



Université du Québec
à Rimouski

**LE PROCESSUS DE DÉSENGAGEMENT
PROFESSIONNEL AU COURS DE LA CARRIÈRE DES
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© ANNIE TRÉPANIÉ

Décembre 2022

Composition du jury :

Geneviève Therriault, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Frédéric Deschenaux, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Canisius Kamanzi, examinateur externe, Université de Montréal

Dépôt initial le 15 août 2022

Dépôt final le 15 décembre 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Je dédie ce mémoire à tous les enseignants et enseignantes dans le monde qui méritent que l'on réfléchisse à leur travail si précieux et à l'amélioration de leur bien-être.

REMERCIEMENTS

Malgré tous les efforts et tout le temps passé dans la réalisation de ce mémoire, celui-ci n'aurait pas pu être possible sans l'appui et le support de certaines personnes. Ainsi, je tiens à remercier tous ceux et celles qui ont facilité mon cheminement dans ce projet.

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de recherche, monsieur Frédéric Deschenaux, qui a su me guider et me soutenir à chacune des étapes de ce périple. Merci d'avoir cru en mes capacités et de m'avoir mise au défi à plusieurs reprises dans le but de faire ressortir le meilleur de moi-même. Merci pour ta disponibilité, ton ouverture, ta compréhension et tes réponses à mes innombrables questions. J'ai beaucoup apprécié nos échanges toujours agréables et teintés d'humour.

Je remercie également, Geneviève Therriault présidente de jury, et Canisius Kamanzi, examinateur externe, d'avoir accepté de prendre le temps de me lire et de me fournir des commentaires précieux.

Puis, je tiens à remercier mes professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski qui, à travers leurs cours, ont enrichi mes connaissances dans le domaine de la recherche en éducation. Votre écoute, votre support et votre passion pour le domaine de la recherche ont agrémenté mon parcours et m'ont grandement motivée à poursuivre. Merci aussi à mes merveilleuses collègues étudiantes à la maîtrise en éducation : Deana, Samantha, Lise-Andrée et Marie-Ange. Vous côtoyer a été un réel bonheur. Votre présence et votre générosité m'ont été précieuses et, particulièrement, lorsque venait le temps des fins de semaine de cours à la suite de dures semaines de travail. Vous allez me manquer.

Par ailleurs, mes remerciements vont également aux huit enseignants qui ont généreusement accepté de participer à ma recherche et qui ont consenti à me consacrer une partie de leur temps. Sans leurs témoignages, cette recherche n'aurait pas pu être possible.

Enfin, merci aux membres de ma famille qui ont toujours cru en moi, qui m'ont soutenue et encouragée. Un merci particulier à mon conjoint et à mes enfants qui sont indispensables dans ma vie. Merci aussi à mes collègues de travail pour tous vos commentaires positifs et votre agréable présence dans mon quotidien.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse au désengagement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. Son principal objectif consiste à définir et comprendre le processus de désengagement chez ces enseignants. De façon plus spécifique, celle-ci tente de comprendre l'articulation des différentes dimensions de ce processus, d'en identifier les sources, de décrire les manifestations et de comprendre le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière enseignante. Pour ce faire, une approche qualitative/interprétative a été préconisée et huit entretiens semi-dirigés ont permis de recueillir les témoignages d'enseignants d'expérience œuvrant dans des écoles secondaires du Bas-Saint-Laurent. L'analyse thématique a ensuite permis de mettre en relief les principaux thèmes en lien avec le processus de désengagement professionnel des enseignants.

Les résultats de la recherche, révèlent que les nombreuses difficultés affectant le travail des enseignants rencontrés peuvent agir comme source de désengagement en venant affaiblir les diverses dimensions de l'engagement. Ces dimensions agissent de manière complémentaire ou en opposition et contribuent, à leur façon, au niveau d'engagement global. Aussi, il semble que la dimension affective contribue davantage à l'engagement des enseignants et ce, en grande partie en raison de l'attachement envers les élèves et envers la profession. En deuxième lieu, vient la dimension rationnelle qui intervient dans la rétention du personnel enseignant en raison de certains bénéfices économiques liés à la profession.

Ensuite, les résultats de la recherche nous amènent à constater qu'il existe divers profils de désengagement et les données recueillies permettent de faire ressortir certains profils associés à un processus graduel de désengagement professionnel chez les enseignants. Toutefois, ces divers profils ne peuvent être associés systématiquement avec les étapes de carrière chez les enseignants. De plus, l'aboutissement du processus de désengagement ne semble pas correspondre impérativement aux étapes de fin de carrière chez les enseignants tels que le proposent certains auteurs (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989 ; Miao et al., 2009). En effet, le niveau d'engagement chez les enseignants peut varier tout au long de leur carrière et le désengagement peut s'installer à divers moments de la carrière.

Par ailleurs, le désengagement de l'enseignant peut se manifester de diverses façons et ce, en fonction de son intensité et des facteurs à son origine. Autrement dit, le niveau d'engagement et de désengagement professionnel est étroitement associé aux différents aspects de la profession. À ce propos, les résultats de cette recherche témoignent d'un engagement plus marqué envers le travail enseignant et les élèves. On dénote également que les enseignants touchés par le désengagement peuvent réorienter leur engagement vers

d'autres tâches ou aspects de leur profession, ou encore, changer de niveau d'enseignement ou d'établissement scolaire.

En somme, cette recherche permet de préciser le concept de désengagement professionnel chez les enseignants et d'en améliorer la compréhension. Or, celui-ci représente un phénomène préoccupant qui entraîne des conséquences importantes sur le milieu scolaire. Il semble donc primordial de poursuivre la réflexion sur ce sujet afin de mettre des mesures en place et de prévenir le désengagement chez les enseignants.

Mots clés : engagement professionnel, désengagement professionnel, développement de carrière, source de désengagement, manifestation du désengagement, enseignant d'expérience, dimension de l'engagement, enseignant du secondaire.

ABSTRACT

This research focuses on the professional disengagement of experienced high school teachers. Its main objective is to define and understand the process of disengagement among these teachers. More specifically, this research tries to understand the contribution of the different dimensions in this process, to identify the sources, to describe the manifestations and to understand the process of professional disengagement during the teaching career. To do this, a qualitative/interpretative approach has been advocated and eight semi-directed interviews have allowed us to collect testimonials of experienced teachers who work in high schools in the region of Bas-St-Laurent. The thematic analysis then allowed us to highlight the main themes in connection with the process of teacher professional disengagement.

The results of the research reveal that the many difficulties that affect the work of teachers can act as a source of disengagement by weakening the various dimensions of the commitment. These dimensions act in a complementary manner or in opposition and contribute, on their own way, to overall level of commitment. Also, it seems that the affective dimension contributes more to teacher commitment and this, in a large part is due to their attachment toward the students and the profession. Additionally, the rational dimension intervenes in the retention of teaching staff because of some economic benefits related to the profession.

The results then lead us to see that there are various profiles of disengagement, and the collected data allows us to identify some profiles associated with a gradual process of professional disengagement among teachers. However, these profiles cannot be systematically associated with the career stages of teachers. Moreover, the result of the disengagement process does not seem to correspond imperatively to the end-of-career stages of the teachers as proposed by certain authors (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009). Indeed, the level of commitment of the teachers can vary throughout their career and the disengagement can set in at various times over this period.

Furthermore, teacher disengagement can manifest itself in various ways, according to the degree of disengagement reached. These manifestations will also be oriented towards the different aspects of the profession. In this regard, the results of this research demonstrate a stronger commitment to the teaching profession and to the students. We also note that teachers affected by disengagement can redirect their commitment to other tasks, or this can also be achieved by changing the academic level taught, or by changing school.

To sum up, this research allows us to specify the concept of professional disengagement among teachers and to improve our understanding of this issue. Yet, it represents a worrying phenomenon which has important consequences on the school environment. It seems therefore essential to continue the investigation into this matter and to put measures in place to prevent teacher disengagement.

Keywords: professional commitment, professional disengagement, career development, source of disengagement, manifestation of disengagement, experienced teacher, dimension of disengagement, high school teacher

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES.....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	7
1.1 LES CHANGEMENTS SOCIAUX, INSTITUTIONNELS ET ORGANISATIONNELS.....	7
1.2 L'ÉVOLUTION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS.....	8
1.3 LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS.....	10
1.4 LE DÉCROCHAGE ENSEIGNANT.....	11
1.5 LE PROCESSUS DE DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL.....	12
1.6 LE MONDE DE L'ÉDUCATION EN CRISE.....	14
1.7 L'ÉTAT DES RECHERCHES SUR LE DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE.....	16
1.8 L'OBJECTIF GÉNÉRAL ET LA QUESTION DE RECHERCHE.....	19
CHAPITRE 2 cadre conceptuel.....	21
2.1 L'ENGAGEMENT ET LE DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNELS.....	21
2.2 LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT ET DU DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNELS.....	24
2.2.1 La dimension affective.....	24

2.2.2	La dimension normative.....	26
2.2.3	La dimension rationnelle.....	27
2.2.4	La complémentarité et les interactions entre les trois dimensions	28
2.3	LES SOURCES DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL	30
2.4	LES MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT ET DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS	33
2.5	LE DEVELOPPEMENT DE CARRIERE EN ENSEIGNEMENT.....	35
2.5.1	Deux grandes perspectives théoriques	36
2.5.2	Synthèse des concepts liés au développement de carrière.....	39
2.6	LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE.....	41
CHAPITRE 3 méthodologie		43
3.1	L'APPROCHE DE LA RECHERCHE.....	43
3.2	LA COLLECTE DES DONNEES.....	44
3.2.1	L'outil de collecte des données : l'entretien semi-dirigé.....	45
3.2.2	Le guide d'entretien	45
3.3	L'ECHANTILLONNAGE ET LE PROFIL DES PARTICIPANTS.....	47
3.3.1	Profil des participants.....	49
3.4	L'ANALYSE DES DONNEES	53
3.5	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	54
3.6	LES CRITERES DE SCIENTIFICITE	56
3.7	LES CRITERES ETHIQUES	61
chapitre 4 présentation des résultats.....		65
4.1	LES SOURCES DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL	66
4.1.1	Les sources de désengagement liées à la dimension affective	66
4.1.2	Les sources de désengagement liées à la dimension normative	72
4.1.3	Les sources de désengagement liées à la dimension rationnelle	75
4.2	L'ENGAGEMENT ET LE DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS : DESCRIPTION ET CARACTERISTIQUES	79
4.3	L'EVOLUTION DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL AU COURS DE LA CARRIERE ENSEIGNANTE	81

