieu de croire que les enseignants semblent prioriser des moyens de type relationnel afin de contrer leur stress; que ce soit le fait d'entretenir des relations saines avec leurs élèves, parents, collègues et la direction; que ce soit d'avoir recours à un confident ou même le fait de s'investir dans une relation amoureuse épanouissante, tout cela montre en quelque sorte une force prédominante chez les enseignants au niveau relationnel tout en aidant à contrer le stress. Ce qui rejoint l'idée de Tardif et Lessard (2004) où l'autrui s'avère être l'objet même du travail de l'enseignant : celui-ci transforme cet objet tout en se transformant lui-même dans et par le travail. Cette force relationnelle semble jouer un rôle important permettant de réduire les tensions reliées au stress.

En somme, en ce qui a trait à la relation entre l'épuisement professionnel et le sentiment d'auto-efficacité, les résultats au *test-t* montrent qu'il y a des différences statistiquement significatives entre la fréquence d'apparition de burnout chez les enseignants ayant révélé un faible sentiment d'auto-efficacité et la fréquence d'apparition du burnout chez les enseignants ayant révélé un fort sentiment d'auto-efficacité. Bien qu'il soit difficile d'établir le sens de la relation permettant d'affirmer si ce sont les enseignants qui sont en épuisement professionnel qui ont un faible sentiment d'auto-efficacité ou si le fait d'auto-révéler un faible sentiment d'auto-efficacité conduit à l'épuisement professionnel, les résultats mettant en lien le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel laissent présumer que les enseignants qui se sentent les plus auto-efficaces risquent moins de développer un épuisement professionnel. Ces observations sont en lien avec les recherches de Hallum et Schwarzer (2008) et de Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005).

Les éléments mis en évidence dans cette recherche permettent de constater que 22 % des participants vivent un degré d'épuisement élevé, soit près d'un enseignant sur cinq. Dès lors, il est donc important d'apporter des moyens concrets pour les raisons suivantes : 1) le fait de prévenir le stress chez les enseignants pourrait avoir un impact positif sur la qualité de leur relation pédagogique avec leurs élèves pouvant même

contribuer à l'amélioration de la compréhension des élèves; 2) le fait de prévenir le stress chez les enseignants permet de réduire l'absentéisme de ceux-ci, donc d'assurer un meilleur suivi pédagogique auprès de leurs élèves; 3) le fait de prévenir le stress chez les enseignants leur permet de s'épanouir et d'avoir un certain contrôle sur leurs défis quotidiens tout en augmentant leur sentiment de bien-être et d'accomplissement dans le cadre du travail et dans leur vie personnelle. Il est donc important d'apporter des changements sur les plans suivants : *individuel* dans l'optique où l'enseignant devrait toujours chercher à optimiser son équilibre de vie, par exemple, de bien manger, bien dormir, d'avoir des relations sociales enrichissantes, et ce, sans oublier d'aller chercher une aide extérieure à son réseau social si le besoin se fait sentir, comme le fait d'aller consulter un psychologue; au plan *environnemental* dans la perspective où les enseignants devraient avoir leur mot à dire dans les prises de décisions de l'école, d'avoir un meilleur soutien pédagogique de la direction où celle-ci devrait optimiser son style interpersonnel, un meilleur soutien du Ministère dans la manière d'introduire et de gérer les réformes scolaires, ainsi qu'une meilleure distribution du budget ministériel en éducation afin de permettre d'avoir suffisamment de services complémentaires pour les élèves en difficulté; et au plan de la *tâche* dans la perspective où l'écart entre la formation universitaire et le rôle réel de l'enseignant en milieu de travail à l'égard de ses tâches devrait être réduit, en ce sens que la formation des enseignants devrait être plus applicable afin de répondre spécifiquement aux besoins éducatifs des élèves. Certaines tâches administratives pourraient être déléguées à d'autres personnels de l'école qualifiés tels que les secrétaires, ce qui permettrait aux enseignants d'avoir plus de temps pour privilégier leur tâche d'enseignement. Une meilleure définition du rôle d'enseignant permettrait aussi de mieux déléguer certaines tâches aux personnels appropriés tels que le psychoéducateur, l'orthopédagogue etc. Certaines politiques ministérielles pourraient être élaborées dans le but d'optimiser et d'attribuer les budgets nécessaires en lien avec une augmentation et une diversification des ressources pouvant aider les enseignants dans leurs tâches.

Les résultats mis en lumière dans cette étude permettent de voir qu'il est pertinent d'élaborer de nouvelles recherches pour mieux comprendre la réalité de l'épuisement professionnel chez les enseignants. Entre autres, il pourrait y avoir une recherche qui permettrait d'aller observer directement les enseignants qui sont en réelle situation de détresse et de mesurer par un observateur indépendant les éléments stresseurs. En effet, plusieurs enseignants avaient peut-être tendance à répondre selon la désirabilité sociale et puisqu'il n'y avait aucun moyen de contrôler la véracité des renseignements auto-révélés, il serait important d'aller plus à fond et de vérifier l'état de détresse professionnelle chez les enseignants.

## Références

## Références

- Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire [AQEP]. (2009). *Mémoire sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Longueuil, QC: Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire.
- Austin, S., Dussault, M. & Fernet, C. (à paraître). Efficacité collective des enseignants et performance scolaire des élèves au secondaire. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations [ePTO]*, 17, 242-249.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Beaumier, F. (2007). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants dans leur utilisation des stratégies cognitives, des stratégies métacognitives et du jugement métacognitif, dans leur apprentissage et dans leur enseignement auprès d'un élève en difficulté, au cours d'un programme d'apprentissage expérientiel*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Bilocq, F. (1996). Conception et évaluation de questionnaires. *Communication présentée au colloque des journées de méthodologie statistique de l'Insee*, [http://jms.insee.fr/files/documents/1996/527\\_1-JMS1996\\_S1-1\\_BILOCQ.PDF](http://jms.insee.fr/files/documents/1996/527_1-JMS1996_S1-1_BILOCQ.PDF). Repéré à [http://jms.insee.fr/files/documents/1996/527\\_1-JMS1996\\_S1-1\\_BILOCQ.PDF](http://jms.insee.fr/files/documents/1996/527_1-JMS1996_S1-1_BILOCQ.PDF)
- Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.
- Brunet, L. (1998). Stress et climat de travail chez les enseignants. *Résonances [mensuel de l'école valaisanne]*, [http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm\(10\)](http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm(10)), 3-5. Repéré à <http://www.forres.ch/colloque/stress-climat-brunet.htm>
- Brunet, L. & Audétat, M. C. (1996). Le stress dans l'enseignement. *Association suisse de psychologie du travail de langue française*. Page consultée, <http://www.f-d.org/stressenseignement.htm#brunet> à <http://www.f-d.org/stressenseignement.htm#brunet>

- Carpentier-Roy, M.-C.& Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants, rapport de recherche*. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec, 43 p.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXIe siècle? . Dans L'Harmattan (Éd.), *Autour de l'oeuvre d'Albert Bandura* (Vol. Hors-série). Paris: Savoires: revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes.
- Côté, L., Bertrand, M.& Gosselin, E. (2009). Le stress chez les enseignants : une analyse des stresseurs, des stratégies de coping et du processus de lâcher-prise. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations. Spécial Santé au Travail*, 15(4), 354-379. Repéré à <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Decembre%202009/Volume%2015-4.pdf#page=30>, <http://revue-pto.com/articles%20pdf/Decembre%202009/Volume%2015-4.pdf#page=30>
- Darcos, X. (2007). Rapport et propositions sur la situation morale et matérielle des professeurs en France. (Rapport No Rapport de recherche adressé au Rapport à Monsieur Nicolas SARKOZY 11 mai 2007: France.
- Deaudelin, C., Dussault, M.& Villeneuve, P. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1).
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: an investigation of teacher's action. *Research in Education*, 33, 27-40.
- Doudin, P. A.& Curchod, D. (2007). La compréhension des émotions par des enseignants dans une situation de violence à l'école. *Communication présentée au Symposium: Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires: quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail? Au congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Pierre-Andre DOUDIN\\_356.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Pierre-Andre DOUDIN_356.pdf). Repéré à [http://aref2007.u-strasbg.fr/actes\\_pdf/AREF2007\\_Pierre-Andre DOUDIN\\_356.pdf](http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Pierre-Andre DOUDIN_356.pdf)
- Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle - les croyances internes et externes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Fernet, C. (2007). *Le sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants: une analyse des facteurs contextuels et motivationnels liés à son évolution au cours d'une année scolaire (Thèse de Doctorat)*. Université Laval, Québec, QC.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche, méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Éditions Chenelière Éducation.

- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. & Saint-Michel, G. (1998). *Processus de Production du Handicap, Classification québécoise*. Québec: Réseau Internationnal sur le Processus de Production du Handicap: RIPP=SCCIDIH.
- Gaudreau, N. (2011). *Comportements difficiles en classe: les effets d'une formation continue sur le sentiment d'efficacité des enseignants*. Université Laval, Québec.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Girandola, F. (2000). Peur et persuasion: présentations des recherches (1953-1998) et d'une nouvelle lecture. In: *L'année psychologique*, 100(2), 333-376. Repéré à [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_2000\\_num\\_100\\_2\\_28644](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2000_num_100_2_28644), [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy\\_0003-5033\\_2000\\_num\\_100\\_2\\_28644](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_2000_num_100_2_28644)
- Hallum, S. & Schwarzer, R. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Heutte, J. (2008). Mieux prendre en compte les compétences des personnels de l'éducation au cours de leur carrière, pour sortir du burnout institutionnel: quelques apports de la psychologie positive. *Actes du 3e colloque international CDIUFM "Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?", Arras, mai 2007, Artois Presses Université*.
- Jaoul, G., Kovess, V. & Mgen, F. S. P. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 162, 26-35.
- Jones, R. A. (2000). Les enquêtes par questionnaire. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Paris ; Bruxelles: De Boeck Université.
- Josse, E. (2006). Le stress, c'est quoi? , [http://www.resilience-psychologie.com/IMG/pdf/Stress\\_formes\\_PsyBE\\_2.pdf](http://www.resilience-psychologie.com/IMG/pdf/Stress_formes_PsyBE_2.pdf). Repéré à [http://www.resilience-psychologie.com/IMG/pdf/Stress\\_formes\\_PsyBE\\_2.pdf](http://www.resilience-psychologie.com/IMG/pdf/Stress_formes_PsyBE_2.pdf)
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CPR.
- Langevin, J., Dionne, C. & Rocque, S. (2004). Incapacités Intellectuelles, Contexte d'inclusion et processus d'adaptation de l'intervention. Dans N. Rousseau & S.

- Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 174-203). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Laugaa, D. & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnel*, 34(4). Repéré à <http://osp.revues.org>, <http://osp.revues.org>
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* ([http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stress,+appraisal+and+coping&ots=DcLUi&tihMa&sig=-icKiQjX\\_pv58dXbrSUBkU3OaC8#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=i-ySQQuUpr8C&oi=fnd&pg=PR5&dq=Stress,+appraisal+and+coping&ots=DcLUi&tihMa&sig=-icKiQjX_pv58dXbrSUBkU3OaC8#v=onepage&q&f=false)): New York : Springer Publishing Company.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs, Hors série*, 59-90. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-59.htm>
- Leroux, M., Théorêt, M. & Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et Formation en Éducation*.
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Boisbriand: Les Éditions au Carré inc.
- Martin, C. L. & Nagao, D. H. (1989). Some effects of computerised interviewing on job applicant responses. *Journal of Applied Psychology*, 74, 72-80.
- Martineau, S. (2011). Discussion des mérites et des limites de certains dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants. *Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)*. Repéré à [http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/IMG/pdf\\_MARTINEAU\\_UQTR\\_09\\_12\\_11.pdf](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf_MARTINEAU_UQTR_09_12_11.pdf)
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual (2nd ed.)*: Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Merle, K. (2009). Le suicide au travail: une nouvelle responsabilité pour l'entreprise? *Les actes du colloque de l'ADERSE*, <http://www.esc-pau.fr/documents/aderse/Le%20suicide%20au%20travail%20%20une%20nouvelle%20responsabilite%C3%A9%20pour%20l%20entreprise.pdf>. Repéré à <http://www.esc-pau.fr/documents/aderse/Le%20suicide%20au%20travail%20%20une%20nouvelle%20responsabilite%C3%A9%20pour%20l%20entreprise.pdf>
- Paré, C., Parent, G., Rémillard, M. B. & Piché, J. P. (2004). Le modèle du processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 153-172). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

- Parent, G., Cartier, R., Ricard, J. P.& Gingras, J. (2000). Conditions essentielles pour que les enseignants persévèrent en adaptation scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 11(1), 57-72.
- Parent, G., Paré, C.& Parent, C. (2010). *Obstacles et facilitateurs au plein épanouissement psychologique et professionnel des enseignantes et des enseignants*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pillay, H. K., Goddard, R.& Wilss, L. A. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33. Repéré à [http://eprints.qut.edu.au/8831/1/8831\\_published.pdf](http://eprints.qut.edu.au/8831/1/8831_published.pdf), [http://eprints.qut.edu.au/8831/1/8831\\_published.pdf](http://eprints.qut.edu.au/8831/1/8831_published.pdf)
- Radio-Canada-Nouvelles. (2000). Absentéisme chez les enseignants québécois. [www.radio-canada.ca](http://www.radio-canada.ca). Repéré à [www.radio-canada.ca](http://www.radio-canada.ca)
- Robins, S. L. (2000). *Éviter les fausses accusations*. Ontario: Publication du Ministère du Procureur Général.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), 3. Repéré à <http://osp.revues.org/index741.html>, <http://osp.revues.org/index741.html>
- Ross, J. A., Bradley, J.& Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Royer, É. (2005). *Comme un caméléon sur une jupe écossaise. Ou comment enseigner à des jeunes en difficulté sans s'épuiser*. Québec: École et comportement.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S.& Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Traduit par D. Bélanger, Montréal: Éditions HRW.
- Tardif, M.& Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Saint-Nicolas (Québec): Les presses de l'université Laval.
- Théry-Hugly, M. C. (2008). Le burn out n'est pas une fatalité. *L'information dentaire*, 38, 1-8. Repéré à <http://www.coval95.fr/wp-content/uploads/2010/08/Burn-Out.pdf>, <http://www.coval95.fr/wp-content/uploads/2010/08/Burn-Out.pdf>
- Trudel, L., Simard, C.& Vonarx, N. (2007). «La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?». *Recherches Qualitatives*, 5, 38-45. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf), [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors\\_serie\\_v5/trudel.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v5/trudel.pdf)

Wolters, C. A.& Daugherty, S. G. (2007). Goal Structures and Teacher's Sense of Efficacy: Their relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.

Wood, T., McCarthy, C., Eric Clearinghouse on Teaching& Teacher Education, W. D. C. (2002). Understanding and Preventing Teacher Burnout. ERIC Digest. <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm> Repéré à <http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout.htm>

## Appendice A

Éditorial du journal du syndicat de l'enseignement des Vieilles-Forges

Questionnaire *Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants(es) pour contrer l'épuisement professionnel*

# PRÉSENT·E·S

Volume 19 Numéro 4 Février 2012

## Editorial



### Deux grands chantiers en 2012

(ST) Janvier est déjà derrière nous mais je tiens quand même, au nom du conseil exécutif du SEVF, à vous transmettre nos souhaits pour une belle année, année où le bonheur, la santé et la sérénité seront au rendez-vous.

L'année qui commence sera également, pour nous toutes et tous, un moment charnière dans notre vie professionnelle. Dans un premier temps, vous êtes invité·e·s à participer à une recherche en lien avec l'épuisement professionnel. Cette recherche est menée par Pascal R. Doyon, étudiant à la maîtrise en éducation à l'UQTR et Ghislain Parent, professeur titulaire au département des sciences de l'éducation de la même université.

Le but de cette étude est de «mieux comprendre et de cerner la réalité du phénomène relatif au bien-être des enseignant·e·s en dressant l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignant·e·s en tenant compte des facteurs personnels de l'environnement et de la tâche.» Bref, qu'est-ce qui mène à l'épuisement professionnel? Qu'est-ce qui permet de le contrer? En ces années où les exigences reliées à la tâche sont nombreuses et complexes, une telle démarche arrive à point et nous permettra de nous mettre plus solidement en action dans ce dossier. En collaborant à cette recherche, le SEVF aura accès aux résultats qui seront présentés à différentes instances (conseil régional, assemblée générale). Nous vous encourageons à participer en grand nombre à cette démarche anonyme et confidentielle qui respecte en tous points les règles du comité d'éthique de l'UQTR. Des informations sur cette démarche vous seront acheminées très bientôt.