4.4	LES MANIFESTATIONS DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS	83
4.4.1	Des manifestations orientées vers certains aspects de la profession	83
4.4.2	Des manifestations observables	85
CHAPITRE 5 DISCUSSION		95
5.1	DES DIFFICULTES A LA SOURCE DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL	98
5.1.1	Des sources de désengagement qui touchent la dimension affective	99
5.1.2	Des sources de désengagement qui touchent la dimension normative...102	
5.1.3	Des sources de désengagement qui touchent la dimension rationnelle..103	
5.2	UN PROCESSUS DE DESENGAGEMENT GRADUEL ET MULTIDIMENSIONNEL.....	105
5.3	UN PROCESSUS AUX MANIFESTATIONS DIVERSES	114
5.3.1	Des manifestations orientées vers certains aspects de la profession enseignante.....	115
5.3.2	Une diminution de la motivation et de l'implication	117
5.3.3	Un détachement et une diminution des exigences	118
5.3.4	Des attitudes et des comportements négatifs	119
5.3.5	Le sentiment d'épuisement et la remise en question de la carrière	120
CONCLUSION GÉNÉRALE.....		123
ANNEXES		133
ANNEXE I.....		135
ANNEXE II		143
ANNEXE III.....		145
ANNEXE IV		147
ANNEXE V		153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		155

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Divers modèles de développement de carrière issus de la perspective développementale.....	37
Tableau 2 Caractéristiques des participants.....	50
Tableau 3 La crédibilité de la recherche.....	57
Tableau 4 La transférabilité de la recherche.....	58
Tableau 5 La fiabilité de la recherche.....	59
Tableau 6 La confirmabilité de la recherche.....	60

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modélisation des dimensions du désengagement professionnel	28
Figure 2. Le processus de désengagement professionnel chez les enseignants	97
Figure 3. Les différents profils associés au continuum de désengagement professionnel chez les enseignants	113

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CÉRUQAR	Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski
EHDAA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
EPTC	Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains
FPT	Formation préparatoire au travail
FMSS	Formation à un métier semi-spécialisé
PAI	Programme d'apprentissage individualisé
TIC	Technologie de l'information et de la communication

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis quelques années, le milieu de l'éducation se trouve affecté par de multiples changements sociaux et institutionnels. Par le fait même, la tâche des enseignants a connu une complexification et un alourdissement considérables. Ceux-ci se trouvent aux prises avec un nombre grandissant de problèmes de santé physiques et psychologiques tels que le stress, l'anxiété, l'épuisement ou la détresse psychologique. À cet effet, certains écrits mentionnent que la profession enseignante se classerait parmi les professions les plus touchées par la détresse psychologique (Houffort et Sauvé, 2010; Mukamurera et Balleux, 2013). Or, le nombre croissant d'enseignants qui demandent des allègements de tâche, des congés de maladie ou des retraites anticipées reflète la prévalence de ces problèmes de santé et la diminution du bien-être chez les enseignants. La souffrance et le mal-être du personnel enseignant se reflètent dans les absences, le désengagement et l'abandon de la profession (Vlasie, 2021). En effet, certains enseignants peuvent être amenés à remettre en question leur choix de carrière et même, à quitter la profession. Toutefois, pour ceux qui demeurent en poste, il peut s'avérer nécessaire de pallier les difficultés en réduisant leur implication et leur engagement au travail.

Ce mémoire s'intéresse donc aux liens entre les difficultés rencontrées par les enseignants et leurs effets sur le niveau d'engagement professionnel. Toutefois, les recherches sur le sujet ont mis en évidence le manque de documentation à ce propos. Certaines études abordent l'engagement des enseignants en lien avec la satisfaction au travail, les facteurs d'engagement, ses dimensions ou ses manifestations, etc. (Barroso da Costa, 2014; Canrinus et al., 2011; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Guillemette, 2006; Ndoreraho, 2014). Cependant, une seule étude présente le désengagement professionnel des enseignants et celui-ci demeure un sujet à approfondir (Kamanzi et al., 2017). De plus, parmi ces écrits, une grande majorité d'entre eux s'intéressent aux enseignants de niveau primaire et aux

enseignants débutants. Donc, les données concernant les enseignants d'expérience et sur ceux du niveau secondaire se font plus rares. Or, selon Royer et al. (2001), « les enseignants très expérimentés sont ceux qui subissent le plus de stress » (p. 6) et l'exposition répétitive aux facteurs de stress professionnel semble, avec le temps, surpasser les bénéfices de l'expérience.

C'est ainsi que, de fil en aiguille, le désengagement professionnel chez les enseignants expérimentés du secondaire s'est immiscé comme sujet principal de cette recherche. Celle-ci propose donc d'explorer le processus qui peut mener de l'engagement vers le désengagement afin de mieux le définir et de mieux le comprendre. Par conséquent, cette recherche vise à explorer comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire. Pour ce faire, la présente recherche porte sur l'expérience vécue par huit enseignants en exercice au secondaire et ayant entre sept et 24 années d'expérience. L'objectif consiste à explorer l'évolution de l'engagement de ces enseignants au cours de leur carrière, tout en faisant ressortir les éléments qui agissent sur celui-ci et les comportements qui peuvent être associés à une diminution de l'engagement. Cette recherche vise également à découvrir si le processus de désengagement se déroule de la même façon chez tous les enseignants ou si celui-ci peut se caractériser par des profils différents.

Ce mémoire comporte cinq chapitres. Le premier chapitre permet de brosser un portrait des changements ayant affecté la profession enseignante au Québec durant les dernières décennies et de l'évolution de la tâche des enseignants. Ces derniers entraînent des effets majeurs sur la charge de travail des enseignants qui se reflètent alors sur leur santé physique et psychologique. Par conséquent, la problématique expose également l'émergence de certains de ces problèmes tels que l'épuisement ou la détresse psychologique. Ceux-ci peuvent amener les enseignants à remettre en question leur choix de carrière et même, à quitter la profession. Toutefois, pour les enseignants qui choisissent de demeurer dans l'enseignement, ces éléments peuvent les contraindre à diminuer leur engagement et ainsi, initier un processus de désengagement professionnel. Or, dans le contexte actuel marqué par

la pénurie de personnel et les difficultés de rétention chez les enseignants, il s'avère nécessaire de mieux comprendre ce qui caractérise ce processus afin d'agir sur celui-ci de manière plus efficace. Ce chapitre se termine par la présentation de la question et de l'objectif général de la recherche.

Le deuxième chapitre présente les concepts nécessaires afin de bien comprendre les notions explorées dans cette recherche. En premier lieu, la définition du concept central, le désengagement professionnel, s'appuie sur celle de l'engagement professionnel qui est davantage définie dans les écrits scientifiques. Puis, une présentation des diverses dimensions de l'engagement et du désengagement ajoute des éléments qui viennent préciser ces concepts afin d'en améliorer la compréhension. Aussi, ces dimensions endossent une importance majeure dans le processus de désengagement professionnel puisqu'elles se trouvent affectées par les difficultés rencontrées par les enseignants. Comme ces difficultés se retrouvent à la source du désengagement, il semble également pertinent de bien définir ce concept. Tout comme la définition des manifestations du désengagement professionnel qui permet de cibler le type de comportements susceptibles de se manifester chez les enseignants moins engagés. Enfin, le chapitre se termine par une courte présentation du développement de carrière chez les enseignants qui nous permet de voir quels sont les moments de la carrière enseignante plus fréquemment associés au désengagement professionnel.

Le troisième chapitre, pour sa part, décrit la démarche méthodologique adoptée ainsi que les stratégies d'analyse utilisées dans cette recherche. Ayant le souci de définir et de comprendre le processus de désengagement professionnel chez les enseignants en explorant leurs expériences vécues en milieu scolaire, une approche qualitative/interprétative à visée descriptive semble des plus appropriées. Donc, en lien avec cette approche, et afin d'élaborer le corpus de la recherche, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés et transcrits pour ensuite faire ressortir les principaux thèmes à l'aide de l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthode de collecte des données est explicitée et accompagnée d'une description sommaire du guide d'entretien que l'on retrouve en annexe. La sélection des participants se base sur un échantillonnage intentionnel et non probabiliste s'appuyant sur

des critères précis. De plus, la description du profil des participants permet de les présenter sommairement. Ce chapitre aborde également les limites de la recherche ainsi que les critères de scientificité et les critères éthiques qui ont guidé la réalisation de cette recherche.

Le quatrième chapitre décrit les principaux résultats issus du traitement des données et permettant de répondre aux objectifs de la recherche. Une première section aborde les concepts d'engagement et de désengagement professionnels tels que perçus par les participants. La deuxième section, quant à elle, présente les difficultés rapportées par les participants et qui viennent affecter les différentes dimensions de l'engagement, devenant ainsi des sources de désengagement. Puis, la troisième section fait état des manifestations du désengagement professionnel chez les enseignants en présentant les manifestations observables ainsi que les orientations de l'engagement qui peuvent être touchées par ces divers comportements. Enfin, la dernière section porte un regard sur l'évolution de l'engagement professionnel au cours de la carrière des enseignants.

Le cinquième chapitre est consacré à l'interprétation des résultats. En lien avec les recherches antérieures et les concepts retenus, ce chapitre permet d'interpréter les données recueillies et ainsi d'offrir une meilleure compréhension du processus de désengagement professionnel chez les enseignants d'expérience au secondaire. Cette discussion permet de confirmer plusieurs aspects préalablement documentés au sujet du désengagement professionnel chez les enseignants, mais ajoute également des précisions et des éléments nouveaux qui apportent un éclairage supplémentaire sur ce concept.