Le deuxième chantier consiste en une vaste consultation sur l'autonomie professionnelle. Initiée par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), cette consultation vise à favoriser une large discussion nous permettant, de manière collective, de définir notre identité et notre devenir professionnel. Cette démarche s'inscrit dans le plan de valorisation de la profession enseignante de la FSE et nous fournit un moment privilégié pour échanger sur nos réalités et nous donner des outils pour changer la perception de la société au regard de notre métier. Saisissons cette occasion pour nous affirmer et nous faire entendre! Des rencontres se tiendront en février et en mars dans les écoles et centres. Un calendrier sera présenté au Conseil régional du 13 février. Nous vous espérons nombreuses et nombreux à ces rencontres où nous traiterons, entre autres, de l'autonomie individuelle et de l'autonomie collective.

Sylvie Théberge,  
présidente

N  
S  
E  
M  
B  
L  
E  
!

LE JOURNAL DU  
SEVF  
SYNDICAT DE L'ENSEIGNEMENT  
DES VIEILLES-FORGES (CSQ)

S'exprimer,  
s'informer,  
analyser  
et débattre  
pour  
s'entendre  
et se faire  
entendre



[www.fse.qc.net](http://www.fse.qc.net)



[www.csq.qc.net](http://www.csq.qc.net)



Tél. : (819) 378-4851



[www.sevf.ca](http://www.sevf.ca)



Téléc. : (819) 378-7799

**UQTR**



Savoir.  
Surprendre.

## **Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants(es) pour contrer l'épuisement professionnel (Questionnaire de recherche)**

*Noms des chercheurs :*

- *Pascal R. Doyon B.A. Sc. éd., étudiant à la maîtrise en éducation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières*
- *Ghyslain Parent Ph.D., professeur titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières*

### **Invitation à participer à l'étude et objectifs**

Le but de cette étude est de mieux comprendre et de cerner la réalité du phénomène relatif au bien-être des enseignants(es) en dressant l'inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants(es) en tenant compte des facteurs personnels, de l'environnement et de la tâche. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'exige votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre la décision de participer à cette étude.

### **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir ce questionnaire en cochant l'énoncé correspondant à votre opinion ou en donnant des réponses courtes. La durée prévue de passation est d'environ 45 minutes à l'endroit qui vous conviendra le mieux. Ensuite, vous devez le remettre à votre délégué syndical dans une enveloppe scellée prévue à cet effet le plus tôt possible.

### **Bénéfices, risques et inconvénients**

Les bénéfices de participer à cette recherche sont de vous permettre d'exprimer votre opinion sur les obstacles et facilitateurs à votre épanouissement professionnel et ainsi de nous permettre de mettre en lumière des stratégies d'adaptation et de résilience dans le but d'aider à optimiser le bien-être général des enseignants. Il n'y a aucun risque physique associé à votre participation. Advenant le cas où vous soyez perturbé(e) par certaines questions, vous pourrez vous retirer de l'étude. Une liste des ressources disponibles est jointe sur une feuille rose. Vous pouvez conserver cette feuille.

### **Confidentialité et anonymat du participant(e)**

Ce projet demeure confidentiel, c'est-à-dire que seuls les chercheurs dont les noms sont mentionnés précédemment auront accès à l'information recueillie. De plus, votre participation sera anonyme, puisqu'aucun nom de participant ne doit apparaître sur le document. Lors de la publication des résultats, les données seront présentées globalement et aucune personne ne pourra être identifiée. Seuls des résultats de groupe seront utilisés dans d'éventuelles publications.

**Conservation et destruction des données de l'étude**

Les informations recueillies seront conservées en lieu sûr à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans un bureau et un classeur sous clé, pendant toute la durée et de la rédaction du mémoire. Seuls les chercheurs auront accès à ce classeur. Puis, les données seront détruites, sept ans après la fin de la présente étude, au moyen d'une déchiqueteuse.

**Participation volontaire**

Votre participation est tout à fait volontaire et vous êtes entièrement libre de participer ou non au présent projet de recherche. De plus, vous êtes libre, en tout temps, de vous retirer du projet sans pénalité. Le refus de participer n'aura pas d'impact sur votre travail.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question en lien avec ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec :

Pascal R. Doyon

1490, Place de la Fontaine, app.2, Trois-Rivières (Québec) G8Y 2S8

Téléphone : 819-841-3652

Courriel : [Pascal.R-Doyon@uqtr.ca](mailto:Pascal.R-Doyon@uqtr.ca)

**Questions ou plaintes 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 [CER-11-174-06.10] a été émis le [12 décembre 2011].

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, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

---

**Pour toute information**

Certificat de déontologie obtenu le 12 décembre 2011

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boulevard des Forges, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Téléphone : 819-376-5011

Numéro du certificat : CER-11-174-06.10

Certificat émis le 12 décembre 2011

## **Présentation des sections du questionnaire**

Ce questionnaire, qui a été élaboré aux fins de cette recherche, comporte huit sections :

**Section 1** : Mesure de l'épanouissement professionnel

**Section 2** : Caractéristiques individuelles de l'enseignant(e)

**Section 3** : Mesure du sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant(e)

**Section 4** : Mesure de la qualité de l'environnement

**Section 5** : Évaluation de la tâche de l'enseignant(e)

**Section 6** : Inventaire des moyens utilisés par l'enseignant(e), pour contrer le stress

**Section 7** : Questions permettant d'obtenir les données sociodémographiques de l'enseignant(e)

**Section 8** : Commentaires

## Section 1 – Inventaire de l'épanouissement professionnel

Le but de cette section est de mesurer le degré d'épanouissement professionnel. Il n'y a pas de mauvaises ni de bonnes réponses. La première perception qui vous vient en tête en lisant l'énoncé est souvent la meilleure.

À l'aide de l'échelle suivante, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant à la fréquence pour chacun des énoncés.



## Section 2 – Caractéristiques individuelles de l'enseignant(e)

Cette section vise à cerner vos caractéristiques personnelles. En utilisant l'échelle en six points, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant à votre opinion.

<b>Échelle utilisée pour indiquer votre opinion :</b>	
1 : Totalement en désaccord	4 : Un peu en accord
2 : Moyennement en désaccord	5 : Moyennement en accord
3 : Un peu en désaccord	6 : Totalement en accord

**Échelle utilisée pour indiquer votre opinion :**

1 : Totalement en désaccord  
2 : Moyennement en désaccord  
3 : Un peu en désaccord

4 : Un peu en accord  
5 : Moyennement en accord  
6 : Totalement en accord

14. Je suis souvent victime de sarcasme de la part de mes élèves.

15. Je suis anxieux(se) dès que je mets le pied à l'école.

16. J'ai une grande autonomie dans mon travail.

17. Je prends trois repas par jour.

18. J'ai de la difficulté à établir mes limites entre ma vie scolaire et ma vie familiale.

19. Je me sens considéré(e) au même titre qu'un autre professionnel de l'école.

20. Je me mets beaucoup de pression pour réussir ma vie personnelle.

21. Je sens que je manque de compétences pour intervenir auprès des élèves en difficulté de comportement.

22. Je sens que je manque de compétences personnelles pour intervenir auprès des élèves ayant un trouble d'apprentissage.

23. Je prends des vacances reposantes.

24. Les loisirs et les activités culturelles et sportives occupent une large place dans ma vie.

25. J'ai dû consulter des spécialistes de la santé mentale.

26. J'ai peur qu'un jour, mes élèves me filment (en classe ou hors classe) et que les films soient mis sur Internet.

### Section 3 – Mesure du sentiment d'auto-efficacité

Cette section vise à mesurer votre sentiment d'auto-efficacité. En utilisant l'échelle en six points, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant.

#### Échelle utilisée pour indiquer votre opinion

## Section 4 – Mesure de la qualité de l'environnement

Cette section vise à mesurer la qualité de l'environnement. En utilisant l'échelle en six points, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant.

<b>Échelle utilisée pour indiquer votre opinion</b>	
1 : Totalement en désaccord	4 : Un peu en accord
2 : Moyennement en désaccord	5 : Moyennement en accord
3 : Un peu en désaccord	6 : Totalement en accord

#### Échelle utilisée pour indiquer votre opinion

1 : Totalemen<sup>t</sup> en désaccord  
2 : Moyennement en désaccord  
3 : Un peu en désaccord

- 4 : Un peu en accord
- 5 : Moyennement en accord
- 6 : Totalement en accord

ÉNONCÉ	OPINION	1 2 3 4 5 6
13. J'ai déjà eu des craintes que les élèves portent contre moi de fausses allégations d'abus à caractère sexuel.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
14. J'ai le soutien de mes collègues.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
15. Les parents collaborent à mes projets.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
16. Mon employeur me félicite souvent pour mon travail.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
17. Un programme d'émulation ou de récompense de la qualité de l'enseignement existe dans mon école.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
18. Je sens que mes collègues m'apprécient.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
19. La direction évalue mon travail.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
20. Mon école offre des journées de perfectionnement en lien avec mes besoins de formation.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
21. L'équilibre dans la répartition des élèves constituant ma classe s'avère satisfaisant.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
22. Je perçois de manière négative la pression de la société et des parents quant au rôle de l'enseignant.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
23. Je crains d'être victime de suppression de personnel et d'être congédié(e).	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
24. J'accepte bien les changements qui me sont imposés par la direction ou le Ministère.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
25. La direction ne s'occupe pas assez de la discipline.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	
26. Les élèves collaborent dans les projets que je leur présente.	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	

## Section 5 – Évaluation de la tâche

Cette section vise à évaluer la qualité de la tâche. En utilisant l'échelle en six points, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant.

<b>Échelle utilisée pour indiquer votre opinion</b>	
1 : Totalement en désaccord	4 : Un peu en accord
2 : Moyennement en désaccord	5 : Moyennement en accord
3 : Un peu en désaccord	6 : Totalement en accord

**Échelle utilisée pour indiquer votre opinion**

1 : Totalement en désaccord  
2 : Moyennement en désaccord  
3 : Un peu en désaccord

4 : Un peu en accord  
5 : Moyennement en accord  
6 : Totalement en accord



12. Les services aux élèves (psycho-éducateurs, psychologues, orthopédagogues, etc.) s'avèrent aidants pour moi lorsqu'un élève a un trouble d'apprentissage ou de comportement.

13. Je sens parfois une pression du milieu pour participer à des comités qui devraient être normalement sur une base volontaire.

14. Je sens que les tâches connexes (réunions de cycle, surveillance des élèves ou récupération) grugent beaucoup de temps sur la préparation de mes cours.

15. Les ressources pouvant m'aider dans ma tâche enseignante sont très insuffisantes.

16. Je suis capable de bien gérer la pression associée à la tâche d'enseignement.

17. Il y a confusion et ambiguïté liées aux rôles des autres professionnels de l'école et les rôles que je dois exercer.

18. Je considère mon salaire suffisamment adéquat par rapport aux tâches que j'ai à accomplir.

19. Il y a une bonne communication entre les enseignants et la direction relativement aux tâches à accomplir.

20. J'ai un soutien de mes collègues lorsque je suis surchargé(e) de travail.

21. Je manque de temps pour accomplir mes tâches.

**Échelle utilisée pour indiquer votre opinion**

1 : Totalement en désaccord  
2 : Moyennement en désaccord  
3 : Un peu en désaccord

4 : Un peu en accord  
5 : Moyennement en accord  
6 : Totalement en accord

22. Je considère qu'il y a un surpeuplement de mes classes.

23. Je sens que je manque de formation en lien avec la réforme scolaire.

24. Il y a trop de journées pédagogiques dans l'année.

25. La direction ne s'occupe pas assez de la discipline.

26. Le taxage entre les élèves et leurs problèmes de drogue complexifient ma tâche.

27. Le décrochage scolaire des élèves m'affecte particulièrement.

## Section 6 – Inventaire des moyens pour contrer le stress

Le but de cette section est de faire l'inventaire des moyens pour contrer le stress. Il n'y a pas de mauvaises ni de bonnes réponses. La première perception qui vous vient en tête en lisant l'énoncé est souvent la meilleure.

À l'aide de l'échelle suivante, veuillez indiquer votre opinion en colorant le cercle correspondant à la fréquence pour chacun des énoncés.

**Échelle utilisée pour mesurer la fréquence d'apparition :**

0 : jamais  
1 : quelques fois par an  
2 : au moins une fois par mois

3 : plusieurs fois par mois  
4 : une fois par semaine

5 : plusieurs fois par semaine  
6 : chaque jour

PRINCÉ	FREQUENCE
10. Sentir que je participe aux décisions dans mon école.	0 1 2 3 4 5 6
11. Avoir les ressources matérielles pour dispenser mon enseignement.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
12. Avoir un employeur qui m'exprime ses attentes clairement, face à mon travail.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
13. Avoir une bonne collaboration direction-enseignant(e).	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
14. Avoir un confident (conjoint(e), ami(e), famille) à qui je raconte mes problèmes.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
15. Faire partie d'un programme de mentorat dans mon école.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
16. Être capable de dédramatiser les situations difficiles par l'humour avec mes élèves.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
17. Utiliser des techniques de relaxation.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
18. Lâcher-prise en cessant de lutter pour des choses sur lesquelles je n'ai aucun pouvoir.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
19. Participer aux activités sociales entre collègues.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
20. Ne pas hésiter à aller chercher de l'aide quand je rencontre des difficultés dans mon travail.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
21. Sentir que mes élèves apprécient mon travail.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
22. Tout mettre en œuvre pour trouver des solutions rapides aux problèmes que je rencontre dans mon milieu de travail.	○ ○ ○ ○ ○ ○ ○



## Section 7 – Données sociodémographiques de l'enseignant(e)

1. Je suis :  Une femme  Un homme

2. Mon âge : \_\_\_\_\_ ans

3. Mon état civil : \_\_\_\_\_

4. Avez-vous un ou des enfants ? :  Non  
 Oui      Nombre : \_\_\_\_\_

5. Quand avez-vous commencé à enseigner ?      Année : \_\_\_\_\_

6. Nombre d'années d'expérience comme enseignant(e) :

Primaire : \_\_\_\_\_

Secondaire : \_\_\_\_\_

Ailleurs (cégep ou université, etc.) : \_\_\_\_\_

7. Nombre d'années où vous avez occupé :

un poste de direction : \_\_\_\_\_

professionnel non enseignant : \_\_\_\_\_

8. J'enseigne \_\_\_\_\_ heures par semaine.

J'investis \_\_\_\_\_ heures en plus de mon enseignement dans les tâches connexes (correction, préparation, etc.).

9. L'an dernier (de septembre 2009 à juin 2010), j'ai pris \_\_\_\_\_ journées de maladie.

10. J'occupe un poste :

À titre de suppléant

À temps partiel à \_\_\_\_\_ %

À temps plein

11. Mes champs disciplinaires en enseignement sont : \_\_\_\_\_

12. Je travaille dans :

- Une seule école
- Plusieurs écoles      Combien : \_\_\_\_\_

13. Ma formation universitaire (ex. : enseignement de l'histoire) est dans domaine de :

---

14. La plus haute scolarité universitaire que j'ai obtenue est : \_\_\_\_\_

15. J'enseigne les matières suivantes : \_\_\_\_\_

16. La plus grande partie de la tâche que j'occupe cette année se fait au/en :

- Premier cycle du secondaire
- Deuxième cycle du secondaire
- Adaptation scolaire

➤ Ne pas oublier d'indiquer vos commentaires dans la section 8 au verso.

## Section 8 – Commentaires

Veuillez indiquer vos commentaires et votre expérience de vie en lien avec l'épuisement professionnel.

Commentaires :

Expérience de vie :

## Liste des ressources disponibles

Courriel de Pascal R. Doyon : [Pascal.R-Doyon@uqtr.ca](mailto:Pascal.R-Doyon@uqtr.ca)

Courriel de Ghyslain Parent : [ghyslain.parent@uqtr.ca](mailto:ghyslain.parent@uqtr.ca)

### Noms et adresses :

Hôpital (CHRTR)	1991, boul. du Carmel Trois-Rivières (Québec) G8Z 3R9 819-697-3333
CSSSTR (St-Joseph)	735, rue Sainte-Julie Trois-Rivières (Québec) G9A 0B5 819- 370-2100
Centre prévention suicide	492, rue Niverville Trois-Rivières (Québec) G9A 2A2 819-379-9238
Commission scolaire Chemin-du-Roy	3245, rue Foucher Trois-Rivières (Québec) G8Z 1M6 819-840-4310
Programme d'aide aux employés (Impact Mauricie)	800, place Boland Trois-Rivières (Québec) G8Z 4H2 819-370-3348
Syndicat de l'enseignement des Vieilles-Forges	4160, Jacques-Labadie Trois-Rivières (Québec) G8Y 1T7 819-378-4851

Vous pouvez conserver cette feuille et y référer si des malaises surviennent à la suite de la passation du questionnaire.

UQTR



Savoir.  
Surprendre.