À partir des données exposées au quatrième chapitre, les résultats permettent de schématiser le processus de désengagement professionnel en établissant des liens entre les sources du désengagement, les dimensions touchées et les manifestations de celui-ci. En lien avec ce schéma, la première section présente les difficultés à la source du désengagement professionnel en fonction de leurs effets sur la dimension affective, normative ou rationnelle. Ensuite, l'accent est mis sur le processus graduel de désengagement et où les trois dimensions interagissent de façon dynamique. Cette section permet également de porter un regard sur l'évolution de ce processus au cours de la carrière des enseignants et de faire ressortir certains

profils de désengagement professionnel. Enfin, la dernière section présente les manifestations du désengagement professionnel vécues ou observées par les participants.

Enfin, la conclusion permet une mise à plat des résultats marquants de cette étude. Celle-ci présente également les contributions de cette recherche, ses limites et les différentes pistes à explorer dans des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Le premier chapitre de ce mémoire expose la problématique de recherche. En premier lieu, la description des changements sociaux ainsi que des changements institutionnels et organisationnels qui affectent le milieu de l'éducation depuis quelques années permet de mettre en contexte le désengagement professionnel des enseignants. Ensuite, la présentation de l'évolution de la tâche des enseignants, des phénomènes de détresse psychologique, d'épuisement professionnel et de décrochage enseignant apportent un éclairage supplémentaire afin de rendre explicite le problème de recherche. Puis, une courte présentation du processus de désengagement professionnel et de son ampleur au pays viennent préciser la problématique avant de résumer la crise qui affecte le milieu de l'éducation et qui mène au problème de recherche. Enfin, ce chapitre se conclut par la présentation de l'objectif général et de la question de recherche.

1.1 LES CHANGEMENTS SOCIAUX, INSTITUTIONNELS ET ORGANISATIONNELS

Depuis la fin du XX^e siècle, la société fait face à de nombreux changements qui la transforment. Des changements sociaux tels que l'expansion des connaissances, le développement des technologies de la communication, la transformation des structures familiales, les diversités culturelles ou la transformation du rapport à l'autorité affectent le domaine de l'éducation (Mukamurera et Balleux, 2013 ; Tardif, 2012). Selon Martineau et Presseau (2012), il existerait également dans la société actuelle une crise des savoirs (ou de la raison), des valeurs et du sens. Cette crise viendrait alors fragiliser nos institutions telles que l'école. Aussi, l'impact de l'environnement socioculturel sur l'enseignement et sur la réticence des élèves face à celui-ci peut aisément s'observer (Hélou et Lantheaume, 2008).

Or, si la société change, les enfants changent aussi et, par conséquent, le travail des enseignants change (Tardif, 2012). Donc, ces changements sociaux entraînent des changements dans la profession enseignante, mais aussi, dans le rôle des enseignants (Certo et Fox, 2002).

Par surcroît, aux changements affectant les publics visés par l'éducation, s'ajoutent des changements qui touchent les missions éducatives et les méthodes d'enseignement (Hélou et Lantheaume, 2008; Rayou, 2009). Selon le *Programme de formation de l'école québécoise* (2006), la mission de l'école s'articule autour de trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Or, selon Maranda et Viviers (2011), la mission des enseignants autrefois grandement axée sur le volet « enseigner-qualifier » semble maintenant davantage tournée vers le volet « socialiser-éduquer ». Ce volet que l'on qualifie de travail éducatif comprend des aspects comme la gestion de classe, les interactions entre les élèves et avec l'enseignant, le repérage et la gestion des troubles d'apprentissages, etc. Ces changements autour de la mission éducative entraînent également une transformation du contexte d'enseignement. De nombreux enseignants se plaignent de devoir faire davantage de gestion disciplinaire et d'éducation que d'enseignement proprement dit (Mukamurera et Balleux, 2013). Mentionnons également, les changements apportés par certains facteurs institutionnels tels que les nombreuses coupures budgétaires, les réformes du curriculum ou les nouvelles politiques éducatives (Kamanzi et al., 2008; Maranda et Viviers, 2011). Ceux-ci engendrent des effets importants sur la tâche des enseignants.

1.2 L'ÉVOLUTION DE LA TÂCHE DES ENSEIGNANTS

En ce qui a trait à l'évolution de la profession enseignante, de nombreux auteurs soulignent sa grande complexification et son alourdissement au fil du temps (Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera et al., 2019; Rojo et Minier, 2015). Or, la complexification du travail des enseignants durant les dernières décennies fait référence, non pas à la durée ou au nombre d'élèves par classe, mais au spectre beaucoup plus large de

compétences requises, des rôles et responsabilités professionnels qu'ils doivent endosser (Certo et Fox, 2002; Tardif, 2012). En plus des compétences disciplinaires et pédagogiques, les enseignants doivent maintenant posséder des compétences leur permettant de s'adapter aux différents élèves, de coopérer avec les enseignants, le personnel professionnel ainsi que les parents, d'utiliser les nouvelles technologies, etc. (Kamanzi et al., 2017; Maranda et Viviers, 2011; Tardif, 2012).

En ce qui concerne leur rôle professionnel, les enseignants doivent naviguer entre leur rôle de pédagogue et celui de secrétaire ou de commis de bureau, de psychologue, de psychoéducateur, de technicien en éducation spécialisée, d'infirmière, de policier, etc. (Mukamurera et al., 2019). Or, les enseignants ne possèdent pas réellement la formation nécessaire pour exercer ces diverses fonctions. Notons également les difficultés d'intéressement des élèves ou le manque de motivation de ceux-ci, les difficultés disciplinaires ou de gestion de classe, le manque de temps et de ressources, l'intégration des élèves en difficulté et la différenciation pédagogique (Hélou et Lantheaume, 2008). Selon Maroy (2008), il semble que la transformation du contenu du travail enseignant et la difficulté de son exercice en raison de l'évolution des élèves jouent un rôle décisif dans la perte d'attraction de la profession enseignante.

Par le fait même, la complexification croissante de la tâche des enseignants soumet ces derniers à une surcharge de travail et à un débordement qui entraînent une pression considérable (Hélou et Lantheaume, 2008; Kamanzi et al., 2017; Tardif, 2012). Certains auteurs parlent aussi de la charge mentale et émotionnelle que les enseignants doivent quotidiennement affronter (Kamanzi et al., 2017). Selon une étude de Lison et De Ketele (2007), les faibles taux de satisfaction au travail de enseignants viennent corroborer la présence d'une dégradation de la qualité de l'environnement professionnel des enseignants. Cette dégradation entraîne alors une certaine forme de stress. Ainsi, lors d'une étude effectuée auprès de jeunes enseignants, tous les participants mentionnent vivre du stress au quotidien (Rojo et Minier, 2015).

1.3 LA DETRESSE PSYCHOLOGIQUE ET L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Les facteurs de stress pouvant affecter la santé psychologique des enseignants demeurent nombreux : les relations parfois difficiles avec les élèves ; l'intégration des élèves en difficulté dans les classes régulières ; la gestion de classe ; le manque de motivation des élèves ; l'augmentation de la charge de travail ; le minutage de la tâche ; les relations avec les collègues, la direction et les parents ; la précarité d'emploi et le manque de soutien à l'insertion professionnelle ; le manque de valorisation et de reconnaissance sociale ; le manque de soutien de la direction ; le faible salaire ; le manque de ressources ; le manque de formation ; la contrainte des tâches administratives ; la pression de performance (Gingras et Mukamurera, 2008; Hérou et Lantheaume, 2008; Houlfort et Sauvé, 2010; Kamanzi et al., 2015; Karsenti et al., 2008; Karsenti et al., 2013; Karsenti, 2015; Mukamurera et Balleux, 2013; Mukamurera et al., 2019; Rojo et Minier, 2015; Royer et al., 2001; Sass et al., 2010).

Lorsque les enseignants font face à un nombre élevé de facteurs de stress, ceux-ci peuvent engendrer une détresse psychologique (Houlfort et Sauvé, 2010) et une forme d'épuisement professionnel (Gingras et Mukamurera, 2008; Lison et De Ketele, 2007). D'ailleurs, selon certaines études, le phénomène de détresse psychologique liée au travail chez les enseignants semble prendre de l'ampleur (Houlfort et Sauvé, 2010; Mukamurera et Balleux, 2013). De plus, selon une étude effectuée auprès de 2401 enseignants du Québec, cette détresse psychologique peut, à son tour, occasionner des effets tels que des symptômes de dépression, de l'anxiété ou de l'irritabilité (Houlfort et Sauvé, 2010). Cet épuisement professionnel peut également mener l'enseignant à remettre en question son choix de carrière (Rojo et Minier, 2015). Or, on associe régulièrement les motifs d'abandon et de remise en question de la carrière enseignante aux conditions d'emploi et d'exercice du métier (Gingras et Mukamurera, 2008). Cette remise en question peut alors amener l'enseignant à trouver des stratégies de substitution ou d'évitement telle qu'une réorientation professionnelle. Toutefois, d'autres réagiront de façon plus radicale et leur solution consistera à abandonner la profession (Hérou et Lantheaume, 2008; Mukamurera et al., 2019; Rojo et Minier, 2015).

1.4 LE DECROCHAGE ENSEIGNANT

Le phénomène du décrochage enseignant représente un sujet d'actualité par son omniprésence dans les écrits scientifiques. En effet, l'abandon de la profession enseignante reflète un problème international et celui-ci touche aussi bien les pays développés que les pays en développement (Lytle, 2013; Sass et al., 2010). Au Québec, 45% des enseignants songent à quitter la profession durant les cinq premières années d'enseignement (Makamurera et Balleux, 2013). C'est d'ailleurs durant ces premières années, qui semblent souvent plus difficiles pour les enseignants en insertion professionnelle, qu'on observe un taux d'abandon plus élevé (Kamanzi et al., 2015; Karsenti, 2015; Makamurera et Balleux, 2013). Le taux d'abandon moyen varie entre 25% et 30% après la première année et peut aller jusqu'à 50% après cinq ans (Létourneau, 2014). Enfin, « l'intention d'abandonner est l'expression d'une somme de frustrations et de perceptions négatives vis-à-vis des divers aspects du métier qui, au fil du temps, génèrent un rapport négatif au travail » (Kamanzi et al., 2019, p. 1123).