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

**Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Pascal R. Doyon, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

**Consentement du participant**

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignants(es) pour contrer l'épuisement professionnel*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

**J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche**

Participante ou participant :	Chercheuse ou chercheur :
Signature :	Signature : <u>Pascal R. Doyon</u>
Nom :	Nom : <u>PASCAL R. DOYON</u>
Date :	Date : <u>2012/01/27</u>

Numéro du certificat : CER-11-174-06.10

Certificat émis le 12 décembre 2011

## Appendice B

Lettres d'accompagnement



Le 3 février 2012

## Projet de recherche

### « Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement des enseignant·e·s pour contrer l'épuisement professionnel »

Vous recevez, aujourd’hui, une invitation à participer à une recherche en lien avec l’épanouissement professionnel. Le conseil exécutif du SEVF a donné suite positivement à la demande de Messieurs Pascal R. Doyon, étudiant à la maîtrise en éducation et Ghyslain Parent, professeur titulaire au département des sciences de l’éducation de l’UQTR d’associer sur une base libre et volontaire, les enseignant·e·s à cette importante démarche qui permettra d’identifier des obstacles et des facilitateurs à notre épanouissement professionnel.

Le présent envoi contient :

- La lettre de présentation
- La liste des ressources disponibles
- Le formulaire de consentement
- Le questionnaire anonyme

Lorsque vous aurez complété la démarche, vous devez remettre le questionnaire ainsi que le formulaire dans l’enveloppe et déposez celle-ci dans le casier de la personne déléguée (en l’absence de celle-ci, déposez le tout dans le casier de la personne responsable du courrier syndical) AU PLUS TARD LE VENDREDI 24 FÉVRIER.

Nous verrons à recueillir les **enveloppes scellées** dans la semaine du 27 février afin de les transmettre aux deux chercheurs. Votre participation est essentielle pour permettre à cette équipe de recherche de bien comprendre le phénomène. Ces deux chercheurs remettront au syndicat une copie de leur rapport de recherche portant sur des résultats de groupes et il sera impossible d’identifier les individus qui auront accepté de participer à cette étude.

Merci de participer en grand nombre!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sylvie Théberge'.

Sylvie Théberge,  
présidente

**Consignes pour la personne déléguée syndicale  
ou responsable du courrier syndical**

Le 3 février 2012

**Projet de recherche / UQTR**

**« Inventaire des obstacles et facilitateurs à l'épanouissement  
des enseignant·e·s pour contrer l'épuisement professionnel »**

- ◆ Distribuez, dans les casiers, une enveloppe à tout·e·s les enseignant·e·s de l'école, peu importe leur statut.
- ◆ Faire un rappel (au babillard ou par courriel) le 17 février.
- ◆ Recueillir les questionnaires déposés dans votre casier en date du 24 février.
- ◆ Laissez les questionnaires au secrétariat, à l'attention du SEVF. Le livreur passera les prendre entre le 27 février et le 1<sup>er</sup> mars 2012.

**Merci beaucoup!**



Sylvie Théberge,  
présidente

## Appendice C

### Commentaires des participants

## **COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS**

### **Questionnaire 2A : Homme (50ans)**

#### **Commentaires :**

En tant que spécialiste au primaire, veuillez prendre note que je rencontre 15 groupes à raison d'une heure par semaine et 6 autres groupes qui ont 1 heure par 2 semaines. J'ai deux écoles où j'ai un local pour donner mes cours et une autre école où je transporte mon matériel d'un étage à l'autre dans des boîtes et sur un chariot. Je dois adapter mon enseignement à la condition de temps (moitié moins de temps pour une année scolaire) et projet artistique adapté au local classe du titulaire.

### **Questionnaire 3A: Femme (56ans)**

#### **Commentaires :**

Ce qui dans ma carrière m'a le plus minée :

- les changements de méthodes et de programmes, trop nombreux et pas toujours très inspirés et leur implantation improvisée.
- les formations tout azimuts données la plupart du temps par des gens n'ayant jamais mis les pieds dans une salle de classe (ou peu..) et dont les belles théories ne s'appliquent pas dans un contexte réel.
- les directions d'école (certaines directions), moitié avec nous, moitié contre nous. Mais trop souvent en quête de reconnaissance de la part de leurs supérieurs, plan de carrière oblige...
- la pensée universelle : tout le monde doit faire pareil, penser pareil, agir pareil afin d'occulter ce qui fait si peur : l'échec, la compassion et le fait que tous ne sont pas égaux face aux apprentissages.
- la pression venue de tous ceux et celles qui sont à bout des uns et qui déversent leur trop plein dans notre cour (ne sommes nous pas de simples exécutants en bout de ligne?) ...
- les exigences incroyables des parents et la place que l'école laisse à ces exigences.
- les ressources trop peu nombreuses et les années terribles qu'il nous faut traverser avec des élèves qui ne sont pas à leur place dans une classe régulière. La frilosité des décideurs devant ces cas d'enfants et les « codes » qu'on tarde tant à donner.
- le peu de temps qui reste pour l'enseignement comparativement au temps donné à la discipline et à la paperasse

#### **Expérience de vie :**

Quelques exemples de réponses reçues au fil des ans face à mes demandes d'aide ou de service pour certains élèves.

« Chaque année, il y a une classe plus difficile que les autres. Là, c'est ton tour. Dis-toi que ça va finir par finir parce que je ne peux rien faire » (la direction)

« Je ne veux plus te voir verte comme ça! Repose-toi! » (Direction) (Ah oui? Quand? Comment?)

« Non, garde-le dans ta classe, là je n'ai pas le temps. J'ai des appels de parents à faire » (psycho-éducatrice alors que l'enfant était en crise)

« J'exige d'avoir un résumé de la journée de mon fils dans son sac d'école chaque soir » (parent d'un enfant particulièrement demandant)

« Tu n'as qu'à lui montrer un petit panneau « stop » quand il se désorganise et tout va rentrer dans l'ordre » (psycho éducatrice)

« Je sais que je vous en demande pas mal, mais il y'avait aussi ça et ça à remettre pour la fin de semaine » (direction).

« J'ai juste oublié de vous le donner avant... »

#### **Questionnaire 5A : Femme (57ans)**

##### **Commentaires :**

Enseigner c'est de ne jamais avoir terminé les préparations etc....

Je suis au préscolaire et cela demande énormément de travail.

Je suis dans un milieu très motivant et super. (Au niveau du personnel et de la direction).

#### **Questionnaire 7 : Femme (57ans)**

##### **Commentaires:**

En enseignement, il est facile d'en faire trop et de ne jamais voir la fin car n'y en a pas. On peut toujours trouver une meilleure activité ou une meilleure façon.

##### **Expérience de vie :**

J'ai fait un burnout en 1999-2000 et j'ai encore de la difficulté à faire mes journées même à 90 % de tâche.

Pourtant, je ne peux penser faire autre chose car j'aime ce métier de fous.

#### **Questionnaire 9 : Femme (36 ans)**

##### **Commentaires :**

Avec les années, avoir toujours autour de 480 élèves différents par semaine, combiné aux exigences du programme avec l'heure par groupe seulement par semaine, sans local fixe ou avec de la chance, partagé avec d'autres enseignants et le service de garde; tous les petits irritants reliés au transport, aux trop grands deviennent les plus endurables. J'ai l'impression de passer mes journées sur un stress constant de manquer de temps. Je ne fais même plus la correction des productions écrites comme il se doit : trop long. Je sais que certains professeurs s'abstiennent de réellement en donner à cause de la lourdeur de la tâche.

Au primaire, les spécialistes vivent en ressentant une certaine spécialité; l'anglais. Matière de base, mais pas traitée comme tel. Même le ministère n'a aucune mesure qui prévoit un local pour les spécialistes.

Pourtant, on exige de nous la même formation et les mêmes exigences que les titulaires. Je le vis comme un manque de considération.

**Expérience de vie :**

L'an passé. J'ai pris une réduction de tâche de 20% parce que l'autre année d'avant, j'étais toujours fatiguée, stressée et sur le bord des larmes. Je n'arrivais plus à avoir assez d'énergie pour m'acquitter de mes tâches de mère à la maison sans me fâcher ou me sentir dépassée. J'ai choisi de couper mes revenus pour ne pas risquer un épuisement professionnel, est-ce normal? Cette année, je voulais avoir mon plein salaire. J'ai eu la chance d'avoir une très bonne stagiaire à l'automne. Nous faisions le travail à deux.

Ensuite, jusqu'en mai, j'ai une monitrice de langue qui m'aide. Sans elle, je serais encore débordée. L'an prochain, je ne sais pas ce que je pourrai faire pour ne pas risquer de me retrouver dans une mauvaise situation

**Questionnaire 10: Femme (42ans)**

**Commentaires:**

Trop d'élèves par classe. Trop diversifié (l'enseignement), différenciation. Les problèmes d'entente entre eux continuent dans la classe (chicane de voisinage aussi). Parents peu compréhensifs, défendent beaucoup leur enfant à tort.

**Questionnaire 11: Femme (53ans)**

**Commentaires:**

J'ai participé à deux études faites par la C.S et malgré les commentaires de plusieurs personnes, je n'ai jamais vu de changement face à nos conditions de travail et la considération de mes employeurs. Les coupures se font toujours à la base et ce sont toujours les enseignants qui sont les cobayes « d'essais pédagogiques ». J'ai très hâte que les parents d'enfants « normaux » montent aux barricades pour exiger un enseignement que ces enfants ont droit.

**Expérience de vie:**

Trois arrêts de travail à cause du manque de service et du manque de soutien de la part des directions (sauf celle-ci)

12 ans - orthopédagogie

14 ans - enseignante

Je trouve inconcevable que nous soyons des psychologues, psycho éducatrices, des travailleuses sociales au lieu d'être une enseignante à part entière.

**Questionnaire 13: Femme (47ans)**

**Commentaires:**

J'en suis rendue là... à l'épuisement. Je songe à prendre 6 mois dans les prochaines années. La réalité des jeunes change... l'enseignement a tellement changé. Les autres tâches connexes et celles non-mentionnées à la tâche me rattrapent.

**Expérience de vie:**

Je suis démotivée et je manque d'énergie, je ne sais plus comment les surprendre et les motiver. J'ai l'impression de ne servir à rien. Je ne peux compétitionner contre l'ère technologique. Si on pouvait me permettre de retraiter plus tôt.

**Questionnaire 15:** Homme (51ans)

**Expérience de vie:**

Je sens que l'épuisement professionnel est une 'menace' constante. J'ai toujours réussi à l'éviter (je crois), mais ça me semble de plus en plus difficile en vieillissant. Je déplore qu'il n'y ait pas de moyen d'alléger notre tâche à l'approche de la retraite, à part qu'en sabrant dans notre salaire. Je déplore aussi le fait que l'enseignement n'ouvre pas beaucoup de portes qui permettraient de faire autre chose après tant d'années consacrées au 'service des autres'

**Questionnaire 17:** Homme (43ans)

**Commentaires:**

Mon évaluation et mes réponses auraient été différentes l'année dernière où ma direction d'école se souciait beaucoup moins du bien-être de son personnel.

**Questionnaire 18:** Homme (49ans)

**Commentaires:**

- surplus de tâches
- Élèves en grandes difficultés de plus en plus présents dans nos classes!

**Questionnaire 20:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

Je suis enseignante au primaire mais j'ai rempli ce questionnaire en tenant compte de mon expérience d'enseignante et de libérée syndicale qui rencontre à chaque semaine plusieurs enseignants (es) pour des situations diverses.

**Expérience de vie:**

Plus les années ont passé, plus j'ai senti que l'emprise que j'avais sur mon travail s'était effritée. À l'école, les tâches administratives ont alourdi la tâche de même que l'intégration, sans services, des EHDAAs.

**Questionnaire 21:** Femme (29ans)

**Commentaires:**

Je suis toute nouvelle dans le domaine de l'enseignement! Alors, je suis pleine d'énergie et motivation! De plus, je suis extrêmement chanceuse d'être à l'éducation des adultes, ma tâche est seulement en maths et moins lourde que le secteur jeune.

**Questionnaire 22:** Femme (37ans)

**Commentaires:**

Le plus difficile à vivre à l'éducation des adultes c'est la précarité de l'emploi, de la tâche et des élèves. En tout temps, de nouveaux élèves peuvent entrer dans ma classe et d'autrès peuvent quitter ou abandonner. J'ai déjà vécu deux expériences d'épuisement professionnel dans le domaine dans lequel je travaillais avant d'entamer ma profession en enseignement, soit la comptabilité et la gestion financière. J'ai pris le temps de vraiment analyser mes intérêts et mes besoins avant de faire un retour aux études.

**Expérience de vie:**

J'adore l'enseignement. Je m'investis à fond dans mon travail (comités, activités, etc.) et je ne crois pas me rendre à l'épuisement professionnel car je fais beaucoup de choses pour réduire mon stress.

**Questionnaire 25:** Femme (36ans)

**Commentaires:**

Je suis consciente que ma vie personnelle prend beaucoup de place dans ma tête. J'ai beaucoup de responsabilités à la maison et comme je travaille à temps plein, j'ai de la difficulté à rejoindre les deux bouts. Je veux que tout fonctionne bien dans mon travail, donc je n'ai pas une minute pour moi. Tout le temps que j'ai est investi pour les autres! (je me souhaite bonne chance)

**Expérience de vie:**

En 12 ans d'enseignement, c'est la 1ere année que je reste dans la même classe (en 4<sup>e</sup>). Donc je me sens souvent incompétente. Sauf pour la discipline! Je suis expérimentée! Je suis perfectionniste donc c'est difficile d'être à la hauteur lorsqu'on manque de temps. (À la maison, 3 enfants, un bébé de 2 ans qui ne fait pas ses nuits). Ouf! Gros contrat!! Avec l'anglais intensif en 4<sup>e</sup>, je vais encore changer de place et de degré!!

**Questionnaire 26:** Femme (36ans)

**Commentaires:**

Certaines questions ne pouvaient s'appliquer à ma situation et certaines auraient été mieux répondues avec un espace pour spécifier ou clarifier la réponse. D'autrès avec des choix de réponses différents. Dans la section 1 par exemple, souvent ce n'est pas une question de fréquence...mais d'environnement de travail,

de clientèle scolaire...je change de milieu de travail à chaque année. Donc ma situation change du tout au tout chaque année. "vive le statut précaire" c'est cela qui fait qu'il est difficile de vivre une stabilité...émotionnelle, dans les cours, élèves etc. Et jamais, je n'accéderai à une permanence. Plus possible dans ma branche. Lorsque je n'en pourrai plus de changer de milieu de travail chaque année, je me recyclerai dans un autre domaine.

#### **Expérience de vie:**

Je suis spécialiste en musique au primaire. La plupart du temps, il y a 4 ans, j'ai dû remplacer une enseignante en musique au secondaire, du 5 janvier jusqu'à la fin de l'année scolaire. J'avais dans ma tâche, 7 classes de 25 guitares chacune (de secondaires 1 à 5). Je suis trompettiste...allez, pratique et apprends!! Ensuite durant deux ans, j'ai remplacé en musique au primaire dans une même école. Malgré les 19 classes par semaine, pas de temps plein, il faut en avoir 22.

Mise en situation : 5 groupes à voir durant la journée, pour une période de 1h chacun. On doit passer le programme le mieux possible donc le plus rapidement possible car nous les revoyons que la semaine suivante. Chaque période musique est très physique et émotionnel car nous sommes en constante interaction avec eux. Chant, danse, percussions, littérature musicale et théorie...pas le temps de s'assoir ou de s'arrêter. Oui en plus, il y a la gestion de classe qui est à recommencer avec un groupe différent à chaque heure.

#### **Questionnaire 28: Femme (48ans)**

#### **Commentaires:**

Lourdeur de la tâche : classe multi 1-2<sup>e</sup> années avec point de service (2 élèves handicapés). 5 planifications différentes pour maths et français. Élèves en difficultés avec besoins de services mais sans services. Lourdeur des élèves 'intégrés' à tout prix Ex : déficience moyenne.

#### **Expérience de vie:**

La tâche n'est jamais finie, on peut toujours faire plus. Difficulté à dormir, la nuit, je pense à ce que je n'ai pas fait...même si je suis consciente de faire tout ce que je peux dans la situation donnée.

#### **Questionnaire 32: Homme (32ans)**

#### **Commentaires:**

Précarité extrêmement forte.

Certaines C.S évitent la distribution de contrat pour sauver de l'argent.

#### **Questionnaire 34: Homme (58ans)**

#### **Commentaires:**

J'ai été en congé maladie durant 5 mois. (BURN-OUT)

**Expérience de vie:**

Mécanicien depuis 40 ans, propriétaire de ma propre entreprise durant 20 ans (atelier réparation auto). Enseignant depuis 14 ans.

**Questionnaire 35:** Homme (58ans)

**Expérience de vie:**

Je n'ai jamais subi d'épuisement professionnel. De 2000 à 2002, j'ai traversé un période difficile dû à une séparation puis un divorce. Sur les conseils de ma direction d'école, je suis allé chercher de l'aide à Impact Mauricie (5 séances). Mais curieusement, ce sont surtout les exigences professionnelles qui m'ont permis de mieux m'en sortir sur le plan émotionnel.

**Questionnaire 37:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

Jusqu'à maintenant, je n'ai pas souffert d'épuisement professionnel. Je fais du sport, j'ai une vie familiale amoureuse et sociale très satisfaisante. Mon travail même s'il est parfois stressant (période d'évaluation, bulletin) me permet de m'épanouir.

**Questionnaire 39:** Femme (57ans)

**Commentaires:**

Je n'ai pas eu à subir d'épuisement en tant que tel. Je n'ai jamais été en arrêt de travail, mais j'ai connu des moments difficiles.

**Expérience de vie:**

Très gros conflits avec les directions tout se portait sur des ouïes-dire et non sur des faits. Ce fut un stress constant pendant plusieurs années et ce à presque tous les jours. J'ai été en arrêt de travail en avril 2009, dû au décès de ma mère, même si j'avais un groupe difficile, la raison n'était pas due au travail.

**Questionnaire 40:** Homme (42ans)

**Commentaires:**

Je trouve son sondage à point. Ce que je vis est extrêmement difficile. Nous sommes très peu d'hommes au primaire. Dans mon secteur nous ne sommes que 3 incluant 2 spécialistes. Dans mon secteur, les hommes sont méprisés par la direction par des paroles ou des gestes lors de réunion ou d'activités sociales. À tel point qu'il n'y a plus d'hommes qui participent aux activités sociales. J'en ai tout simplement marre de ne pas avoir de tableau interactif pour mes élèves parce que je ne vais pas au party. J'ai un baccalauréat en enseignement et non pas en science party!

**Expérience de vie:**

La situation est devenue tellement tendue dans mon milieu de travail, que j'ai même pensé à mettre fin à mes jours tellement la situation est pourrie dans mon école. Les relations sont tellement tendues car la direction se sert des dissensions dans le personnel pour assoir son pouvoir. Par chance, je n'ai pas mis fin à mes jours parce que j'ai une femme et 2 enfants qui m'aiment beaucoup. Je crois à un avenir meilleur avec un changement de direction. Je suis de nature optimiste et surtout j'aime mon travail et travailler avec les parents et les enfants. Sauf que depuis 5 ans la situation s'est tellement détériorée ici qu'on a l'impression de vivre un calvaire perpétuel et sans espoir. Toutes les décisions sont centralisées au niveau de la direction (même le comité social n'existe plus car c'est la direction seule qui décide de la date et du type de party en dehors des heures de classes). Et gare à vous si vous n'y êtes pas ...on vous le reprochera en pleine réunion du personnel.

**Questionnaire 45:** Femme (32ans)

**Commentaires:**

Comme suppléante aux adultes, certains énoncés ne s'appliquent pas.

**Questionnaire 46:** Femme (35ans)

**Commentaires:**

Nous avons une direction très rigide, aucunement réceptive, qui surveille tout et veut tout contrôler. Les quelques fois que j'ai voulu aller rencontrer ma direction, je me suis sentie comme un numéro à qui on pouvait dire n'importe quoi (réponse qui n'avait aucun lien avec la question). Depuis quelque temps, je me suis donnée pour mission d'éviter le plus possible ma direction. Bref, j'entre travailler, je fais ma job du mieux que je peux et quand c'est fini, c'est fini...Malgré les apparences, j'aime ma job! Quand je suis dans ma classe avec mes élèves, ça va bien!

**Questionnaire 47** Femme (40ans)

**Commentaires:**

J'entends souvent le commentaire : "vous êtes bien les professeurs, 2 mois de vacances l'été...", les gens ne pensent pas à notre quotidien de la même façon que nous...la vision de la population n'est pas toujours positive. À la maternelle, même nos collègues trouvent parfois que c'est facile.

**Expérience de vie:**

C'est mon premier contrat à 100% pour l'année. Les années précédentes, je signais des contrats à temps partiel : 40% ou 60%. Je travaillais plus à 40% et 60% qu'à 100% car les profs ne laissaient des matières particulières qui demandaient plus de planification et de correction.

**Questionnaire 48:** Femme (58ans)

**Commentaires:**

Je vis une année moins difficile que les 3 ou 4 précédentes parce que je vois la lumière au bout du tunnel : je prends ma retraite !

Le système scolaire actuel est dévalorisant, inefficace et mal organisé, l'éducation n'est pas une entreprise.

**Expérience de vie:**

Physiquement, l'enseignement m'a apporté une détérioration de ma santé : fibromyalgie, manque de temps pour l'entraînement, inquiétude, frustration et insomnie. Je ne voudrais pas être une jeune enseignante ces années-ci.

**Questionnaire 52:** Homme (55ans)

**Commentaires:**

Ce que je trouve difficile dans l'enseignement ce sont les problèmes de discipline qu'on fait face à chaque jour dans ma classe. La direction n'est pas toujours présente à régler certains cas. Cela devient lourd parfois et agit sur le moral des enseignants.

**Questionnaire 53:** Homme (58ans)

**Commentaires:**

J'ai déjà eu un arrêt de travail il y'a plus de 20 ans. Ce fut une réelle libération d'avoir cette pause travail.

**Questionnaire 54:** Femme (47ans)

**Commentaires:**

Nerveusement, je n'étais plus capable de cette violence. Je ne dormais plus, j'ai dû quitter l'école et après 20 ans d'expérience. Personne ne s'est soucié de moi. On m'a remplacée, c'est tout. Même la commission scolaire m'a dit : ça fait partie de la gestion de la classe, aucune réalité de leur part. J'avais 18 élèves dans ma classe. Aucun soutien-résumé. Arrange-toi pour que ça coûte le moins cher possible pour eux. De toute façon, tout est de la faute du professeur, aucune responsabilité venant des parents ni du jeune, ni de l'école. Quand tu ne seras plus là, on en mettra un autre, c'est tout. Ça prend quelqu'un qui sera responsable des problèmes du jeune et bien c'est le professeur qui ramasse tout.

**Expérience de vie:**

J'ai vécu un épuisement professionnel il y a 3 ans. La tâche étant très lourde – il y avait beaucoup de violence physique et verbale dans ma classe – sacres après moi – insultes – menaces – coups de pieds et de poings dans les bureaux, portes, casiers – et ce continuellement. Aucun appui de la direction ni de l'éducateur, c'est selon eux que je n'arrivais pas à gérer mes problèmes dans ma classe. Tout revenait sur mon dos. J'ai même reçu des menaces de mort. Tout était banalité pour eux. Je sortais mes élèves et on me les ramenait en me disant – gêre ça dans ta classe – une classe en trouble grave d'apprentissage et mêlée maintenant à la moitié de troubles graves de comportement, tout est de la faute du professeur. Les parents n'aident pas et ce très régulièrement et l'école n'apprécie pas car on ne veut pas dire qu'il y a de la violence dans notre école.

**Questionnaire 55:** Homme (39ans)

**Commentaires:**

La pression est sur nos épaules pour la réussite des élèves (ministère, parents, médias, François Legault) alors qu'elle devrait reposer sur les épaules des élèves. Si l'élève choisit de ne pas faire d'efforts, que pouvons-nous faire???

Le combat doit se faire à plusieurs niveaux, avons-nous le temps et l'énergie, surtout la volonté?

**Expérience de vie:**

Je vais m'abstenir. Vous auriez peur.

**Questionnaire 56:** Femme (35ans)

**Expérience de vie:**

Je sens que j'ai besoin de vivre de nouveaux défis en adaptation scolaire. Changer la routine qui s'est installée au fil des ans.

**Questionnaire 57:** Femme (42ans)

**Commentaires:**

Suite à une mise en disponibilité (diminution du nombre d'élèves), je me suis retrouvée à exécuter une tâche d'enseignement non désirée. Surcharge, démotivation, arrêt de travail, consultation en psychologie, etc....maintenant j'ai choisi mon milieu de travail et j'en retire une grande satisfaction.

**Questionnaire 58:** Homme (33ans)

**Expérience de vie:**

Plus notre carrière avance plus ça devient facile.

**Questionnaire 60:** Femme (35ans)

**Commentaires:**

J'ai dû diminuer ma tâche depuis que j'ai des enfants pour concilier travail-famille, entre 15% et 25% de moins que le suggère mon poste.

**Questionnaire 61:** Homme (49ans)

**Commentaires:**

Beaucoup d'heures supplémentaires en sorties avec les jeunes. Pendant 9 ans, 3 fins de semaine par année (sorties de 3 jours). Maintenant 10 jours de sorties avec coucher par année, durant la semaine ouf! Après 23 ans, beaucoup plus difficile.

**Expérience de vie:**

Éducation physique primaire et secondaire, école anglaise, 20 minutes pour diner (9 ans) plus sorties. Je suis épuisée!! J'ai hâte à ma retraite, mais je donne mon 100% du lundi au vendredi à chaque mois de l'année. L'été, je ne suis pas en vacances, je récupère.

**Questionnaire 62:** Homme (47ans)

**Expérience de vie:**

L'arrivée de la réforme au secondaire sans matériel et soutien avec une direction qui voulait uniquement que ça paraisse bien sans donner d'aide. Maintenant qu'elle (la direction) n'y est plus, le climat de travail est redevenu agréable.

**Questionnaire 63:** Homme (44ans)

**Commentaires:**

Plus les années passent et plus la tâche est lourde. Les directions ne font pas leur travail qui est de venir en aide aux enseignants. Ce sont des administrateurs. Il y a trop d'élèves dans nos classes (35). L'intégration des élèves est un échec total. Vite le redoublement au primaire et au secondaire, les élèves n'ont pas les acquis, ce qui complique la tâche.

**Expérience de vie:**

J'en fais de moins en moins pour me permettre de survivre dans ce système complètement déficient qui est géré pour l'argent et le bien des élèves passe vraiment en dernier. J'adore mes élèves mais je déteste le système pourri dans lequel je dois fermer ma gueule et être loyal au ministère qui ne cherche qu'à sauver de l'argent.

**Questionnaire 65:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Depuis peu je travaille dans un milieu favorisé (ISME 5) et cela a énormément diminué mon stress au travail. J'ai longtemps travaillé en milieu défavorisé (ISME10) et le stress, le sentiment d'être dépassé, le manque d'appui et de ressources étaient présents tous les jours.

**Questionnaire 67:** Femme (37ans)

**Commentaires:**

Ça prend des pourcentages de tâches pour arriver à un équilibre car la plupart travaille à cette journée. Le manque d'uniformité dans les écoles, les matières, les commissions scolaires et les changements constants à différents niveaux créent de l'insécurité chez les enseignants. Comment peut-on être pleinement satisfait de nous-mêmes, se sentir en contrôle et donner un excellent rendement lorsqu'on change constamment de réseaux, d'écoles, de niveaux et qu'on doit recommencer tout à chaque année.

**Expérience de vie:**

Après 10 ans, on commence à avoir hâte d'avoir une stabilité, un sentiment d'appartenance à un milieu et avoir la chance d'améliorer l'année qu'on vient de faire en ayant la même classe l'année suivante. J'adore les enfants, je suis passionnée par mon métier. Par contre, on nous ajoute des responsabilités sans être efficacement formés et en même temps on nous enlève ou limite certaines ressources. L'intégration des élèves en difficulté dans les classes à qui ça profite exactement?

**Questionnaire 71:** Femme (33ans)

**Commentaires:**

Ce qui va mal nous tire beaucoup des fois. Je trouve que nous avons énormément de choses à gérer parce que le système d'encadrement n'est pas clair. Je trouve que les TES veulent être admis avec les élèves et que c'est toujours le « laisser des chances » qui prime.

**Expérience de vie:**

Nous avons des problèmes de comportements parce que l'école ne met pas ses culottes, c'est pourquoi plusieurs enseignants sont « brûlés » et ont besoin de prendre congé et là d'abandonner des groupes

- L'école n'est pas conséquente.
- L'école a peur de sévir car elle a peur des parents.

J'adore mon travail, mais il y a une énorme faille et le problème c'est que les élèves le savent et en profitent!

**Questionnaire 72:** Femme (39ans)

**Commentaires:**

Souvent fatiguée car le travail est très moral, et je me donne beaucoup dans ce que je fais. Je veux être professionnelle et rendre la marchandise convenablement.

**Expérience de vie:**

22 ans de vie militaire en tant qu'instructeur dans les armes de combat. J'occupe encore ce poste à temps partiel aujourd'hui. Je conjugue les deux emplois pour avoir un salaire raisonnable.

**Questionnaire 73:** Femme (36ans)

**Commentaires:**

J'essaie de faire attention en me reposant une fois de temps en temps et en ne surchargeant pas trop mon horaire.

**Questionnaire 74:** Femme (42ans)

**Commentaires:**

- Les enseignants ont à cœur la réussite et le bien-être des élèves.
- Monsieur et madame tout le monde ne connaissent pas l'ampleur de la tâche des enseignants mais se permettent tout de même de critiquer.
- Les tâches connexes augmentent régulièrement
- On demande beaucoup aux enseignants mais chaque être humain a ses limites,
- Enseigner, c'est un travail comme un autre avec ses avantages mais aussi ses irritants.

**Expérience de vie:**

- Je trouve que le statut précaire est un facteur de stress important.
- Le ratio d'élèves par classe est trop élevé. Le soutien personnalisé est difficile dans ces conditions.
- La différenciation semble difficile à appliquer aux ressources humaines alors qu'elle est imposée aux enseignants.
- Les enseignants manquent de temps pour élaborer des projets intéressants pour l'ensemble des élèves.

**Questionnaire 78:** Femme (54ans)

**Commentaires:**

Les enfants ont très peu de concentration et très peu de goût d'apprendre. Ceci entraîne un grand besoin de discipline pour avancer.

**Questionnaire 81:** Femme (34ans)

**Expérience de vie:**

Présentement, je me sens extrêmement fatiguée et mes activités sociales et sportives en souffrent grandement car je me couche après le souper alors je n'ai plus le temps et encore moins d'énergie pour autre chose.

**Questionnaire 82:** Femme (54ans)

**Commentaires:**

Le monde de l'enseignement est de plus en plus difficile. Les problèmes vécus chez les enfants sont de plus en plus présents et difficiles à gérer depuis le début de ma carrière. C'était rare de voir des enfants anxieux mais aujourd'hui, beaucoup de jeunes en souffrent. Oui, la pression est lourde à gérer mais lorsque nous sommes bien entourés, on peut passer au travers.

**Expérience de vie:**

J'ai eu beaucoup de bonheur pendant ma carrière mais c'est tellement différent aujourd'hui qu'à mes débuts. Dans le monde scolaire actuel, je ne ferais pas une carrière dans l'enseignement à cause de la pression intense qui gravite autour d'une classe. Ça devient essoufflant et difficile à gérer. Il faut que ça change. Je ne crois pas que les jeunes enseignants feront 35 ans de carrière. Malgré tout, c'est une profession stimulante et valorisante.

**Questionnaire 83:** Femme (33ans)

**Commentaires:**

Je suis toujours passionnée par mon métier. Je m'illumine d'avoir la chance d'être en compagnie d'enfants. Toutefois, la tâche est de plus en plus ardue : courrier, collaboration avec le milieu externe (CLSC, DPJ, infirmière, organisme ...), papiers à remplir pour discuter d'un cas ou un PIA, message email, comités à faire, CE, organiser les activités de l'école, demandes des différents intervenants car il n'y a pas de temps de qualité. Il faut être : éducateur, psychologue, enseignant, infirmier, communicateur.

**Expérience de vie:**

J'ai déjà été dans une école et la direction avait plusieurs lacunes au sujet du jugement. J'ai été épuisée parce que le système la protégeait malgré ses nombreuses lacunes. Plusieurs de l'école ont été presque épuisés et un autre était comme moi en arrêt. Les deux enseignants qui nous ont remplacés ont été mis loin de l'école puisqu'ils vivaient les mêmes choses. À la place, ils ont mis deux nouveaux sans expérience en disant que ceux-ci devaient être avec la direction...je trouve que c'est souvent le cas. Ceux qui font du tort sont protégés et ceux qui vont bien s'épuisent. Ne devrions-nous pas travailler sur les lacunes pour ne pas répéter certaines choses?

**Questionnaire 84:** Femme (55ans)

**Commentaires:**

J'ai eu déjà à m'absenter du travail pour une maladie chronique non contrôlée, maintenant ça va, j'ai développé mes propres stratégies. Le yoga fait partie de ma vie depuis 1993.

**Questionnaire 85:** Homme (37ans)

**Commentaires:**

Contradiction dans certaines réponses remplies avec première impression.

**Expérience de vie:**

- 10 ans d'expérience dans les garages.
- Difficultés en français.
- Étude primaire et secondaire en anglais.

**Questionnaire 86:** Femme (28 ans)

**Commentaires:**

Depuis mes 6 dernières années, il m'est arrivée d'être très fatiguée mais jamais en épuisement. Je suis une fille dynamique et je crois que cela se reflète dans ma vie professionnelle. Je suis capable, lorsque je me sens fatiguée de trouver des solutions et de l'aide pour éviter d'être en épuisement.