Sur ce point, les enseignants canadiens n'y font pas exception. Selon Kamanzi et ses collègues (2015), un enseignant sur quatre songe régulièrement à quitter la profession. Aussi, même si ce phénomène semble toucher un plus grand nombre d'enseignants novices, celui-ci présente des caractéristiques généralisables à l'ensemble de la profession enseignante (Karsenti et al., 2013 ; Karsenti, 2015). Les difficultés de rétention des enseignants touchent de plus en plus les systèmes scolaires et l'enseignement semble perdre passablement son pouvoir d'attraction et de rétention (Buchanan, 2010 ; Kamanzi et al., 2017; Lytle, 2013). Selon Houlfort et Sauvé (2010), « le Québec fait face à deux défis majeurs, soit la rétention et le mieux-être psychologique des enseignants de ses établissements d'enseignement » (p. 5).

1.5 LE PROCESSUS DE DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL

En dépit des difficultés et des contraintes rencontrées, certains enseignants décident tout de même de persévérer et de poursuivre dans leur métier. Cependant, le stress et l'épuisement professionnels peuvent engendrer de l'insatisfaction chez les enseignants et devenir néfastes pour la poursuite de l'engagement professionnel (Rojo et Minier, 2015). Afin de contourner les difficultés, certains enseignants adoptent des stratégies d'évitement qui se traduisent par un désengagement progressif, entraînant à son tour du découragement, de l'usure ou de l'insatisfaction (Gingras et Mukamurera, 2008; Rojo et Minier, 2015). C'est au cours de ce processus graduel de désengagement que l'enseignant développe des attitudes négatives vis-à-vis de sa profession et perd la motivation de fournir aux élèves un enseignement de qualité, ce qui peut mener à la diffusion d'une image négative de la profession enseignante (Kamanzi et al., 2017; Lytle, 2013). Ce phénomène de désengagement est préoccupant puisque qu'il existe un lien significatif entre le niveau d'engagement professionnel des enseignants et leur l'intention de persister (De Sterke, 2014; Kamanzi et al., 2017).

Au Canada, on retrouve un certain nombre d'études connexes au phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants. Par exemple, selon une étude de Kamanzi et al. (2008), au moins un enseignant canadien sur cinq affirme qu'il pense souvent ou très souvent à changer de carrière (23,5 %) et qu'il en a assez d'enseigner et de travailler avec les élèves (22,4 %). Aussi, une recension d'écrits réalisée en 2013 à partir de 69 études démontre une tendance vers l'augmentation du phénomène du désengagement des enseignants dans les établissements scolaires desservant des quartiers défavorisés (Karsenti et al., 2013).

Ensuite, une étude sur la santé psychologique des enseignants, menée en 2008 auprès d'enseignants québécois du primaire et du secondaire, nous fournit des informations intéressantes (Houlfort et Sauvé, 2010). Selon les résultats de cette étude, les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience démontrent un détachement progressif de la profession, tout comme les enseignants plus âgés. Ces résultats chez les enseignants expérimentés

révèlent également que ceux-ci souhaitent davantage quitter la profession que les enseignants moins expérimentés et qu'ils affichent un niveau d'engagement affectif et normatif plus faible.

Enfin, l'étude de Kamanzi et al. (2017) est l'une des rares études portant précisément sur le désengagement professionnel des enseignants canadiens. Celle-ci vise à cerner les facteurs en lien avec le désengagement professionnel observé auprès des enseignants de quatre provinces canadiennes : l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec. En utilisant les données d'une enquête effectuée par questionnaire autoadministré auprès des enseignants, cette étude quantitative révèle que le désengagement est significativement associé aux facteurs suivants : les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence.

Notons également la forte proportion d'études sur ce sujet menées auprès d'enseignants débutants (Barroso da Costa et Loye, 2016; De Stercke, 2014; Gingras et Mukamurera, 2008; Karsenti et al., 2008; Karsenti, 2017; Lytle, 2013; Mukamurera et Balleux, 2013; Nappert, 2018; Rojo, 2009; Rojo et Minier, 2015). En effet, l'ampleur des défis rencontrés par les enseignants débutants dépasse parfois leur capacité d'adaptation et peut agir comme l'élément déclencheur de stress et de découragement professionnels (Karsenti et al., 2008). Selon ces auteurs, cette situation peut devenir néfaste pour la poursuite de l'engagement professionnel. Ce qui paraît plus inquiétant encore, c'est que le découragement et le désengagement peut survenir même chez les plus engagés dans le métier (Hélou et Lantheaume, 2008). Par ailleurs, l'étude de Gingras et Mukamurera (2008) fait mention qu'après moins de cinq ans dans l'enseignement, trois participants sur sept affirment que leur engagement pour ce qu'ils font s'amointrit et qu'ils se voient mal continuer à long terme dans ces conditions. À ce sujet, ces auteurs affirment que :

Certains [enseignants] (3/7) montrent également du détachement vis-à-vis de leur travail et même de la démotivation causée justement par cette impuissance face au système d'insertion, mais aussi par les conditions de travail avec lesquelles ils doivent composer en même temps que leurs débuts dans l'enseignement. [...] En bout de ligne, c'est aussi la qualité de l'enseignement et des interventions éducatives auprès des élèves qui peut être affectée (p. 214).

Pour terminer, une étude effectuée auprès d'enseignants canadiens par Lessard et al. (2013) fournit des résultats préoccupants pouvant se refléter sur le niveau d'engagement professionnel. Cette étude avait pour objectif de recueillir des données permettant de dresser le portrait global de la profession enseignante au Canada et portant, entre autres, sur l'insertion professionnelle, les conditions de travail, la perception des effets des changements sociaux et des politiques éducatives sur l'exercice du métier. Cette dernière révèle des éléments inquiétants en lien avec la profession enseignante. Par exemple, un certain nombre d'enseignants a souvent le sentiment que l'enseignement ne permet pas d'utiliser le maximum de ses capacités, ne semble pas très encline à choisir de nouveau l'enseignement comme carrière ou pense souvent quitter l'enseignement. Aussi, plusieurs répondants se sentent frustrés par l'enseignement, en ont assez d'enseigner et de travailler avec les élèves ou estiment souvent que l'enseignement ne leur procure pas de grandes satisfactions.

1.6 LE MONDE DE L'ÉDUCATION EN CRISE

Au regard de ces nombreux écrits, un constat s'impose : la profession enseignante traverse actuellement une crise importante au Québec et un peu partout dans le monde (Martineau et Presseau, 2012; Rayou, 2009). Cette crise s'observe du côté du recrutement et de la pénurie d'enseignants (Maroy, 2008; Rayou, 2009), mais également sous l'angle d'une augmentation des départs prématurés chez les enseignants novices. S'ajoute à ces phénomènes un manque de reconnaissance et de valorisation sociale de la profession enseignante (Lison et De Ketele, 2007; Mukamurera et Balleux, 2013), ce qui a pour effet de diminuer l'attractivité du métier auprès des jeunes (Kamanzi et al., 2015; Maroy, 2008; Rayou, 2009). Ainsi, la relève enseignante se fait plus rare et la rétention du personnel

enseignant représente un enjeu de taille (Buchanan, 2010; Lytle, 2013). En effet, que ce soit en raison des difficultés rencontrées lors de l'insertion professionnelle ou encore, en raison de l'augmentation de l'épuisement professionnel, le phénomène d'attrition chez les enseignants met en relief une importante préoccupation.

De plus, tel que mentionné précédemment, selon Kamanzi et ses collègues (2015), un nombre important d'enseignants canadiens songent à abandonner la profession. Or, l'abandon de la profession ne résulte pas d'une action fortuite, mais plutôt de l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement (Kamanzi et al., 2017). Ce désengagement professionnel chez les enseignants, novices ou expérimentés, s'explique par un amalgame de facteurs émotionnels, institutionnels ou organisationnels. Celui-ci peut induire une certaine forme de remise en question chez les enseignants qui se questionnent alors sur la pertinence de leur choix professionnel à ce moment de leur carrière (Gingras et Mukamurera, 2008; Rojo et Minier, 2015).

Bref, de nombreux changements sociaux et institutionnels affectent le milieu de l'éducation et, plus particulièrement, la tâche des enseignants. Ceux-ci doivent jongler avec une tâche de plus en plus lourde et complexe. Donc, pour certains d'entre eux, la fatigue et le stress s'installent au quotidien. Soumis au stress et à la pression qui s'accumulent, ces derniers s'épuisent physiquement et mentalement. De nombreuses interrogations peuvent alors les envahir et ils se remettent ainsi en question. À ce moment, ils peuvent décider de quitter la profession ou de rester et ce, parfois par dépit. Certains enseignants peuvent alors tenter de pallier les difficultés en se désinvestissant et en se désengageant progressivement de la profession. Ce désengagement s'insère habituellement dans une étape vécue par pratiquement tous les enseignants qui arrivent aux phases ultimes de leur carrière et qui se désinvestissent alors de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école (Huberman, 1989). Par contre, les difficultés vécues au quotidien par les enseignants peuvent faire en sorte que ce processus apparaisse de façon prématurée dans leur carrière.

1.7 L'ÉTAT DES RECHERCHES SUR LE DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Jusqu'à ce jour, la description du phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants semble peu documentée et cela se traduit par un manque de données relatives ce à processus. Un bon nombre d'études décrivent le processus de développement et de maintien de l'engagement professionnel chez les enseignants et ce, en relation avec certains éléments tels que la satisfaction au travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles ou la motivation (Barroso da Costa, 2014; Barroso da Costa et Loye, 2016; Canrinus et al., 2011; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Duchesne et al., 2005). Par contre, même si certaines de ces études abordent quelques éléments défavorables à l'engagement professionnel, elles ne traitent pas suffisamment la construction du processus de désengagement professionnel.

Ensuite, la majeure partie de ces recherches sur le sujet présentent des devis effectués auprès d'enseignants débutants ou peu expérimentés. Or, tel que mentionné précédemment, il s'avère que ce phénomène ne touche pas uniquement cette catégorie d'enseignants. En effet, les études démontrent que l'exposition prolongée des enseignants expérimentés aux facteurs de stress professionnel engendre un niveau de stress plus élevé (Royer et al., 2001) et que ceux-ci peuvent alors développer un certain désengagement envers la profession (Houlfort et Sauvé, 2010). Il paraît donc nécessaire d'étudier le phénomène chez des enseignants plus expérimentés.