**Questionnaire 88:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

- Dépression majeure
- Arrêt en février 2010 et retour en décembre 2010.

**Expérience de vie:**

- Maman de deux enfants
- Conjoint de fait
- Enseignante depuis 1997

**Questionnaire 89:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

Revalorisons le rôle de l'enseignant. Le respect et la reconnaissance de notre expertise de la part des parents et de la société.

**Expérience de vie:**

De sentir que je travaille dans le vide avec certains élèves car les parents ne s'impliquent pas, ça me gruge de l'énergie.

**Questionnaire 90:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Ce qui m'épuise le plus ce sont ceux qui ne font pas leur travail (direction) et je dois assumer les conséquences liées aux actes qu'ils ne posent pas.

**Expérience de vie:**

Je travaille à être heureuse et à m'affirmer à chaque jour. J'ai une bonne philosophie de vie, je suis autonome et responsable. Les irresponsables autour de moi m'agressent lorsque les conséquences se répercutent sur moi.

**Questionnaire 92:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

La tâche est de plus en plus lourde car les enfants s'investissent de moins en moins et le professeur passe maintenant au second rang aux yeux des parents. On s'absente pour toutes sortes de raisons, sport, voyage, coiffeuse etc.

**Questionnaire 94B:** Femme (34ans)

**Commentaires:**

Être enseignant demande beaucoup d'énergie et de patience. C'est beaucoup de travail. Cependant, c'est un travail agréable, intéressant, motivant. C'est toujours agréable de voir un élève comprendre la matière. Le métier d'enseignante est mal compris dans la société, si les gens pouvaient comprendre tout ce que l'on fait dans une journée et en dehors de nos heures de travail, ils comprendraient que nous méritons nos vacances d'été.

**Questionnaire 96:** Femme (29ans)

**Commentaires:**

Pour l'instant tout va bien, je suis en début de carrière.

**Questionnaire 97:** Homme (41ans)

**Commentaires:**

Déjà souffert d'une dépression avec arrêt de travail 4 mois plus retour progressif, 13 novembre jusqu'au 23 juin. Il y'a 2 ans donc je ne considère pas encore réglé

**Expérience de vie:**

La mort d'une amie proche à côté de moi. J'ai toujours de la misère à m'en sortir. Considérer comme accident de classe d'une tierce personne qui reste inconnue. Son sang reste dans ma mémoire.

**Questionnaire 98:** Femme (50 ans)

**Commentaires:**

La baisse du ratio élèves-enseignant ne règle en rien la surcharge de travail et l'ingérence des parents dans mon travail. Au secondaire, les enseignants sont peut-être moins envahis par les parents mais c'est un facteur important au primaire dans « l'écoeurantite aigüe » des enseignants.

**Expérience de vie:**

Considérant plusieurs facteurs (familial et professionnel), j'ai dû être en arrêt de travail l'an passé. Ce repos forcé m'a permis d'amorcer une longue remise en question face à ma profession. Cette remise en question de différents aspects de ma carrière se poursuit toujours car des problèmes de santé viennent de s'ajouter au portrait. À ce moment-ci, il m'apparaît de plus en plus difficile d'exercer cette profession à temps plein. Pour « m'aider », ma direction m'a changée de niveau à la fin de l'année. D'où la surcharge de travail encore cette année. À tous les ans, des parents viennent me dire comment faire mon travail... le font-ils aux médecins?? Compte tenu du niveau d'engagement que nous y mettons, le manque de reconnaissance de notre rôle dans la société ne contribue pas à l'épanouissement professionnel.

**Questionnaire 99:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

J'ai eu un cancer il y'a quelques années.

**Expérience de vie:**

Concilier vie de famille et travail m'a menée à diminuer ma semaine de travail. Aux dires des médecins avant le « burn out », je devais faire quelque chose. Je me suis donc mise à 4 jours par semaine. (Cela fait presque 10 ans... même avant d'être malade)

**Questionnaire 102:** Femme (25ans)

**Commentaires:**

Je suis chanceuse d'avoir des contrats car il y a beaucoup de profs sur la liste d'attente. Ça prend environ 10 ans avant d'avoir un poste d'enseignement au primaire; c'est une des raisons pour lesquelles je me suis réorientée en enseignement de l'anglais. C'est difficile de commencer sa vie professionnelle en étant à statut précaire; on veut s'établir, avoir une maison, une voiture, des enfants... mais on ne sait pas si on trouvera un contrat d'année en année.

**Expérience de vie:**

Je manque de soutien au niveau des troubles de comportements. Dans les milieux plus pauvres, les parents sont moins collaborateurs car ils ont d'autres priorités... Dans la société, les enseignants n'ont plus le statut d'autrefois. Il y'a moins de respect envers cette profession, je trouve qu'on est considéré comme des gardiens d'enfants avec 2 mois de vacances l'été...

**Questionnaire 103:** Femme (51ans)

**Commentaires:**

Au C.F.P., nous devons faire notre baccalauréat en enseignement en même temps que nous enseignons. Beaucoup de travaux à faire plus les cours une fin de semaine sur trois, samedi et dimanche de 8h30 à 16h30. Nous sommes des gens de métier, donc un certificat en enseignement serait suffisant. Beaucoup d'enseignants se disent épuisés. L'enseignement et les cours.

**Expérience de vie:**

24 ans comme infirmière.

**Questionnaire 104:** Femme (39ans)

**Commentaires:**

Beaucoup de changement avec une direction qui ne tient pas compte de nos champs d'expertise dans le domaine de la santé, résultat, les patients des centres hospitaliers deviennent des cobayes soignés par des élèves en apprentissage et des enseignants qui ne possèdent pas l'expertise nécessaire pour enseigner dans un nouveau milieu. Ce n'est pas la faute de l'enseignant mais plutôt celle qui donne la compétence car nous avons essayé d'aviser la direction mais la réponse obtenue est : vous êtes supposés connaître toutes les compétences de la formation. Si c'est vrai, alors pourquoi on ne se fait pas traiter si infarctus par un urologue.

N.B : exemple faisant liens avec les stages sortant en chirurgie.

**Questionnaire 105:** Homme (55ans)

**Commentaires:**

Je viens d'une famille où le travail a une importance majeure.

**Expérience de vie:**

Camelot de 14 à 18 ans.

- Travail à temps plein depuis l'âge de 18 ans.
- Fait deux jobs à temps plein pendant plusieurs années (16 heures par jour).
- Mon premier travail dans le domaine imprimerie (semaine de 50 à 60 heures).
- À l'âge de 40 ans, j'ai décidé de mettre la pédale douce et de me contenter d'un seul travail...

**Questionnaire 107:** Femme (44ans)

**Commentaires:**

J'adore enseigner, mais avoir beaucoup de nouveaux cours chaque année est épuisant tout autant dans la préparation que dans le stress que génère le manque d'aisance.

**Questionnaire 108:** Femme (35ans)

**Commentaires:**

Nouvelle direction depuis 3 ans, aucune appréciation de sa part. Nous sommes seulement des pions. Diviser pour mieux régner est la devise de la direction.

**Questionnaire 109:** Femme (57ans)

**Commentaires:**

- Pourquoi mettre mon nom dans l'enveloppe si c'est anonyme?
- Remplir le questionnaire permet de faire une réflexion sur son état d'épuisement et son implication au travail...et dans la vie.

**Expérience de vie:**

Ça fait réfléchir sur les dangers qui nous guettent et sur les balises qu'il faut mettre en place pour nous protéger bien que ce ne soit pas facile quand on y pense bien.

**Questionnaire 110:** Femme (53ans)

**Commentaires:**

Je suis aidante naturelle auprès de mes parents âgés, j'ai très peu de temps entre mes tâches professionnelles et celles à la maison. En fait, je n'en ai pas du tout. Ma santé physique et psychique en souffre certainement. Difficile d'évaluer l'importance des impacts à moyen et à long terme.

**Questionnaire 111:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Le plus épuisant, ce n'est pas la quantité de travail à faire, c'est le fait de voir des collègues qui auraient la même quantité de travail à faire et qui ne le font pas. C'est de devoir faire à leur place certaines choses pour le bien de l'élève, sinon elles ne se feront pas.

**Expérience de vie:**

La formation professionnelle est un monde à part dans l'enseignement et est souvent traitée à tort comme la formation générale au primaire et au secondaire. Même votre formulaire ne tient pas compte de cette différence (ou peut-être même de l'existence de la formation professionnelle ??)

**Questionnaire 112:** Femme (31ans)

**Commentaires:**

Ça va bien, même très bien. Plus difficile avec le groupe en particulier l'année passée. Très stressant à l'automne, mais j'ai travaillé très fort sur moi. J'ai réussi.

**Expérience de vie:**

Rien de spécial une vie normale.

**Questionnaire 113:** Femme (39ans)

**Commentaires:**

J'ai quitté l'enseignement en 2006 suite à de graves troubles d'anxiété. J'ai alors consulté des orienteurs. Pendant mon arrêt, j'ai travaillé dans une maison d'édition, j'ai assuré les formations d'éthique et culture religieuse et j'ai travaillé au ministère. Les symptômes que j'associais à l'enseignement sont revenus...pendant 3 ans, ma psy m'a aidée dans mon rapport à l'enseignement. J'ai repris en 2009 et depuis, c'est le plus beau métier du monde. J'ai travaillé très fort sur moi et non simplement sur mon travail. Mon médecin me suit à la trace car depuis 2006, je prends EFFEXOR. J'ai suivi une thérapie selon la théorie cognitive et ma psy a vraiment axé nos rencontres sur mon travail et non sur mon enfance. J'ai constaté à quel point j'étais perfectionniste, emprisonnée par moi-même, sévère avec moi-même, à quel point j'avais besoin qu'on reconnaisse mon travail à quel prix. Une fois cela compris, digéré, accepté, l'expression "tourner les coins ronds" a pris sens. Le nouveau statut que je me suis accordée : je ne suis qu'un numéro, m'a tellement soulagée!

**Expérience de vie:**

Ce long et difficile détour était nécessaire, mais si vous saviez à quel point je suis fière de mon parcours...ce fut un investissement dont profitent toutes les sphères de ma vie. De tout mon être, j'étais persuadée de ne plus jamais enseigner. Sans me le dire, ma psy voyait bien que j'étais pourtant à ma place...elle a pris son temps, acceptant mes reculs, mes doutes, mes recherches d'emploi étourdissantes.

**Questionnaire 114:** Femme (50ans)

**Expérience de vie:**

Je me suis épuisée parce que je me donne trop et qu'il n'y a pas plus de reconnaissance de la part de mon milieu. Je pense à faire un mouvement volontaire. J'ai besoin de changer d'air.

**Questionnaire 115:** Femme (55ans)

**Expérience de vie:**

Faire, trouver l'équilibre des composantes de notre vie quotidienne est primordial :

- Le travail

- Ma vie amoureuse
- Mes besoins personnels
- Mon rôle de grands-parents
- Ma santé physique et mentale.

**Questionnaire 117:** Femme (49ans)

**Commentaires:**

En général, je m'adapte bien aux groupes. Certaines années, il y a des élèves qui demandent plus d'énergie. Heureusement que ce métier me passionne car cela me permet de continuer.

**Expérience de vie:**

Je pense que la vie nous permet de découvrir plusieurs chemins et plusieurs leçons. La vie est un privilège. C'est pourquoi il faut l'appréciée et essayer de donner du mieux qu'on peut. J'ai connu beaucoup de gens, ce qui m'a aidé à apprendre beaucoup de la vie. Il m'en reste encore à apprendre... l'ouverture d'esprit, la persévérance ont des qualités qui nous aident à mieux grandir.

**Questionnaire 118:** Femme (41ans)

**Commentaires:**

Après 19 ans...et toutes les demandes qui s'ajoutent à ma tâche, j'en suis à m'ennuyer du moment de ma carrière où je devais juste enseigner... ce qui faisait mon plus grand bonheur. Aujourd'hui la lourdeur de ma tâche pèse très lourd sur mes épaules!

**Questionnaire 119:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

La tâche est lourde car la préparation au préscolaire doit être complétée en dehors des heures de travail (soir plus fin de semaine). Le fait d'avoir aucune période libre ni aucune pause (sauf le dîner) n'aide pas à récupérer durant la journée! On ne peut pas reprendre notre souffle.

**Expérience de vie:**

Le fait d'avoir souvent changer d'école et de niveau a contribué beaucoup à augmenter le stress que j'ai dû affronter ! Je suis devenue anxieuse et je dois être médicamenteuse depuis.

**Questionnaire 121:** Femme (40ans)

**Expérience de vie:**

C'est le manque de soutien de la part des directions. Savoir qu'ils travaillent pour nous auprès des dirigeants de la C.S.

C'est ça qui gruge nos énergies et bien entendu leur présence!

**Questionnaire 122:** Femme (57ans)

**Expérience de vie:**

Je n'ai pas toujours enseigné. J'ai travaillé dans d'autres domaines. C'est pourquoi je ne suis pas épuisée. Si j'avais toujours enseigné, je le serais certainement. C'est un travail difficile qu'il faut aimer!

**Questionnaire 123:** Femme (54ans)

**Commentaires:**

Travailler avec des enfants demande beaucoup d'énergie. Les enfants d'aujourd'hui vivent de grands stress et sont souvent très nerveux, ce qui demande beaucoup à l'enseignante.

**Questionnaire 126:** Homme (47ans)

**Commentaires:**

C'est la première fois que j'utilise un stylo "vert fluo" et c'est la dernière! Désolé

**Expérience de vie:**

J'ai un truc contre l'épuisement professionnel. J'ai appris à dire "non" et ça marche!

**Questionnaire 131:** Femme (39ans)

**Commentaires:**

J'ai pris le temps de répondre à cette étude car je pense que c'est important pour ma profession. Mais, je l'ai fait à la maison après ma journée de travail...et c'était long.

**Expérience de vie:**

Enseigner en classe multi-niveaux est très exigeant! Beaucoup de planification, une grande banque de travaux autonomes...Encore faut-il que les élèves soient un peu autonomes!

C'est beaucoup plus de travail qu'un enseignement qui n'a qu'un seul niveau à enseigner mais les attentes sont les mêmes. On a une petite compensation pour engager quelqu'un pour nous aider (environ 2 heures par semaine pour l'année). Donc je m'épuise plus rapidement...

**Questionnaire 132:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Après 20 ans de travail, j'ai vécu une année d'épuisement professionnel (l'an dernier). J'enseignais à des élèves ayant de grandes difficultés scolaires c'est-à-dire j'avais des élèves de la 2<sup>e</sup> année primaire jusqu'à la 6<sup>e</sup> année primaire. J'étais à bout de souffle dans ma préparation de classe.

**Questionnaire 134:** Homme (28ans)

**Commentaires:**

Il faudrait ajouter les choix de réponse "je ne sais pas et "ne s'applique pas ". Pour la dernière section (#7), certaines questions sont trop imprécises (ex : #5 si j'ai fait de la suppléance pendant mes études ou des stages, cela compte-t-il ?

**Questionnaire 135:** Femme (42ans)

**Commentaires:**

Imaginez un show d'humour où l'humoriste donne un show de 8 :30 AM à 16 heures. tout son spectacle doit être rodé et calculé pour respecter à la lettre l'horaire établi pour nous les cloches...et tout cela doit être hyper préparé, c'est ça enseigner mais nous ne voyons jamais le résultat fini...nous sommes sur la ligne de front continuellement et nous devons être hyper vigilants et lorsque la journée se termine à l'école , on prend notre sac et on part à la maison où nous ferons moins 2 heures de travail par soir (planification, correction) et à peu près 4 heures de travail le weekend end... alors le cinéma la semaine, on oublie ça. Je pourrai écrire plus mais il est déjà 23 heures.

**Expérience de vie:**

Épuisement avec atteinte de psychologique, février 2002.

**Questionnaire 136:** Homme (41ans)

**Expérience de vie:**

J'ai déjà été en arrêt de travail

**Questionnaire 139:** Femme (50ans)

**Commentaires:**

Je n'ai jamais été en arrêt de travail dû à un épuisement professionnel. Je prends bien soin de ma santé physique (sport) mentale et psychologique (activités sociales). Je suis très proche de ma famille.

**Expérience de vie:**

Je travaille sur le fait que je suis très (peut être trop) perfectionniste. J'observe mes collègues. Je crois de plus en plus que peu importe la discipline, le plaisir doit être au rendez-vous. Le désir et le besoin de performer viendront par la suite.

**Questionnaire 140:** Homme (55ans)

**Commentaires:**

Section, point 8 : pour moi le programme d'aide à l'employé, c'est de la frime : on ne peut changer d'intervenant à chaque appel, beau suivi. Quand j'en ai eu besoin, il a fallu que je vois un psychologue d'un bureau privé. Donc l'argent misé à Impact Mauricie, c'est du gaspillage.

**Expérience de vie:**

J'ai fait un burn-out en 2000-2001 de novembre en juin.