Mentionnons également le moins grand nombre d'études effectuées auprès d'enseignants du secondaire et le manque de données sur le désengagement professionnel de ces enseignants. D'ailleurs, selon Houlfort et Sauvé (2010), en raison de l'accompagnement plus difficile de la population scolaire au secondaire, les facteurs de stress affectent davantage les enseignants du secondaire comparativement à ceux du primaire et ceux-ci vivent davantage de détresse psychologique en milieu de travail. Selon ces auteurs, il apparaît essentiel d'explorer davantage la situation des enseignants du secondaire afin d'identifier précisément les facteurs organisationnels qui expliquent leur mécontentement et leur niveau de détresse psychologique plus élevé. De plus, au niveau secondaire, certains milieux

scolaires peuvent s'avérer plus difficiles et les enseignants doivent fournir davantage d'efforts afin d'affronter et de réguler les comportements des élèves (Rascle et al., 2011, cité dans Vlasie, 2021). Ceux-ci ajoutent qu'à la longue ce type de situation ou de comportement constitue un élément susceptible de conduire à l'épuisement professionnel chez les enseignants. Aussi, Houlfort et Sauvé (2010) soulignent que la clientèle est plus difficile au secondaire. Selon ces derniers, cela s'explique par le fait que les enseignants travaillent étroitement avec des adolescents en recherche d'identité, qui testent leurs limites et qui vivent davantage de problèmes de motivation et de décrochage que les élèves du niveau primaire. Enfin, selon Mukamurera et al. (2010), les enseignants du secondaire semblent vivre plus difficilement la carrière enseignante

Ensuite, plusieurs études sur le sujet utilisent des méthodes de collecte et d'analyse des données de type quantitatif. Certains auteurs soulignent d'ailleurs que les données statistiques permettent uniquement d'avoir un aperçu indirect de l'expérience vécue par le personnel enseignant, puisque celle-ci est davantage de nature qualitative et sémantique (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Kamanzi et al., 2015). Ces auteurs soulignent également la rareté des recherches sur l'engagement professionnel des enseignants se basant sur des méthodes de type qualitatif/interprétatif. Ce type de recherche permettrait de saisir l'expérience vécue par les enseignants expérimentés et ainsi, de mieux décrire et comprendre le processus de désengagement professionnel.

La présente recherche poursuit également l'approfondissement des connaissances sur le phénomène de désengagement professionnel tel que présenté dans l'étude de Kamanzi et ses collègues (2017). Elle vise à cerner les facteurs en lien avec le désengagement professionnel observé auprès des enseignants canadiens et permet de mettre en lumière ce phénomène, ainsi que son ampleur au Québec. Selon cette étude, le désengagement professionnel ne représente pas un phénomène nouveau au Canada et il s'observe de plus en plus dans les milieux scolaires. Les auteurs soulignent également que, malgré la présence de quelques études exploratoires effectuées au Québec, en Ontario et en Colombie-Britannique,

on retrouve peu de recherches d'envergure se consacrant à cette question. Le manque de données sur ce sujet semble donc flagrant.

Au regard de toutes ces constatations, un constat s'impose : le désengagement professionnel chez les enseignants constitue un phénomène préoccupant, d'autant plus que ce phénomène entraîne des conséquences majeures sur la rétention du personnel enseignant, sur la qualité de l'enseignement et même, sur la réussite des élèves. Un enseignant peu engagé peut s'absenter plus régulièrement et risque de provoquer une diminution de la performance scolaire de ses élèves (Duchesne et al., 2005). Selon Kamanzi et ses collègues (2017), « le problème de désengagement professionnel des enseignants est préoccupant et suggère d'ouvrir immédiatement une réflexion sur ses causes profondes et les voies d'amélioration possibles de leur travail pour accroître la rétention » (p. 116).

Une autre étude, celle de Mukamurera et Balleux (2013), fait mention d'un pessimisme inquiétant au regard de l'avenir professionnel. Selon eux, « près de la moitié des enseignants (43 %) est plutôt inquiète ou très inquiète à cet égard, particulièrement chez les enseignants en fin de carrière embauchés avant les années 1980 (49 %) et ceux ayant amorcé leur carrière en 1990-1999 (46 %) ainsi que chez les enseignants du secondaire (47 %) » (p. 65). Or, le manque de reconnaissance accordée à la profession enseignante alimente ce pessimisme (Karsenti et al., 2008), ce qui peut amener les enseignants à ne pas demeurer engagés dans une profession faiblement valorisée. Ces enseignants tentent ainsi de répondre aux difficultés rencontrées dans le métier et cela se traduit en adoptant des stratégies d'évitement. Par ailleurs, une étude de Ndoreraho (2014) décrit l'avis de certains enseignants qui pensent effectivement que la profession enseignante manque d'attractivité à plusieurs points de vue.

Cependant, l'origine organisationnelle des causes de l'épuisement professionnel nous amène à penser que des changements s'avèrent possibles (Houlfort et Sauvé 2010). Par le fait même, cette étude vise à contribuer à l'amélioration des connaissances sur ce phénomène afin d'améliorer la situation des enseignants en place et d'identifier les actions possibles dans le milieu scolaire pour maintenir l'engagement des enseignants et ainsi, freiner le phénomène de désengagement professionnel. À ce sujet, Royer et ses collègues (2001) mentionnent que

« la réalité scolaire demande peut-être que l'on réfléchisse aussi en fonction de l'action préventive sur l'environnement [...] » (p. 7) et que « le stress professionnel influe sur la qualité de l'enseignement et le bien-être de bon nombre d'enseignants, et des coûts énormes en découlent dans différents domaines. C'est pourquoi, diverses formes de soutien devraient viser à le prévenir et à en diminuer l'incidence » (p. 8).

En somme, les études antérieures démontrent la récurrence des difficultés et du stress vécus par les enseignants d'expérience au secondaire. Il s'avère donc fondamental de se pencher sur les conséquences de ceux-ci sur le niveau d'engagement des enseignants, d'autant plus que l'étude de Ndoreraho (2014) mentionne que pour chacun des aspects de la vie professionnelle défavorable à l'engagement professionnel mentionné par les participants, ceux-ci proposent une solution pour y remédier. Cet élément semble refléter une volonté de la part des enseignants de rester engagés dans la profession enseignante.

1.8 L'OBJECTIF GENERAL ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Considérant les bouleversements sociaux et institutionnels qui touchent l'éducation, la tâche des enseignants qui s'alourdit et les questionnements entraînés par les phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel, cette recherche vise à mettre en lumière la possibilité que ces difficultés vécues en milieu scolaire engendrent un processus de désengagement professionnel chez les enseignants en exercice.

Aussi, après avoir démontré que le désengagement professionnel touche un certain nombre d'enseignants et, plus particulièrement, les enseignants novices, il apparaît important d'approfondir l'exploration de ce phénomène chez les enseignants plus expérimentés. De plus, les spécificités des enseignants du secondaire témoignent d'une réalité différente de celle des enseignants du primaire. En effet, une population scolaire plus difficile et un plus grand nombre de difficultés d'ordre pédagogique et disciplinaire font partie du quotidien de ces enseignants (Houlfort et Sauvé, 2010; Ndoreraho, 2014; Vlasie, 2021).

En somme, en s'inspirant de ces éléments du problème de recherche, ainsi que de ceux présentés précédemment, cette étude tente de répondre à la question suivante : **comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire?** Afin de répondre à cette question, la présente étude cherche à mieux comprendre le processus de désengagement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. L'objectif général de la recherche consiste donc à **définir et comprendre le processus de désengagement chez les enseignants d'expérience au secondaire.**

Enfin, les éléments de la problématique de désengagement professionnel chez les enseignants expérimentés du secondaire ont été mis en relief dans le présent chapitre. Le prochain chapitre se consacrera au cadre conceptuel et fera la lumière sur les différents concepts nécessaires à la compréhension de cette recherche.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre vise la définition des concepts clés de la recherche: d'une part, les concepts utilisés pour définir la problématique et, d'autre part, les concepts nécessaires à la compréhension des objectifs de la recherche. En premier lieu, la problématique portant sur le phénomène de désengagement professionnel, cette recherche s'attarde à bien définir ce concept et à le différencier de celui de l'engagement professionnel. Ensuite, l'explicitation des dimensions du désengagement professionnel amène une meilleure compréhension de la complexité et des particularités de ce concept. Puis, une présentation des sources de désengagement apporte un éclairage supplémentaire sur le processus pouvant mener de l'engagement vers le désengagement. Par la suite, une description des manifestations possibles permet de préciser les divers comportements associés au désengagement. Enfin, une description sommaire du développement de carrière permet de voir de façon plus précise comment le désengagement professionnel s'installe progressivement au cours des différentes étapes de la carrière des enseignants.

2.1 L'ENGAGEMENT ET LE DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS

Afin de bien définir le concept de désengagement professionnel, de nombreux auteurs s'appuient sur la définition de son antonyme, soit l'engagement professionnel. Celui-ci est d'abord défini comme « une forme d'attachement psychologique ou encore une force avec laquelle le professionnel s'implique dans son travail » (Alem et al., 2009, p. 293). Dans cette perspective, l'engagement professionnel enseignant se définit comme :

Un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou de l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'actualise également par l'attachement de la personne à sa profession de même que par la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur de situations variées, persistant dans le temps (Duchesne et al., 2005, p. 503-504).

Selon Ndoreraho (2014), la personne engagée ne se limite pas qu'aux obligations directes prévues pour son travail, mais s'intéresse aussi à tout ce qui peut aider sa profession, son domaine de travail et elle-même à se développer au point de vue professionnel. L'engagement ne se fait pas qu'au point de départ car on peut s'engager de plus en plus et cela peut se faire par une série d'actions anodines formant un ensemble de petits investissements qui constitue l'engagement (Guillemette, 2006). De plus, il ne peut se développer et se maintenir de lui-même, car il appartient à l'enseignant d'actualiser ce processus (Duchesne et al., 2005). Il est également tributaire de la relation existant entre l'individu et son milieu professionnel, qui implique, entre autres, les conditions de travail, les relations avec la direction et avec les collègues, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles (Duchesne, 2004).