**Questionnaire 143:** Femme (37ans)

**Expérience de vie:**

En 2000, j'ai cessé de travailler pendant 6 mois pour épisode professionnel.

**Questionnaire 147:** Femme (28ans)

**Commentaires:**

Je pense personnellement que les nouveaux diplômés qui obtiennent des contrats à la sortie de l'université ne sont pas assez formés à la réalité des classes aujourd'hui. J'ai beaucoup de collègues dans ma situation : nous nous entendons tous sur la même chose. Nous nous sentions tous démunis par l'insertion rapide afin d'occuper une place vacante laissée par quelqu'un (je parle d'un enseignant qui quitte le milieu). Les ressources et le soutien à notre arrivée dans une nouvelle école sont trop peu présents et cette situation affecte beaucoup notre pensée positive par rapport à un avenir à long terme en enseignement.

**Expérience de vie:**

J'ai enseigné depuis l'année 2008 en tant que suppléante dans plusieurs écoles. J'occupe actuellement un contrat à 67 % dans une école depuis novembre 2011. (Jusqu'en juin). Je reviens d'un congé de maternité qui s'est achevé en juillet 2011. Juste avant, j'ai occupé un contrat à 100% dans une école défavorisée de la région pendant 6 mois.

**Questionnaire 149:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

Les parents collaborent beaucoup mais très exigeants.

Épuisée d'être toujours surveillée pour que tout soit parfait.

Épuisée de voir du "chouchoutage" entre boss et employés, l'injustice démoralise surtout lorsqu'on se donne à 150% et qu'à la moindre petite erreur, on se le fait dénoter. Certains de mes collègues (chouchous) ne se font rien mentionner parce que le boss a peur des réactions de ses employés.

Stressée de savoir où je vais enseigner lorsque nous avons l'anglais-intensif à l'école.

**Expérience de vie:**

Le sport m'aide à m'énergiser et ventiler devant mes nombreuses frustrations professionnelles.

- 40 séances de 4

- Mes élèves sont ma raison d'être! J'adore enseigner, ce n'est pas là que je suis épuisée. C'est surtout lorsque je sens l'insécurité et le manque de confiance que mon boss éprouve envers moi. Je suis très heureuse où j'enseigne. J'ai seulement hâte de changer de direction.

**Questionnaire 155:** Femme (50ans)

**Commentaires:**

Ce questionnaire correspond au portrait de l'année en cours seulement, ce qui est peu représentatif de l'expérience générale de chacun.

Il est évident que le travail se dégrade d'année en année :

- De plus en plus de tâches connexes!
- De plus en plus de comités
- De plus en plus d'élèves en déficit d'attention avec ou sans hyperactivité.

**Expérience de vie:**

- De plus en plus de problèmes de comportement.
- De plus en plus de problèmes d'apprentissage
- De moins en moins de participation des parents
- Classe multi-niveaux et adaptation 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> niveaux à préparer.

**Questionnaire 156:** Femme (42ans)

**Commentaires:**

J'ai une équipe-école très aidante. Je me sens très appréciée de mes pairs et de mes élèves.

**Expérience de vie:**

La reconnaissance et "amour" que je reçois de mes élèves sont les piliers de mon épanouissement professionnel.

**Questionnaire 157:** Femme (48ans)

**Commentaires:**

Surcharge des élèves en difficulté, plusieurs niveaux académiques dans la même classe. Cela demande plus de préparations.

Les parents qui participent négativement dérangent notre pratique professionnelle. Les médias qui minent le milieu scolaire (l'image)

**Questionnaire 158:** Femme (30ans)

**Commentaires:**

Pour l'instant, je suis très heureuse dans mon travail. J'apprécie mes écoles, mes collègues, mes tâches. Je comprends difficilement pourquoi notre métier n'est pas le plus valorisé. C'est ce qui est blessant le plus.

**Expérience de vie:**

Mon début d'année a été ardu, plusieurs maladies m'ont affectée. Par contre, je me suis ressaisie et me suis reposée, je me couche tôt, je fais des activités, je prends soin de moi et vraiment je suis à 100%.

**Questionnaire 160:** Femme (34ans)

**Commentaires:**

- Très difficile intégration de plusieurs élèves : TED, troubles du comportement, déficience, doubleurs.
- On ne peut plus prendre de vacances à nos frais
- Différent mentorat aurait été intéressant
- Lourd

**Questionnaire 161:** Femme (39ans)

**Expérience de vie:**

Dès les premières années, (à l'âge de 24 ans) de ma carrière, j'ai été mis à l'épreuve par des troubles de comportement. Ainsi, rapidement, j'ai dû me trouver des moyens pour me relaxer et mieux exercer ma profession. Depuis l'intégration des élèves en 2000, la tâche est beaucoup (en difficultés) plus exigeante.

**Questionnaire 162:** Homme (37ans)

**Commentaires:**

J'ai l'impression d'avoir de plus en plus une classe en adaptation scolaire. Pourtant, j'enseigne en 6<sup>e</sup> année "régulière", mais en intégrant des élèves qui n'ont pas les acquis pour suivre adéquatement le programme de 6<sup>e</sup>. Nous n'avons pas toujours les moyens et les ressources nécessaires pour les encadrer adéquatement.

**Expérience de vie:**

Je dois composer avec des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes (élèves en difficultés d'apprentissage ou de comportement sérieuses; élèves en modification qui ne se sentent pas de niveau de 6<sup>e</sup>. Par conséquent, je dois modifier ou adapter l'enseignement et l'évaluation pour certains élèves. Et gérer les comportements difficiles sans toujours obtenir les ressources nécessaires. En 2010-2011, je passais la majorité de mes soirées et fins de semaine à planifier et préparer du matériel pour mes élèves "modifiés", A la fin de l'année, j'étais épuisée.

**Questionnaire 163: Homme (57ans)**

**Commentaires:**

Puisse ce questionnaire dûment rempli vous être utile dans vos recherches.

**Questionnaire 166: Femme (52ans)**

**Commentaires:**

Les exigences des patrons liées à la diplomation ne sont pas évidentes. Le taux d'absentéisme est très élevé et les retards fréquents perturbent les cours et dérangent les élèves.

La direction ainsi que la commission scolaire et même le gouvernement devraient avoir un critère pour arrêter ou du moins baisser les élèves qui sont en retard ou bien un taux d'absentéisme de près de 200h sur 960, et cela affecte le morale des enseignants.

**Expérience de vie:**

Les élèves dans nos classes qui sont présents régulièrement se retrouvent toujours diplômés avec une mention élevée. Les autres demandent un travail double et même quelquefois en triple. Et c'est ça qui amène un découragement chez les enseignants et de la fatigue. En plus c'est la faute de l'enseignant si l'élève abandonne ou bien qu'il ne soit pas diplômé. On nous demande que nous aurions dû faire pour éviter...

**Questionnaire 169: Femme (25ans)**

**Commentaires:**

Je crois que le fait d'en venir à l'épuisement professionnel relève de la personnalité et du vécu de chacun. Il faut être fort pour exercer ce métier, être capable de dédramatiser les situations et de lâcher prise facilement. Il faut également avoir une bonne confiance en soi.

**Expérience de vie:**

Lorsque j'en ai à gérer des conflits, des troubles de comportements ou autres, je garde surtout mon calme en faisant l'intervention nécessaire. Surtout, je ne prends rien de personnel. C'est ma façon de m'éloigner de « l'épuisement » professionnel.

**Questionnaire 170:** Femme (46ans)

**Commentaires:**

Ce que je trouve difficile surtout, c'est d'être statut précaire depuis 10 ans et que je le serai pendant encore plusieurs années.

**Questionnaire 172:** Femme (37ans)

**Commentaires:**

En 15 ans d'enseignement, énorme augmentation de la "lourdeur" de la tâche...

**Questionnaire 174:** Femme (41ans)

**Commentaires:**

Mon insatisfaction (ou alors épuisement), provient souvent du fait de ne pas être en mesure de "bien faire ma job". Par exemple, j'aimerais corriger à l'école et non toujours à la maison. J'aimerais faire écrire les élèves davantage (pour l'enseignement du français) mais sachant que c'est alors sur ma vie familiale que ç'aura des répercussions. Je me restreins, pourrais-je les aider davantage en français? Sûrement. Mais pas avec 120 élèves où je corrige de 4 à 6 copies l'heure...que faire?, moins de groupes?, plus de temps de correction aux professeurs de français?, engager des correcteurs?

**Questionnaire 175:** Homme (45ans)

**Commentaires:**

Belle ambiance de vie dans l'école. Milieu dynamique. Toujours une oreille attentive aux difficultés professionnelles (collègues, professionnel en psycho...direction)

**Expérience de vie:**

Difficultés de vie familiale ayant nécessité une psychothérapie, il y a quelques années...efficace pour la vie de famille mais aussi pour la vie professionnelle! Mes salutations à Pascal! (cours d'argumentation, maitrise, hiver 2011). Bonne continuation.

**Questionnaire 178:** Homme (36ans)

**Commentaires:**

Ayant 3 enfants de moins de dix ans, mon énergie à enseigner a quelque peu déclinée. Ma passion et mon goût restent à un bon niveau...par contre mes nuits sont parfois courtes!

**Questionnaire 179: Femme (52ans)**

**Commentaires:**

Renouvellement de notre pédagogie, nouvelles méthodes d'enseignement pour motiver, intéresser les élèves.

Manque de collaboration des parents.

Manque de ressources, de soutien.

**Questionnaire 181: Homme (41ans)**

**Commentaires:**

J'ai encore la passion de l'enseignement...et les élèves me le rendent ...ça aide à garder le moral.

**Expérience de vie:**

Parfois fatigué, mais jamais épuisé.

**Questionnaire 182: Femme (34ans)**

**Commentaires:**

D'années en années, on nous ajoute des tâches à nos semaines. C'est pratiquement impossible de réussir à tout faire cela et surtout à concilier notre vie à la maison. C'est également frustrant de voir des enseignants qui reçoivent le même salaire et qui n'ont jamais rien à faire en dehors de l'école (ex. éducation physique).

**Expérience de vie:**

Je corrige ou planifie pratiquement une ou deux heures par soir, et ce, sans compter les 6 heures de ma fin de semaine que je prends pour cela. Je ne peux pas penser faire cela sur mes heures à l'école puisque j'ai toujours des cas d'élèves à rencontrer, des réunions, des collègues à voir pour les groupes difficiles, etc. je suis totalement épuisée et incapable de concilier le travail et tout ce qu'il implique et ma vie de famille avec 2 jeunes enfants qui me disent qu'ils sont "tannés" de me voir corriger ou planifier et qui voudraient que je joue davantage avec eux.

**Questionnaire 184: Homme (42ans)**

**Commentaires:**

La tâche fait la différence. Lorsqu'on enseigne à des élèves motivés et intelligents, la tâche devient plus facile. Aussi, ceux qui enseignent au deuxième cycle ont des meilleurs élèves et ont moins de discipline à faire. Finalement le nombre d'élèves par groupe est un facteur d'épuisement aussi.

**Expérience de vie:**

Je crois que l'arrivée des concentrations au secondaire a contribué à la ségrégation des élèves et a rendu la tâche plus difficile pour ceux qui enseignent au premier cycle.

**Questionnaire 185: Femme (50ans)**

**Commentaires:**

Je trouve que l'on demande de plus en plus aux enseignants d'effectuer des surveillances, rapports mensuels aux parents et groupes trop nombreux. Il nous manque de temps en plus de notre vie familiale. C'est la raison pour laquelle il y a de nombreux « burn-out » chez les enseignants, justement j'en connais plusieurs cette année qui sont partis en « burn-out »

**Expérience de vie:**

J'ai eu trois opérations durant l'année scolaire 2004-2005 à cause d'un stress intestinal dû à la lourde tâche, plusieurs matières à enseigner à plusieurs niveaux.

**Questionnaire 186: Femme (37ans)**

**Commentaires:**

Nos classes de régulier sont devenues des groupes d'adaptation scolaire mais à la différence que maintenant, on en a 32 par groupe au lieu de 20! C'est épuisant, sincèrement.

**Expérience de vie:**

Après 15 ans d'enseignement, j'ai dû quitter l'an dernier pour cause d'épuisement. Je ne pensais jamais que cela m'arriverais un jour.

Cette année, j'essaie de faire attention à moi mais je commence à sentir la fatigue revenir et j'attends avec impatience la relâche scolaire. Je me demande si ce sentiment reviendra à chaque année. La tâche est de plus en plus lourde et les moyens moins nombreux.

**Questionnaire 188: Femme (27ans)**

**Expérience de vie:**

Je n'ai jamais vécu de dépression mais je côtoie des collègues de travail qui en ont déjà fait une ou qui s'en relève de l'an dernier.

Je suis une jeune enseignante et j'aime que mon travail soit bien fait et j'accorde une grande importance à la qualité de mon enseignement. Je travaille avec des élèves en difficultés ou handicapés et j'ai le souci constant que les activités que je leur propose soient adaptées à leurs besoins. Malgré tout cela et toutes les exigences de ma tâche, je prends du temps pour moi et j'essaye le moins possible de travailler à la maison. Je laisse mes travaux à l'école.

**Questionnaire 189:** Femme (47ans)

**Commentaires:**

Sujets traités, intéressants quoique quelques sujets sont revenus à plusieurs reprises, bravo et bonne chance pour votre étude.

**Expérience de vie:**

Au début de ma carrière, j'enseignais comme spécialiste en anglais au primaire, j'avais alors 3 écoles avec au moins 20 groupes donc plus de 500 élèves. Cela devenait lourd, j'ai donc cessé et réorienter ma carrière vers l'enseignement individualisé : la francisation devenait une orientation de carrière intéressante : presque pas de gestion de notes, de rencontres de parents etc. seulement de l'enseignement sans discipline à faire ni d'objectifs à atteindre dans un laps de temps restreint. J'adore mon travail et cela me procure un épanouissement professionnel avec beaucoup moins de stress qu'auparavant.

**Questionnaire 191:** Homme (52ans)

**Expérience de vie:**

Cette année je travaille au primaire mais avec les TED. C'est très enrichissant mais nous ne sommes pas formés pour cette clientèle par contre l'adaptation, c'est bien fait.

**Questionnaire 193:** Femme (39ans)

**Commentaires:**

Si nous avons une vie équilibrée entre professionnelle et personnelle, on évite l'épuisement.

**Expérience de vie:**

- Savoir dire non et remettre certaines tâches au lendemain
- Se divertir
- S'amuser dans la vie-école.
- Éviter le piège : "de sauver tous les jeunes"

**Questionnaire 195:** Femme (26ans)

**Commentaires:**

Plusieurs de mes collègues s'épuisent facilement dû aux élèves difficiles que nous avons en classe. Je pense que personne n'est à l'abri d'un « burn-out », même les meilleurs enseignants! Il nous faut beaucoup de ressources pour arriver à donner un bon service aux élèves!

**Questionnaire 196:** Femme (34ans)

**Commentaires:**

Je travaille en trouble du comportement. Les premières années dans ce domaine sont très exigeantes au niveau des émotions. J'ai toujours réussi à surmonter les difficultés malgré les embuches entre autre grâce à l'appui de mes collègues de travail.

**Expérience de vie:**

Ma réputation fut sans doute l'expérience la plus exigeante à vivre. J'ai surmonté cette épreuve tout en poursuivant mon travail. Les consultations en 4 et mes proches m'ont aidée à bien gérer les différentes étapes de ce grand bouleversement.

**Questionnaire 197:** Homme (37ans)

**Commentaires:**

La principale difficulté est de gérer au quotidien la charge émotive des élèves tout en restant calme. C'est un peu comme si on était des policiers en train de faire une intervention difficile. Sauf que nous, notre intervention commence à l'arrivée des élèves et se termine à la fin des téléphones aux parents en fin de journée.

**Expérience de vie:**

Un bloc de 5 logements avec locataires indésirables, maison en rénovation, ma conjointe est endettée de 25000\$.

**Questionnaire 201:** Homme (29ans)

**Commentaires:**

Bien souvent, j'ai de la misère à joindre les deux bouts. Les enfants et l'université prennent beaucoup de temps dans ma vie professionnelle. L'université c'est capotée.

**Questionnaire 202:** Homme (50ans)

**Commentaires:**

Les élèves jeunes-adultes, étant de moins en moins préparés et autonomes, demandent beaucoup de temps et d'énergie et cela c'est sans compter les problèmes de toxicomanie. Ça demande deux fois plus de travail,

aujourd'hui qu'il y a 15 ans pour le même enseignement. Je déplore le manque d'intérêt et de motivation des nouveaux enseignants et certains vieux qui sont blasés.

**Expérience de vie:**

Je suis enseignant depuis 21 ans, je suis mentor pour 4 enseignants de mon département. J'agis aussi comme support et aide aux nouveaux enseignants. Je m'occupe et m'implique dans le bon déroulement et le fonctionnement de notre département.