Le niveau d'engagement représente un phénomène dynamique qui évolue constamment et qui se déploie au gré de conditions favorables ou défavorables (Guillemette, 2006). Il commence à un certain niveau, se développe ou s'amenuise avec le temps et ce, en fonction de l'investissement de la personne engagée, des retombées que cette personne constate dans son engagement ainsi que des opportunités pour le manifester (Ndoreraho, 2014). La dynamique de l'engagement représente alors un processus qui signifie que les « désengagés » sont souvent les anciens « engagés » et qu'ils peuvent le redevenir (Hélou et Lantheaume, 2008).

Le concept de désengagement professionnel, quant à lui, se caractérise par un ensemble de comportements où la personne manifeste un manque d'intérêt ainsi qu'un faible niveau d'attachement à sa profession, ne fait pas plus d'efforts que nécessaire et fuit ses obligations le plus possible (Jorro et De Ketele, 2013; Kamanzi et al., 2017). Dans les écrits portant sur le développement de carrière, certains auteurs associent ce concept à une étape tardive de la

carrière des enseignants (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009). Or, c'est cet aspect qui nous préoccupe dans cette recherche et il paraît alors essentiel de bien définir le concept qui en émerge.

On le considère ici comme un processus où les enseignants développent des perceptions négatives face à leurs rôles et à leurs tâches professionnelles et qui peut les inciter à adopter des comportements et des attitudes improductives dans leur travail (Kamanzi et al., 2017). Au sujet de ce processus, une étude d'Houffort et Sauvé (2010) révèle que les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience se détachent progressivement, tout comme les enseignants plus âgés ou plus expérimentés. Ces derniers suggèrent alors que ce détachement progressif peut être considéré de deux façons : comme une étape normale annonçant la fin de carrière ou encore, comme un mécanisme de défense pour ces enseignants plus expérimentés.

Toutefois, selon Giraud (2011), le désengagement peut également être temporaire lorsque l'objet de l'engagement professionnel cesse d'exister ou que la personne soit obligée de l'abandonner, engendrant ainsi une défaillance de l'engagement professionnel et un estompement des manifestations habituelles de celui-ci. Il ajoute alors qu'au plus profond de la personne engagée, cette défaillance touche uniquement l'objet d'engagement professionnel du moment et non l'ensemble de son objet d'engagement professionnel (Giraud, 2011).

De plus, pour Rojo et Minier (2015), « le désengagement est aussi une réponse aux difficultés du métier d'enseignant. L'impuissance à agir sur les difficultés engendre une forme de désengagement partiel consistant à se d investir du travail » (p. 233). Ce détachement progressif représenterait un mécanisme de défense ou une façon de se protéger, où l'enseignant peut se laisser envahir par un certain cynisme et un manque de motivation intrinsèque (Houffort et Sauvé, 2010). Selon ces derniers, ce mécanisme de défense semblerait s'installer progressivement entre la 7^e et la 15^e année au sein de la profession. Enfin, selon Hélou et Lantheaume (2008), « le désengagement est devenu une nécessité ou s'est imposé ; il est le moyen de pouvoir continuer à travailler sans s'épuiser » (p. 73).

En bref, on constate que les concepts d'engagement et de désengagement sont intimement liés dans un processus dynamique et évolutif. Ce processus peut effectivement subir des fluctuations positives ou négatives en fonction des aléas de la profession enseignante. Alors que celui-ci serait perçu par certains comme une étape plutôt habituelle en fin de carrière, on tend parfois à penser que le désengagement peut aussi s'avérer être une façon de faire face aux difficultés du métier.

2.2 LES DIMENSIONS DE L'ENGAGEMENT ET DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS

Tout comme l'engagement, le désengagement professionnel résulte d'un processus évolutif et multidimensionnel qui comporte trois dimensions : une dimension affective, une dimension normative et une dimension rationnelle (Barroso da Costa et Loye, 2016; Blau et Holladay, 2006; Kamanzi et al., 2017).

2.2.1 La dimension affective

La première dimension, la dimension affective se caractérise par l'attachement de l'individu à la profession. Elle fait référence à la manière dont l'individu s'identifie à sa profession et en éprouve un attachement émotionnel (Kamanzi et al., 2017). À ce sujet, une étude d'Houlfort et Sauvé (2010) révèle que les enseignants plus expérimentés rapportent le plus bas niveau d'attachement envers le domaine de l'éducation, les enseignants avec moins de six ans d'expérience, le plus haut niveau d'attachement et les enseignants ayant entre sept et 15 ans d'expérience, un niveau d'attachement qui se situe entre les deux groupes précédents. Par le fait même, l'engagement affectif semble lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier (Barroso da Costa et Loye, 2016). Selon Mukamurera (2011), plus de 60% du personnel enseignant québécois affirme que l'amour de la profession enseignante et son caractère enrichissant constituent les motifs principaux qui favorisent leur engagement dans la profession enseignante. Aussi, selon

certain auteurs, la poursuite de la carrière dans l'enseignement semble davantage liée à la dimension affective qui jouerait le rôle le plus important dans ce phénomène (Barroso da Costa, 2014; Chong et Low, 2009).

Par ailleurs, la dimension affective du désengagement semble généralement associée aux expériences émotionnelles négatives (Kamanzi et al., 2017). Or, au plan affectif, certaines études soulignent que le désengagement professionnel prend sa source profonde dans un certain malaise que connaissent les enseignants et qui serait occasionné par la charge de travail élevée, le stress et l'épuisement professionnel (Ingersoll, 2001; Sass et al., 2011; Skaalvik et Skaalvik, 2009). Aussi, un faible engagement professionnel affectif chez les enseignants freine l'efficacité au travail, augmente la sensation de stagner professionnellement, diminue les aspirations et la motivation, et réduit l'intérêt pour le perfectionnement professionnel (Duchesne et al., 2005).

Enfin, l'engagement professionnel affectif de l'enseignant va se manifester à travers ses attitudes, ses actions ou ses agissements en rapport avec l'orientation de son engagement professionnel enseignant (Ndoreraho, 2014). En effet, l'engagement affectif peut être axé vers certains aspects de la fonction et du milieu de travail des enseignants : les élèves, le travail, l'équipe-école, l'école et le développement personnel ou professionnel (Duchesne, 2004; Giraud, 2011). Or, c'est dans l'explication du sens que l'enseignant donne à sa raison d'être attachée à sa profession, qu'il dégagera une tendance particulière vers l'un ou l'autre de ces axes d'engagement professionnel enseignant (Ndoreraho, 2014). Dans le même ordre d'idées, une étude d'Houffort et Sauvé (2010) révèle que malgré les difficultés rencontrées dans leur travail, le personnel enseignant demeure fortement attaché aux élèves qui sont au centre de leur profession et qui demeurent leur priorité. Dans cette même étude, les enseignants démontrent un fort attachement envers leur métier ainsi qu'envers leurs collègues, mais un niveau d'attachement très faible envers le syndicat et la Commission scolaire.

Or, l'engagement professionnel d'un enseignant n'est pas exclusivement orienté vers un seul de ces axes et il semble possible d'être attaché à la profession pour plus d'une raison (Ndoreraho, 2014). Par exemple,

[...] Un engagement professionnel enseignant axé sur ses élèves peut se manifester, entre autres, par un investissement de la majeure partie de son temps à aider ses élèves dans leur apprentissage. La personne peut aller jusqu'à faire des heures supplémentaires. L'engagement professionnel enseignant axé sur l'équipe professorale se manifestera, entre autres, par les activités de collaboration avec les collègues et par toutes les actions qui pourront favoriser un climat sain et de bonnes conditions de travail de son équipe professorale (Ndoreraho, 2014, p. 60).

Aussi, il peut arriver qu'un enseignant tente de s'éloigner des épreuves rencontrées en réorientant son engagement dans des tâches afférentes au métier telles que : l'investissement dans la pédagogie, l'engagement dans la vie de l'établissement, la discipline, le syndicalisme, etc. (Hélou et Lantheaume, 2008). Selon ces derniers, un désengagement progressif lié au découragement, à l'usure et à l'insatisfaction peut parfois être stoppé par un changement de niveau d'enseignement ou d'établissement.

2.2.2 La dimension normative

La dimension normative, quant à elle, se réfère à l'obligation morale ressentie par un individu à poursuivre l'exercice de sa profession dans le but d'offrir sa contribution à la collectivité (Kamanzi et al., 2017). L'engagement normatif résulte d'un sentiment d'obligation qui incite l'individu à continuer dans sa profession parce qu'il sent qu'il doit persévérer dans la carrière choisie (Barroso da Costa, 2014). Selon certains auteurs, au plan normatif, ce sentiment d'obligation peut générer un état de stress qui favorise le développement d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence qui, à son tour, peut générer le regret, la déception et la frustration (Ingersoll, 2001; Maroy, 2008). En effet, les états émotionnels comme le stress, l'anxiété, l'agitation et la peur d'exécuter une tâche peuvent contribuer à la perception négative de compétences chez les enseignants (Barroso da Costa, 2014). D'autant plus que dans un contexte de tâches multiples, la sensation de débordement

peut entraîner l'émergence de sentiments tels que : l'incompétence professionnelle, l'inefficacité, le sentiment d'être mal préparé pour exercer le métier, de ne pas être capable de répondre aux besoins de la profession ou de ne pas avoir le contrôle sur son travail (Martineau et Corriveau, 2000). Ainsi, ce sentiment d'incompétence peut influencer le comportement des enseignants et peut alors se refléter dans le niveau d'engagement (Skaalvik et Skaalvik, 2007).