**Questionnaire 204: Homme (51ans)**

**Commentaires:**

Personne n'est à l'abri lorsqu'on commence à enseigner on donne tout ce qu'on a et plus...de là, le danger de tomber. On délaissé involontairement la famille. Je serais curieux de connaitre le taux de séparation des nouveaux enseignants.

**Expérience de vie:**

À la fin de ma première année d'enseignement, je dormais environ 16 heures par jour. Alors qu'en temps normal, j'étais plutôt du genre à marcher au plafond. J'étais selon les médecins, en train de "tomber"

**Questionnaire 205: Femme (54ans)**

**Commentaires:**

J'ai 54 ans, j'ai une autorisation provisoire d'enseigner. Je suis donc à l'université depuis 5 ans et j'en ai encore pour un minimum de 3 ans pour obtenir une licence d'enseignement et 1 an de plus pour le bac. C'est une charge de travail assez considérable. Vu mon âge, je devrais ne plus avoir d'enfants à la maison ou presque mais j'ai un fils handicapé sévèrement.

**Expérience de vie:**

Il a 19 ans, c'est le bébé. Nous avons donc une charge de travail qui nous attend à la maison depuis 25 ans. À cet âge, il y'a aussi nos parents qui demandent un peu plus d'attention comme je suis charpentier menuisier et le seul dans les deux familles. Je suis sollicité assez régulièrement, et en plus j'ai de la misère à dire non. Pour régler tout cela, je suis devenu workolique. Je ne sais plus comment on peut prendre de vacances sans travail.

**Questionnaire 207: Femme (39ans)**

**Commentaires:**

J'ai sûrement plein de choses à dire, mais rien ne me vient à l'esprit. J'ai peur de tomber dans l'épuisement. Plus les années passent, plus j'y pense. Mes débuts d'année scolaire sont désormais accompagnés de maux de cœur et de pleurs qui durent plus ou moins jusqu'à Noël.

**Questionnaire 208:** Homme (50 ans)

**Commentaires:**

Je suis sorti de l'école où j'enseigne le 13 mai 2011. J'en avais assez, je n'ai donc pas terminé l'année scolaire 2010-2011. Ce fut un congé saluaire. J'ai pris une demie année sabbatique jusqu'au 31 janvier 2012 pour faire suite à mon burn-out. Je prendrai des demies sabbatiques aussi souvent que je le pourrai d'ici la fin de ma carrière. Maintenant que le fusible a explosé une fois. Je vais demeurer fragile jusqu'à la fin.

**Questionnaire 209:** Femme (29ans)

**Commentaires:**

J'adore mon travail, j'enseigne ce que j'aime en général, avec une clientèle que j'aime (16 à 20 ans). J'ai un bon lien avec les élèves et je pense être une bonne enseignante. J'ai déjà fait une dépression, je m'organise pour ne pas en faire une 2<sup>e</sup>. C'est davantage ma vie personnelle que je trouve exigeante avec les jeunes enfants, la grossesse et mon conjoint qui travaille beaucoup. Mon travail est l'occasion de voir des gens et de me réaliser. Ils me font beaucoup de bien mentalement.

**Questionnaire 210:** Homme (55ans)

**Commentaires:**

Nous avons une école qui intègre des étudiants qui ont des problématiques différentes les uns des autres. Les groupes sont nombreux. Nous n'avons pas de service d'ortho. L'intégration du moins en grand groupe, est impossible. Je ne sais plus sur qui ou sur quels problèmes m'attarder.

**Expérience de vie:**

17 ans en enseignement avec des étudiants ayant des troubles d'apprentissage et de comportement. Parfois avec du support mais souvent sans aide.

**Questionnaire 211:** Femme (51ans)

**Commentaires:**

Le même sondage en 2010 et le tableau final aurait présenté un tout autre portrait (vraiment négatif).

**Expérience de vie:**

Entrepreneur, je fais beaucoup de recherche en éducation, je fais beaucoup de lecture dans ce champ d'intérêt.

**Questionnaire 212:** Femme (32ans)

### Expérience de vie:

Je n'ai jamais ressenti l'épuisement professionnel au courant de mes 7 années en enseignement.

### Questionnaire 213: Femme (35ans)

#### Commentaires:

Si j'avais rempli ce questionnaire en début d'année, mes réponses auraient probablement été très différentes. En tant qu'enseignante contractuelle, cela fait 8 ans que je change d'école à chaque année, ce qui m'occasionne un niveau très élevé de stress. Je dois toujours recommencer à zéro (nouveau personnel, nouveau matériel, nouveaux enfants, nouvelles façons de faire). À cette occasion (septembre, octobre, novembre) je suis très anxieuse et je laisse souvent les problèmes reliés à l'école interférer dans ma vie personnelle.

### Expérience de vie:

En 2006, après une expérience désastreuse en enseignement, j'aimerais préciser que je travaillais dans une école privée et que plusieurs autres enseignants à contrat et personnel de soutien ont vécu la même situation, j'ai dû m'arrêter pour une période de 7 mois tellement j'étais vidée émotionnellement (les parents des enfants de maternelle me donnaient beaucoup de rétroactions positives mais la direction m'a dénigrée énormément). Il faut dire que je n'avais aucun support financier à ce moment, l'assurance emploi m'ayant coupé mes droits aux prestations.

### Questionnaire 214: Femme (36ans)

#### Expérience de vie:

Je ne peux pas vraiment dire que cette année est une année difficile. Cependant, j'ai fait une année dans une classe multi-niveau avec élèves en troubles de comportement et d'apprentissage. Moi qui croyais être forte et outillée, je me dirigeais lentement vers l'épuisement professionnel. Je n'aurais jamais pu faire ça toute ma carrière!

### Questionnaire 215: Femme (34ans)

#### Commentaires:

L'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage cause souvent des problèmes. J'ai des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années et en plus l'élève qui fait du français de 3<sup>e</sup> année et des mathématiques de 4<sup>e</sup> année. J'ai donc trois planifications à faire par semaine au lieu d'une seule. Alors, ma tâche est considérée, par moi-même, trois fois plus lourde est considérée, par moi-même, trois fois plus lourde que si j'avais seulement une 6<sup>e</sup> année. Donc, je considère que j'enseigne à des élèves de la 3<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année dans la classe.

#### Expérience de vie:

Je peux ajouter à cette situation des élèves ayant des problématiques particulières et prenant une médication. Alors additionnez le tout et vous comprendrez que ma réalité n'est pas celle de tous mes

collègues. J'ai d'autant plus de stress et de facteurs que les autres que les autres professeurs possédant un simple niveau.

**Questionnaire 216:** Homme (30ans)

**Commentaires:**

Enseigner n'est pas difficile. C'est la gestion de classe constante qui fatigue n'importe quel enseignant. Je trouve qu'aujourd'hui, notre mandat d'instruction de l'enfant en est devenu un beaucoup plus d'éduquer (savoir-vivre)!

**Questionnaire 217:** Femme (48ans)

**Commentaires:**

Aujourd'hui, je suis en mesure de bien gérer mon stress et la pression dans mon travail. Je prends plaisir à enseigner tout en respectant mes limites. Ça n'a pas toujours été le cas!! (Voir expérience de vie). J'ai appris à relativiser les choses et à ne plus prendre sur mes épaules les problèmes des élèves et de l'école. Je classe maintenant mon 100% et non mon 150%.

**Expérience de vie:**

J'ai fait un épuisement professionnel à l'âge de 44 ans soit 12 ans après mes débuts : la cause : groupes trop nombreux (jusqu'à 24 élèves). Pression de mon entourage (collègues, direction) pour performer!! . Car certains collègues couchaient à l'école et faisaient des activités grandioses qui étaient soulignées de façon subjective lors des réunions par la direction. Incapacité à régler tous les problèmes des enfants (apprentissage, comportements lourds), aujourd'hui en classe spéciale. Manque d'appui de la direction en place à ce moment. Trop perfectionniste.

**Questionnaire 218:** Femme (49ans)

**Commentaires:**

Pour moi, à 49 ans, je trouve la tâche d'enseignement trop lourde physiquement aussi, je ne me sens pas capable de faire ce travail jusqu'à 63 ans (âge prévu de ma retraite). C'est pourquoi je ne travaille pas 5 jours par semaine. Même à 4 jours, j'ai déjà consulté un médecin qui m'a donné 2 semaines pour me reposer (insomnie, surmenage). Je connais maintenant mes limites et je ne retournerai jamais à 100%.

**Expérience de vie:**

Pendant mes 15 années d'expérience, j'ai travaillé seulement 4 ans à temps plein. À partir du moment où j'ai eu des enfants, je suis restée à la maison pour les élever (environ 4 ans), puis je suis retournée à 80%. Je suis présentement à 60% de ma tâche car je suis à la maîtrise en orthopédagogie. Mon but est de quitter la classe. Même si j'aime cela, je trouve cela trop fatigant et trop frustrant de ne pas pouvoir aider les élèves comme je le voudrais à cause du nombre d'enfants en difficulté de comportement et, ou d'apprentissage.

**Questionnaire 219:** Femme (26ans)

**Commentaires:**

La tâche est de plus en plus complexe. Nous avons beaucoup de responsabilités en dehors de celles directement reliées à la tâche d'enseignement (ex : gestion trouble de comportement, bien-être émotionnel et social des enfants, dépistage de difficultés diverses, etc..) beaucoup de pression de la société : réussite absolue des enfants, haut taux de motivation par des projets complexes et une excellente animation, éducation sociale des jeunes, pour voir très peu de soutien des parents et de la direction.

**Expérience de vie:**

En tant que statut précaire, l'instabilité et l'incertitude délogent à développer une grande capacité d'adaptation en plus de toutes les tâches reliées à la tâche d'enseignement. Cela ajoute une bonne dose de stress à la vie professionnelle mais aussi personnelle. 5 ans après l'obtention de mon diplôme, je n'ai toujours pas d'emploi stable. Cela joue beaucoup sur la vie personnelle.

**Questionnaire 220:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Il faut être fait fort pour enseigner de nos jours. La tâche est de plus en plus lourde.

**Questionnaire 222:** Homme (28ans)

**Expérience de vie:**

Je n'ai que peu d'expérience en ce moment car je commence dans le domaine de l'enseignement.

**Questionnaire 225:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

Je viens d'avoir une conversation avec trois collègues qui sont épuisées, démotivées, écœurées...et je peux continuer. Cette année, je suis chanceuse parce que j'ai de beaux groupes et même quand ils sont moins beaux ils ne sont pas aussi pires que le régulier. Les commissions scolaires en rajoutent sur le dos des directeurs qui eux viennent pelleter dans notre cours. Certaines enseignantes songent à quitter l'enseignement parce qu'on a plus de vie!

**Expérience de vie:**

J'ai fait un burn-out en septembre 2006. Je suis revenue seulement à demi temps à partir de février. Je me suis jurée de ne pas retourner là mais parfois c'est sournois. Mon statut familial est différent. Je suis mère d'un enfant handicapé alors je n'ai pas l'énergie à mettre sur des élèves en difficultés de toutes sortes.

**Questionnaire 227:** Femme (42ans)

### Commentaires:

Manque de suivi des dossiers de la part de la direction. Manque d'organisation et de structure pour être en mesure de faire les suivis. Avoir l'impression d'être « le jour de la marmotte » on recommence la même chose ou démontre ou obligé de "répéter" parce que la direction n'y a plus repensé...cela est un gros irritant dans mon travail.

### Expérience de vie:

Le manque de compétence d'un collègue ou d'une direction de travail se répercute sur les élèves et par le fait même l'équipe de travail en est atteinte. Les informations erronées transmises aux élèves, on doit reprendre tout cela par la suite. La formation des groupes dans le non-respect du type de clientèle (obligé de se battre avec l'aide de notre syndicat pour qu'ils admettent. La grille-matière qui doit être corrigée depuis l'an passé...Pas encore fait et la personne concernée ne semble pas avoir de temps pour nous alors...On recommence le débat "explicatif" à chaque année, le jour de la marmotte, (3 ans). Par le fait même, notre tâche s'enfonce, modifiée mais on doit encore se battre pour "réexpliquer" la même chose que les autres années jusqu'à ce qu'ils "allument" ah! Oui, je me souviens! La direction semble avoir peur des parents et des répercussions à la commission scolaire.

### Questionnaire 228: Femme (46ans)

### Commentaires:

Manque de suivi de dossiers de la part de la direction. Manque de ressources. Avoir l'impression de toujours faire les mêmes demandes à la direction et que rien n'est mis à terme. Les irritants se trouvent plus à l'extérieur qu'à l'intérieur des classes. (Structures lourdes)

### Expérience de vie:

Au début de l'année on a dû se battre (syndicat, direction, commission scolaire). Pour faire diminuer le nombre d'élèves dans nos groupes de cheminement qui était monté à 29 élèves par groupes car la direction ne voulait pas ouvrir un autre groupe. Ces batailles sont irritantes et dévastatrices. De plus cette année, nous avons à composer avec certaines personnes (collègues) d'une incompétence telle que notre fardeau s'alourdit chaque jour. Nous devons régulièrement récupérer des situations désolantes. Nous sentons également, que notre propre direction semble avoir peur des parents et de la haute direction de la commission scolaire.

### Questionnaire 230: Femme (23ans)

### Commentaires:

En tant que suppléante ou temps partiel. Certains énoncés ne s'appliquent pas toujours étant donné que nous ne faisons plus partie « intégrale » de l'école (réunion du personnel, rencontre-cycle)

### Questionnaire 231: Femme (31ans)

### Commentaires:

Le métier d'enseignant est un métier à caractère extensible. Il faut donc savoir s'arrêter et ne pas trop empiéter sur notre vie privée. Il faut se reposer quand vient le temps.

**Expérience de vie:**

Voire deux expériences difficiles et épuisantes 6<sup>e</sup> année, une demi-année, j'étais la 4<sup>e</sup> remplaçante dans un milieu défavorisé. 3<sup>e</sup> année complète, trois quarts des élèves en besoins particuliers, milieu défavorisé.

**Questionnaire 232:** Femme (32ans)

**Expérience de vie:**

Ayant déjà vécu un épuisement professionnel (j'ai été en arrêt de travail 9 mois), j'ai appris à être moins perfectionniste et à me détacher émotionnellement (en partie) de mon travail. C'est une question de survie, je crois. Par contre, mon sentiment d'accomplissement professionnel en est amoindri.

**Questionnaire 234:** Femme (35 ans)

**Commentaires:**

J'ai cette prise de conscience : je manque de temps et d'espace dans mon cerveau pour planifier et mettre en place des idées, des nouveautés dans ma classe. Je suis encore très passionnée par mon travail et les idées sont omniprésentes mais le temps me manque!

**Questionnaire 235:** Femme (55ans)

**Commentaires:**

Nous n'avons pas au centre professionnel Bel avenir le soutien et le respect de la direction. Celle-ci cherche plutôt à séparer le département de santé en petits groupes. Ne vient jamais s'enquérir de notre bien-être, c'est le gros problème du département. SVP leur envoyer, compte rendu. Merci!

**Questionnaire 237:** Femme (47ans)

**Commentaires:**

Fatigue occasionnelle mais contrôlable.

**Expérience de vie:**

Tout va bien.

**Questionnaire 238:** Femme (54ans)

**Commentaires:**

“la tâche est de plus en plus lourde” et l'aide apportée diminue. De plus, le nombre d'heures (ortho, psycho éducatrice) est donné en fonction du nombre d'élèves dans l'école sans tenir compte du milieu. Alors une petite école en milieu défavorisé reçoit moins de service même si les élèves ont de grandes difficultés.

**Questionnaire 240:** Femme (46ans)

**Commentaires:**

P.11 #21 la direction exerce du favoritisme dans la répartition des élèves et des tâches. P.12 #4 et P.14 #24 : nous sommes toujours convoqués lors des journées pédagogiques. J'ai besoin de mon temps pour corriger et préparer mes cours. Les convocations ne sont pas nécessaires. Elles ne traitent pas de sujets assez sérieux pour y monopoliser notre temps.

**Expérience de vie:**

Trop grande déresponsabilisation des élèves au détriment de l'alourdissement de nos tâches. On “spin” de plus en plus autour de l'élève pendant que ce dernier reste bien “zen” et nous regarde courir.

**Questionnaire 243:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

Dans la partie « contrer le stress »...quand on parle de dramatiser ou de lâcher prise...Choix de réponse difficile. Est-ce que je le fais pas mal tout le temps? Car je ne dramatise ni ne tient prise absolument. Alors quoi répondre?

**Questionnaire 244:** Femme (40ans)

**Commentaires:**

Je pense que notre vie doit être bien répartie entre le professionnel et le personnel et pour moi c'est très important de décrocher!

**Questionnaire 248:** Homme (52ans)

**Commentaires:**

J'enseigne en formation professionnelle.

**Questionnaire 249:** Femme (46ans)

**Commentaires:**

Il faut être alerte sans arrêt. Surcharge de travail, mauvaise ambiance entre collègues (esprit d'équipe moyenne : certains ne pensent qu'à leur petite personne donc à en faire le moins possible et rendre les autres coupables).

**Expérience de vie:**

Après avoir fait un burn-out, j'ai appris à lâcher prise (il me reste encore du travail à faire) et à dire non, car plus on en fait, plus les gens en exigent de nous. Bizarrement, d'avoir fait un burn-out m'a appris beaucoup!! Je le conseille à tous!! Hihih!

**Questionnaire 250:** Femme (36ans)

**Commentaires:**

J'observe que la charge de travail demandée aux enseignants augmente sans cesse. On délègue. On est en survie, alors on lutte et la qualité de notre travail s'en voit diminuée pour éviter de se rendre malade. Je considère mon métier plus qu'ordinaire et pas vraiment gratifiant. Dans une société qui ne priorise pas l'éducation, où rien n'est grave où les jeunes font un peu la loi, là où ils passent, il ne faut pas chercher pourquoi le taux de suicide est élevé au Québec. L'éducation que nos jeunes reçoivent ne permet pas de surmonter ni d'affronter la vraie vie.

**Expérience de vie:**

Une injustice dans la façon de calculer la tâche d'un enseignant : on ne tient pas compte du nombre de matières et de niveaux enseignés et on ajoute également à tous :

- les heures de surveillance
- un rôle de titulaire
- l'implication dans des comités et sorties éducatives
- participer à des formations
- assister à des convocations
- etc....

**Questionnaire 251:** Femme (41ans)

**Commentaires:**

Cette année, ça va bien. Mais à chaque année, c'est différent.

**Expérience de vie:**

La tâche d'une enseignante est décidée en fonction des budgets et non des élèves. L'an passé, j'avais une tâche inter-cycle avec des élèves en trouble de comportement. Les élèves n'ont pas reçu l'enseignement auquel ils avaient droit. J'ai eu 2 arrêts de travail pour épuisement depuis que j'enseigne.

**Questionnaire 254:** Femme (53ans)

**Commentaires:**

Ce questionnaire me rappelle que la tâche étant toujours de plus en plus lourde, je travaille pour bien peu coté monétaire. Une chance que je suis en fin de carrière car ce n'est plus drôle d'être enseignant de nos jours.

**Expérience de vie:**

Classe réduite (à 20), mais je suis quand même en dépassement avec 2 élèves codés RC. J'ai des élèves de niveau fin 1<sup>ère</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> dans une classe de 2<sup>e</sup> année du 2<sup>e</sup> cycle.

**Questionnaire 255:**

**Commentaires:**

Le questionnaire est un peu long.

**Questionnaire 256:** Femme (41ans)

**Commentaires:**

Ca m'arrive souvent de faire une remise en question par rapport à ma carrière...en 2012, l'enseignement n'est pas facile et si je devais faire un choix présentement par rapport à ma carrière ce ne serait pas en enseignement.

**Questionnaire 257:** Femme (46ans)

**Commentaires:**

J'ai déjà dû arrêter de travailler deux mois pour épuisement.

**Questionnaire 258:** Femme (42ans)

**Commentaires:**

Dans mon cas, l'épuisement professionnel pourrait survenir lors d'une "mauvaise année, c'est-à-dire une année où la classe est remplie de « cas de délinquance ».

**Expérience de vie:**

Lors de mes premières années d'enseignement en adaptation scolaire, je me suis souvent sentie en épuisement à cause de mon manque d'expérience. La gestion de classe, ça s'apprend au fil des ans...j'avais peur des élèves. Ma stratégie d'intervention n'était pas très efficace. Aujourd'hui, je suis plus calme, moins sensible et je sais ce qui fonctionne.

**Questionnaire 259:** Homme (57ans)

**Commentaires:**

La nouvelle direction : trop contrôlante, essaie de faire du C.E.A, une grosse école secondaire. Manque de confiance envers le personnel.

**Expérience de vie:**

Le bien avec l'élève est le plus important. Lui faire confiance.

**Questionnaire 262:** Homme (40ans)

**Expérience de vie:**

Apprendre à lâcher prise en rapport avec ce sur quoi nous n'avons pas de contrôle. Pratiquer l'empathie et non la sympathie envers les jeunes. Ne rien prendre (commentaires négatifs de la part des élèves). Pratiquer des sports (exutoire mental)

**Questionnaire 263:** Femme (47ans)

**Commentaires:**

Je dirais que l'épuisement professionnel vient de la lourdeur des programmes avec une clientèle d'élèves qui présente des difficultés particulières importantes et souvent variées pour un même groupe d'élèves. Chaque cas exige de l'adaptation et ou de la modification en plus de favoriser la réussite. Pour bien répondre au besoin de chacun, il faudrait une ou deux aides de plus en permanence pour certains groupes d'élèves.

**Questionnaire 264:** Femme (50 ans)

**Commentaires:**

La tâche s'alourdisse de plus en plus depuis les dernières années, j'ai pris la décision avant cinquante ans de prendre une préretraite. Par conséquent, je suis déjà sur un programme de retraite progressive. Je ne vivrai pas la fin d'année (mai-juin) à l'école. J'en profiterai.

**Expérience de vie:**

Pour essayer de me mettre à jour en informatique et surtout de refaire le plein d'énergie pour terminer "mon mandat " sans me mettre à terre.

**Questionnaire 266:** Homme (51ans)

**Commentaires:**

Image est trop importante pour la C.S :

- elle camoufle la réalité
- elle paye pour acheter le prix
- elle veut seulement des E.T.P pour être subventionné.
- elle coupe nos budgets en F.P sans évaluer les conséquences dans notre enseignement.

**Questionnaire 267:** Homme (30ans)

**Commentaires:**

Comme vous pouvez le constater à la fin du présent questionnaire, je n'enseigne pas les disciplines pour lesquelles j'ai été formé. C'est le cas de plusieurs d'entre nous, jeunes enseignants. Ce facteur ajouté à la rétention de précarité (ne jamais savoir d'une année à l'autre si nous allons travailler dans quelle école, si c'est le cas, la nature de notre tâche, son importance etc..) est pour moi les principales causes d'épuisement professionnel. Les cinq premières années sont particulièrement difficiles pour les nouveaux enseignants. Les désillusions se succèdent les unes après les autres. Le métier que je pratique n'est pas celui que j'avais imaginé, celui de ceux qui m'ont enseigné alors que j'étais moi-même sur les bancs d'école, il y a une quinzaine d'années.

**Expérience de vie:**

Aujourd'hui, j'aime quand même ce que je fais mais c'est à des lieux de ce que je m'attendais à faire. J'ai dû me remettre en question plusieurs fois et redéfinir mes attentes, tant envers le milieu que les jeunes. Depuis deux ans, j'ai la chance d'être dans une très bonne école et entouré d'une excellente équipe de collègues. Les réponses que je viens de donner sont valides pour cette année. Avoir reçu ce questionnaire en tout début de carrière, elles auraient été probablement très différentes.

**Questionnaire 269:** Femme (53ans)

**Commentaires:**

Ma plus grande difficulté est de ne pas pouvoir donner l'enseignement auquel certains élèves ont droit dû à l'indiscipline de ceux qui ont des troubles de comportement et sont dans mes classes. L'injustice envers les élèves qui veulent venir me chercher.

**Questionnaire 274:** Femme (55ans)

**Commentaires:**

J'adore mon métier d'enseignante auprès des élèves. Je les aime beaucoup mais tout le travail demandé à notre tâche : plan d'intervention, passer la publicité, faire le bordereau à chacune de nos sorties, répondre aux petits mots des parents, absences des élèves (envoyer les travaux à la maison) c'est cela qui est épuisant et non enseigner. Gérer (séparation, D.P.J etc..) cela nous demande beaucoup. Une enseignante a

maintenant en plus le rôle d'être une deuxième maman, une infirmière, une psychologue, une confidente. Je crois sincèrement que notre métier est beaucoup plus dans la société actuelle.

**Questionnaire 275:** Femme (31ans)

**Commentaires:**

Les parents non collaborateurs, intimidateurs et éternellement insatisfaits sont une source de stress et de fatigue quotidienne.

**Questionnaire 280:** Femme (44ans)

**Commentaires:**

Je ne suis pas épuisée mais je suis insatisfaite des services (si rares) offerts aux élèves en adaptation ex : le psy est disponible la plupart du temps que pour les élèves avec problématiques suicidaires.

**Questionnaire 283:** Femme (47ans)

**Commentaires:**

Personnellement, l'enseignement est un métier que j'adore mais demandant une volonté à toute épreuve car il faut être disponible et répondre aux caprices de chacun. Je travaille plus de 40 heures par semaines et j'ai plusieurs niveaux car il faut adapter notre enseignement. Il faut aussi être psychologue et infirmier pour être à la bonne hauteur. J'aime mon métier mais aujourd'hui c'est plus difficile avec ce qu'il nous demande comme exigences( les commissions scolaires).

**Expérience de vie:**

J'ai travaillé avec les handicapés mentaux et physiques, des classes différences intellectuelles de difficultés d'apprentissage à plusieurs niveaux. Je n'ai jamais eu un seul niveau. Donc 16 ans en adaptation et 2 ans en orthopédagogie. J'ai toujours eu des groupes difficiles depuis que j'enseigne.

**Questionnaire 284:** Femme (53ans)

**Commentaires:**

Je ne suis pas épuisée parce que je mange bien, je fais du sport et je suis bien entourée.

**Questionnaire 285:** Homme (31ans)

**Commentaires:**

Mes principaux problèmes de stress sont reliés à la précarité de l'emploi et de changer d'école tous les ans, jamais savoir combien je vais gagner etc. beaucoup de suppléance, pas de poste. Je n'ai pas assez d'argent pour prendre des vacances, sortir etc.

**Expérience de vie:**

Je commence à être tanné d'attendre et de boucher les trous. Je n'ai jamais eu ma classe toujours plusieurs cours à donner chaque année. Je ne crois pas pouvoir tenir le coup encore très longtemps. J'aime encore mon travail mais...

**Questionnaire 287:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

Dans ma classe régulière (5 ans) j'ai : un dysphasique, deux troubles de comportements, un handicapé physique. Sans aucune aide... il faut que je monte des dossiers...

**Questionnaire 288:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Nous ne voyons pas souvent notre directrice à l'école alors elle ne peut pas voir ce qui se passe... (Élèves en troubles de comportement). De plus, lorsqu'elle vient à l'école, elle ferme régulièrement sa porte de bureau... c'est vraiment décevant pour l'équipe-école.

**Expérience de vie:**

J'ai 22 années passées en enseignement. Il y'a eu des beaux moments et d'autres beaucoup plus difficiles. J'ai eu des groupes avec des élèves en grande difficulté d'apprentissage. J'ai également eu des élèves avec des troubles de comportement et je n'avais pas d'aide... il manque parfois des ressources dans les écoles... et les directions ne comprennent pas toujours bien les situations car ils ne sont pas là...

**Questionnaire 290:** Femme (45ans)

**Commentaires:**

Tâche de plus en plus exigeante. Élèves en trouble d'apprentissage et de comportement intégrés en classe régulière sans soutien.

**Expérience de vie:**

Je ne recommande à aucun jeune de se diriger vers l'enseignement s'il ne veut pas y laisser sa peau.

**Questionnaire 291:** Femme (49ans)

**Commentaires:**

J'ai fait un épuisement professionnel, il y a quelques années. J'ai suivi une thérapie. C'était le manque de ressources, d'aide auprès de mes élèves qui m'a amené à cet épuisement. C'est toujours le même problème

aujourd'hui. On dirait qu'on attend qu'il arrive quelque chose de grave pour ajouter les ressources dont on a besoin.

**Expérience de vie:**

Bref...aujourd'hui, je ne déconseillerais à personne de se diriger en enseignement. Cela demande trop d'énergie, on a l'impression de ne plus avoir le temps de vivre. On roule à 100 km par heure toute l'année (pendant 10 mois), on a deux mois de vacances et le premier on ne le voit pas car toute la fatigue de l'année ressort. Voilà!

**Questionnaire 302: Femme (50ans)**

**Commentaires:**

Groupe très difficile à gérer entraîne de l'épuisement professionnelle. Pas assez de ressources disponibles pour les élèves qui sont intégrés dans les classes régulières. Manque parfois de soutien de la part de la direction.

**Expérience de vie:**

J'ai eu des groupes très difficiles :

- élèves très arrogants et impolis
- élèves qui n'avaient pas les notions requises pour le niveau
- élèves qui dérangent constamment.

Ils n'ont pas de conséquences et ils le savent très bien. Les élèves sont "rois".

**Questionnaire 304: Femme (47ans)**

**Commentaires:**

J'ai consulté (psychologue pendant deux sessions) suite à mon retour de l'Afrique car je vivais mal mon départ soudain de la côte d'Ivoire et je souffrais émotionnellement du comportement des élèves. J'ai par la suite diminué ma tâche pour mieux réfléchir à ma pratique, j'ai aussi lu et prié. J'hésite à travailler à temps plein, j'enseigne déjà 15 cours en 3 jours.

**Expérience de vie:**

Facteurs de stress pour moi :

- retour au Québec, réintégration professionnelle avec aucune reconnaissance des acquis à l'étranger, (j'ai dû recommencer, accumuler mes heures comme si je débutais l'enseignement)
- instabilité de poste : j'entreprends ma 9<sup>e</sup> année au Québec toujours à contrat.
- comportement des élèves : arrogance et démotivation.

**Questionnaire 307:** Femme (43ans)

**Commentaires:**

J'adore mon travail, le contact avec les élèves. J'aime les voir apprendre et progresser. J'aime cette clientèle de milieu défavorisé. Ce qui m'épuise, c'est le manque de ressources pour aider mes élèves. (Orthopédagogues, psychologue...)

**Expérience de vie:**

J'enseigne dans cette école depuis 1994.

**Questionnaire 309:** Femme (52ans)

**Commentaires:**

En adaptation scolaire, la situation de l'acquisition de matériel adapté s'est beaucoup améliorée. Cela nous rend la tâche plus agréable. L'évaluation demeure cependant notre cheval de bataille.

**Expérience de vie:**

Il n'est pas facile de compter sur une bonne direction. Leur tâche augmente, les personnes concernées sont responsables de plusieurs écoles. S'ils font leurs preuves à notre école, on leur confie une plus grosse tâche ou bien ils font un épuisement professionnel... et c'est toujours à recommencer.

**Questionnaire 310:** Femme (41ans)

**Commentaires:**

A la p.16, numéro 12, nous n'avons pas de direction qui nous exprime vraiment ses attentes ni sur papier ni verbalement. Il ne nous a pas encore "évalué" sur papier mais je crois que c'est pour bientôt. Il le fait peut-être seul, sans nous le dire...

Mes deux certificats fais après mon baccalauréat ne m'amènent à rien...pas vraiment de reconnaissance liée à tous ces mois d'efforts (études, horaires plus compliqués, conciliation famille-étude-travail).

**Expérience de vie:**

J'ai eu un retrait pour épuisement professionnel, il y a 4 ans. (Retrait de 5 mois).

J'ai eu depuis, 3 crises de paniques nocturnes toutes reliées à ma profession.

Les nombreux comités auxquels nous devons participer pour combler "certains types de minutes à faire" dans notre tâche est une dilution de notre temps...temps que nous pourrions consacrer aux élèves, à la préparation...

**Questionnaire 311:** Femme (45ans)

### Commentaires:

Mes plus grandes difficultés :

- les gros problèmes de comportement
- déceler TDAH, faire évaluer, attendre les RV chez le pédiatre, faire des tests de médication, de dosage de médication, répondre aux questionnaires de la psy, du pédiatre c'est-à-dire vivre avec ces élèves, non codés...le problème diminue vers la fin de l'année. C'est la réalité de la 1ere année. Trop de comités, de réunions imposées.

### Expérience de vie:

J'ai eu un épisode de dépression en 2000 qui m'a obligé à changer d'attitude. Mon désir de tout réussir parfaitement et de plaire à tous m'a rendue malade. Enlever toute cette pression sur ses épaules est réalisable mais il reste que la tâche d'enseignante est surchargée et compliquée.

### Questionnaire 312: Femme (51ans)

### Commentaires:

Pour vivre moins de stress, il faudrait respecter les lois. Exemple : 24 élèves maximum par groupe au lieu de 26 élèves. Ajouter plus de services en orthopédagogie ou faire des classes (15 élèves) pour les élèves en grande difficulté pour leur permettre d'avancer à leur rythme.

### Expérience de vie:

Dans l'année 2010-2011, j'ai été en congé pour une pneumonie, mais j'ai eu beaucoup de difficulté à m'en remettre mon médecin a dû me mettre en arrêt de travail 21 jours. Ceci est dû au stress à mon travail. Cette année 2011-2012 en décembre, j'ai eu des troubles cardiaques reliés aux stress. J'ai décidé de rester au travail pour mes élèves. Le système ne fait pas ce qu'il faut exemple : 26 enfants dans une classe de 2<sup>e</sup> quand la règle est de 24 maximum.