2.2.3 La dimension rationnelle

La dernière dimension, rationnelle, semble liée aux avantages socioéconomiques associés à la permanence dans le métier (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017). Sur le plan rationnel, les études associent l'engagement professionnel des enseignants aux conditions de travail telles que : salaire, pension de retraite, vacances, autonomie professionnelle, reconnaissance publique et valorisation sociale (Barroso da Costa, 2014; Hancock, 2008, cité dans Kamanzi et al., 2017). La dimension rationnelle du désengagement se rapporte donc à l'insatisfaction ou à la déception vis-à-vis ces conditions de travail (Kamanzi et al., 2017). Elle relève également de la logique du rapport coût-bénéfice où l'individu cherche à mettre en valeur les ressources investies pour construire une carrière et en tirer profit (Kamanzi et al., 2017). En effet, l'engagement rationnel lié à l'attachement envers la profession se produit quand le professionnel sent qu'il a fait un investissement important dans sa carrière qui serait perdu ou qui serait peu utilisé dans une autre profession (Barroso da Costa, 2014). Ainsi, un enseignant peu engagé peut décider de demeurer dans la profession essentiellement en raison des bénéfices externes qu'il en retire, tels que la sécurité d'emploi, le salaire, les vacances ou les heures de travail (Duchesne et al., 2005).

2.2.4 La complémentarité et les interactions entre les trois dimensions

Selon Jorro et de Ketele (2013), « l'engagement n'est pas seulement un état, mais un processus où les trois dimensions interagissent les unes avec les autres » (p. 11). Aussi, plus ces trois dimensions sont présentes, plus elles donnent du sens à la vie professionnelle (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005). Par le fait même, chacune de ces dimensions contribue à l'engagement global et, parallèlement, à la persévérance dans la profession. C'est ce qu'illustrent Kamanzi et al. (2017) dans la figure suivante :

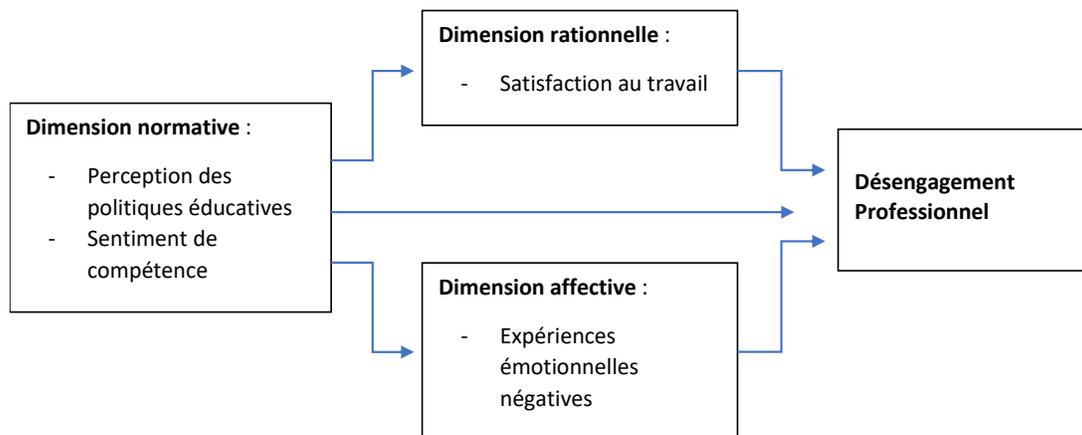


Figure 1. Modélisation des dimensions du désengagement professionnel
(Tirée de Kamanzi et al., 2017, p. 121)

Ces derniers ajoutent que même si ces trois dimensions sont différentes au plan analytique, elles sont complémentaires et forment un tout. Toutefois, cela ne signifie pas qu'elles s'amalgament ou qu'elles sont toujours en harmonie puisqu'elles peuvent avoir une relation de tension et agir en sens opposé et avoir un poids inégal dans la vie professionnelle (Kamanzi et al., 2017).

Par exemple, l'attachement émotionnel envers la profession et lié à la dimension affective peut coexister avec une insatisfaction vis-à-vis des avantages que procure cette profession qui reflèterait une faible dimension rationnelle (Barroso da Costa, 2014). Ou encore, une personne peut ressentir un faible engagement affectif envers la profession, mais être très attachée à sa carrière en raison des investissements déjà faits pour celle-ci, ce qui aura un effet sur son engagement rationnel (Barroso da Costa, 2014). Aussi, selon Meyer et Allen (1991), chaque forme d'engagement a un effet particulier sur le comportement et la rétention de l'individu dans son métier. Donc, chacune des dimensions de l'engagement peut amener une personne à persévérer dans sa profession et ce, à des degrés variables. Guillemette (2006) ajoute que :

Les acteurs sociaux s'engagent ou se désengagent conséquemment aux délibérations qu'ils font, d'une part, en évaluant les gains et les coûts reliés à un état d'engagement et, d'autre part, en opérant un calcul pour voir s'ils ont davantage de gains que de coûts ou vice-versa » (p. 64).

Aussi, la valeur accordée par les individus aux gains et aux coûts se situera en fonction des trois dimensions de l'engagement (Guillemette, 2006). Par exemple, tant qu'un enseignant éprouvera du plaisir à enseigner, cela constituera un gain important pour la dimension affective. Toutefois, si un enseignant sent que sa santé est mise en péril par des conditions de travail difficiles, cela sera associé à un coût en lien avec la dimension affective et favorisera plutôt le désengagement. Selon Jorro et De Ketele (2013), il existe de nombreux profils d'engagement ou de désengagement professionnels, possiblement autant qu'il y a de personnes.

En résumé, les dimensions intervenant dans le processus d'engagement touchent divers aspects liés au travail enseignant qui se répercutent alors, chacune à leur façon, sur le niveau d'engagement global. Aussi, ces dimensions qui coexistent parfois en harmonie, parfois en discordance, se complètent et s'influencent mutuellement.

2.3 LES SOURCES DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Dans le domaine de l'éducation, il existe une complexité et une variété de facteurs pouvant accentuer le désengagement des enseignants. En effet, selon Kamanzi et al. (2017), le désengagement professionnel des enseignants est un phénomène complexe qui résulte d'une articulation de plusieurs facteurs. Tout comme pour Duchesne et al. (2005) qui affirment que de nombreuses variables peuvent permettre de prédire la décision des enseignants à poursuivre leur carrière ou, au contraire, à la quitter, ainsi qu'à s'y engager professionnellement.

Tout d'abord, Duchesne et Savoie-Zajc (2005) suggèrent le lien entre l'engagement au travail et des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Selon ces auteurs, l'engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées. Ceux-ci mettent de l'avant l'approche sociale, qui avance que « c'est le type de relation que la personne entretient avec l'organisation ou avec sa profession qui détermine son engagement » (p. 502). Cette approche qui implique, entre autres, les conditions de travail, les relations avec la direction de l'école et avec les collègues, ainsi que l'accès aux ressources organisationnelles, rejoint la vision de cette étude qui accorde une grande importance à l'aspect social de l'enseignement.

Ensuite, une étude de Kamanzi et al. (2017) révèle un lien significatif entre le désengagement et les facteurs suivants : les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence. En effet, les relations entre ces différents facteurs suggèrent des liens directs et indirects avec le désengagement professionnel. Par exemple :

Plus les enseignants se croient compétents dans l'exercice de leurs fonctions, plus ils ont tendance à être satisfaits des conditions de travail et à avoir une perception positive des changements de politiques éducatives et moins ils sont portés à développer des attitudes de désengagement professionnel et vice versa » (p. 126).

Or, il semblerait que, parmi ces facteurs, les expériences émotionnelles négatives dues à des relations difficiles avec les élèves représentent le facteur exerçant le plus d'influence sur le désengagement professionnel.

Puis, Kamanzi et al. (2019), quant à eux, présentent des facteurs extrinsèques et intrinsèques en lien avec la satisfaction au travail des enseignants canadiens. Celle-ci ayant un effet majeur sur le niveau d'engagement, ces facteurs peuvent donc contribuer au processus de désengagement chez les enseignants. Selon ces auteurs, les facteurs extrinsèques associés aux conditions de travail dans lesquelles les enseignants exercent leur métier englobent les aspects matériels et psychosociaux tels que : le salaire, les ressources éducatives, la qualité des infrastructures, les vacances plus longues, la rente de retraite, la sécurité d'emploi, le climat de travail, la nature de la tâche, l'organisation du travail, le soutien administratif, l'esprit collaboratif, etc. Les facteurs intrinsèques font plutôt référence à la valeur émotionnelle que les enseignants attachent à leur travail et à la satisfaction apportée par la pratique du métier en lien avec l'amour et la passion d'enseigner, le plaisir de travailler avec les jeunes et de les former. Les résultats de leur recherche ont révélé que la satisfaction des enseignants est influencée à la fois par des facteurs extrinsèques et intrinsèques. Aussi, selon Ndoreraho (2014), la persévérance dans l'enseignement repose sur une combinaison de ces facteurs intrinsèques et extrinsèques qui « font partie d'un équilibre sans cesse à renouveler » et « le désengagement peut [...] se produire quand l'équilibre est rompu » (p. 228).

Or, d'autres recherches suggèrent également une association significative entre le désengagement professionnel et les facteurs nommés précédemment (Barroso da Costa et Loye, 2016; Canrinus et al., 2011; Ingersoll, 2001; Klassen et Chiu, 2010; Lytle, 2013; Sass et al., 2011). Ces recherches font état de liens directs et indirects évidents entre ces différents facteurs et l'engagement professionnel des enseignants. Par exemple, selon Barroso da Costa

(2014), la littérature tend à associer les expériences émotionnelles négatives à l'épuisement professionnel et à l'intention de quitter le métier. Puis, selon Barroso da Costa et Loye (2016), des conditions de travail inadéquates ou des salaires qui ne correspondent pas aux responsabilités professionnelles sont des éléments susceptibles de faire naître un vécu professionnel négatif, ce qui peut avoir un effet sur le niveau d'engagement. Par ailleurs, selon Lytle (2013), le manque de soutien suffisant des gestionnaires, les mauvaises relations entre les enseignants et ces derniers, le manque de confiance ou les mauvaises conditions de travail peuvent également exercer une influence négative sur la satisfaction des enseignants et ainsi favoriser le désengagement.

Enfin, une revue de la littérature scientifique effectuée par Karsenti et al. (2013) fait état de trois catégories de facteurs associés au décrochage enseignant et pouvant intervenir dans le processus de désengagement chez les enseignants. La première catégorie, les facteurs liés à la tâche enseignante, porte sur des aspects très divers de l'enseignement tels que : le manque de temps, la gestion de classe difficile, la charge de travail, les conditions de travail insatisfaisantes et les aspects administratifs contraignants. La deuxième a trait aux facteurs liés à la personne enseignante qui concernent les aspects émotionnels et psychologiques, ainsi que certaines caractéristiques professionnelles telles que l'expérience et la formation. Ces facteurs comprennent, entre autres, l'incapacité de décrocher mentalement du travail, la sur-responsabilisation, la difficulté à composer avec le rejet de certains élèves, la peur de revivre une mauvaise expérience ou l'incapacité de se projeter dans l'avenir. Aussi, ces derniers tendent à générer, chez les enseignants, l'anxiété, le stress et l'insatisfaction vis-à-vis du travail. Enfin, la troisième catégorie regroupe les facteurs liés à l'environnement social. Elle a trait aux relations entre l'enseignant et les acteurs éducatifs ou sociaux de l'école ainsi que le type de public et le milieu dans lequel il exerce sa profession. Elle comprend, par exemple, l'absence de collaboration avec les collègues, l'isolement, les relations avec l'administration scolaire, les différends avec les parents d'élèves, le manque de reconnaissance du travail des enseignants, un milieu d'enseignement difficile, etc.

Selon Karsenti et al. (2013), les facteurs liés à la tâche semblent être les plus évoqués dans la littérature scientifique, suivis des facteurs liés à l'environnement social. Pour sa part, Karsenti (2015) note que les facteurs problématiques liés à la profession enseignante prédominent, contrairement aux facteurs liés à l'évolution de carrière des individus ou à leur évolution personnelle. Aussi, en lien avec les facteurs liés à la personne enseignante, une étude d'Houlfort et Sauvé (2010) sur la santé psychologique des enseignants révèle que près de la moitié des enseignants vivent régulièrement l'expérience d'une baisse d'énergie au quotidien et 14% des enseignants rapportent vivre des symptômes d'anxiété. Toujours selon cette étude, près de 60% des enseignants interrogés présente des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois. Enfin, au moins 20% des enseignants travailleraient tous les jours dans un état de détresse psychologique.

Somme toute, qu'ils soient psychologiques, sociaux, liés à la tâche ou à l'environnement social des enseignants, un grand nombre de facteurs intrinsèques et extrinsèques peuvent agir directement ou indirectement sur le niveau d'engagement des enseignants. Mentionnons toutefois que les études citées précédemment révèlent des facteurs de désengagement qui caractérisent généralement des études de type quantitatif portant sur le niveau d'engagement. Comme la présente étude se démarque par son processus de recherche qualitatif-interprétatif, celle-ci ne s'attarde pas à la mesure des facteurs de désengagement, mais plutôt à la nature ceux-ci. C'est pourquoi le terme « source de désengagement », en lien avec les difficultés rencontrées, a été préconisé dans le cadre de la présente étude.

2.4 LES MANIFESTATIONS DE L'ENGAGEMENT ET DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS

Selon le contexte, l'engagement professionnel s'exprime à travers un ensemble dynamique de comportements qui manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle et le sentiment du devoir vis-à-vis cette profession (Jorro et De Ketele,

2013). Un enseignant engagé utilise ses ressources personnelles afin de s'investir, de participer et de s'impliquer dans ses activités professionnelles (Duchesne et al., 2005). Aussi, selon De Ketele (2013), « l'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement. L'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession » (p. 10).

À l'inverse, le désengagement professionnel peut prendre une gamme de formes variées d'attitudes et de comportements (Kamanzi et al., 2017). Autrement dit, il se manifeste par le biais des attitudes, des actions, des faits et des gestes de la personne désengagée : par exemple, l'investissement médiocre au travail, l'absence de croissance personnelle, une certaine stagnation dans la profession, une diminution des aspirations et de la motivation, un absentéisme plus élevé, une baisse de la sympathie envers les élèves, etc. (Duchesne et al., 2005). À ce sujet, les mêmes auteurs mentionnent :

Les enseignants surmenés, quant à eux, présentent un engagement professionnel plus faible : ils manifestent moins de sympathie pour leurs élèves, sont moins tolérants à la frustration dans leur classe et ressentent plus d'anxiété et de fatigue. Ils ne développent pas de projet afin d'améliorer la qualité de leur enseignement et sont peu enclins à défendre, devant leurs supérieurs, des valeurs qui leur semblent importantes. Ces enseignants, afin de maintenir un climat de classe plus agréable, tendent à diminuer leurs exigences envers leurs élèves (Duchesne et al., 2005, p. 499).

Par ailleurs, selon Hérou et Lantheaume (2008), « l'impuissance à agir sur les difficultés entraîne une forme de désengagement libérant du temps et des contraintes » (p. 72) et cela peut se traduire en évitant de prendre certaines classes ou en évitant toute tâche autre que l'enseignement. Ces enseignants préfèrent généralement les tâches répétitives qui exigent peu de préparation ou de correction (Duchesne et al., 2005). Il arrive également que le désengagement professionnel se manifeste par une certaine forme d'indifférence (Ndoreraho, 2014). Dans ce cas, la personne désengagée ne se concentre que sur les procédures de travail qu'elle juge essentielles et ses actions professionnelles se limitent au strict minimum exigé pour sa fonction.

Or, le désengagement peut même se manifester par une remise en question de son choix d'exercer une profession ou la décision d'abandonner celle-ci (Kamanzi et al., 2017). Une étude effectuée par Rojo et Minier (2015) montre que le désengagement peut être progressif. Dans ce cas, il prend la forme de découragement, de sentiment d'usure et d'insatisfaction, menant à l'abandon. Par le fait même, le désengagement peut entraîner des conséquences sur la qualité de l'enseignement et des interventions éducatives auprès des élèves et ainsi diffuser une image négative de la profession enseignante (Gingras et Mukamurera, 2008; Kamanzi et al., 2015). Le désengagement peut également nuire au développement professionnel puisqu'un enseignant faiblement engagé stagne dans sa profession : il ne se sent ni en progrès, ni en croissance ou en développement; il diminue ses aspirations et semble moins motivé à l'accomplissement; il évite de prendre des risques par rapport son travail et fait preuve à la fois de prudence et de conservatisme (Duchesne et al., 2005).

Quoiqu'il en soit, la diminution de l'engagement chez les enseignants s'observe parfois subtilement ou de façon plus marquée dans les agissements et les attitudes de ceux-ci. Que ce soit dans leur investissement au travail, dans leur développement professionnel ou encore, dans leurs relations professionnelles, certains comportements peuvent laisser entrevoir une certaine diminution de l'engagement chez ceux-ci.

2.5 LE DEVELOPPEMENT DE CARRIERE EN ENSEIGNEMENT

L'un des objectifs de cette recherche est de comprendre le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants. C'est pourquoi il importe de bien définir en quoi consiste ce concept. À ce sujet, la phase de la carrière dans laquelle un enseignant se trouve peut influencer son développement professionnel ainsi que la manifestation de son engagement professionnel (Ndoreraho, 2014). En effet, durant les différentes phases d'évolution de la carrière professionnelle enseignante, les manifestations de l'engagement professionnel peuvent varier. D'où l'importance de présenter le développement de carrière et les étapes de la carrière professionnelle en enseignement.

2.5.1 Deux grandes perspectives théoriques

Le concept de développement de carrière fait régulièrement référence à de nombreuses concepts connexes qui sont utilisés dans les écrits : formation continue, perfectionnement, développement professionnel, évolution professionnelle, développement pédagogique, etc. (Brodeur et al., 2005; Mukamurera, 2014; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Comme cette recherche vise à explorer le processus de désengagement professionnel tout au long de la carrière des enseignants, le terme de développement de carrière a été retenu. Or, l'acception de ce concept varie en fonction de la perspective théorique adoptée. Deux grandes perspectives se dégagent des écrits scientifiques : la perspective professionnalisante et la perspective développementale.

La première perspective, axée sur le concept de professionnalisation des enseignants, met de l'avant la formation théorique et pratique solide que possède l'enseignant, son autonomie et la place importante qu'il occupe par rapport aux responsabilités et aux décisions se rapportant à son métier (Frenay et al., 2011; Perrenoud, 2001; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cette perspective met alors l'accent sur l'engagement de l'individu à parfaire ses connaissances et ses compétences, tout au long de sa carrière (Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, le développement professionnel combine le développement personnel et professionnel : connaissance de soi, savoirs et savoir-faire nécessaires à l'enseignement, compétences relationnelles, capacité d'agir en classe et de s'impliquer dans des projets de l'école (Ndoreraho et Jutras, 2019). Dans cette perspective, le professionnel réfléchit sur sa pratique, pose des diagnostics, décide du cours de l'amélioration recherchée en utilisant divers mécanismes et dispositifs (Savoie-Zajc, 2010; Sylla et Devos, 2010).

La perspective développementale, quant à elle, a trait à la croissance personnelle et professionnelle dans le temps (Ndoreraho et Jutras, 2019). Elle associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière enseignante (Brodeur et al., 2005; Lefevre et al., 2009). Elle se caractérise par une vision linéaire ainsi que par une succession de stades ou d'étapes chronologiques possédant leurs propres caractéristiques (Frenay et al., 2011;

Huard, 2013; Mukamurera, 2014). L'individu franchit ces différents stades de développement professionnel selon un ordre prévisible, en fonction des expériences professionnelles vécues et de la maturation professionnelle intégrée au fil des années (Savoie-Zajc, 2010). En ce qui a trait à l'évolution de la carrière enseignante, de nombreux auteurs se sont intéressés à cette question en proposant des modèles de développement professionnel. Les noms des étapes et leurs subdivisions varient selon les auteurs et leurs différents modèles. Le tableau 1 présente certains de ces modèles.

Tableau 1

Divers modèles de développement de carrière issus de la perspective développementale

Phases du processus de socialisation professionnelle Nault (1999)	Phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant Vonk (1988)	Cycle de vie de la carrière enseignante Huberman (1989)
Socialisation informelle	Phase préprofessionnelle	
Socialisation formelle		
Insertion professionnelle	Phase seuil (1 ^{re} année d'enseignement) Phase d'acquisition Première phase professionnelle	Entrée dans la carrière Stabilisation
Socialisation personnalisée	Phase de réorientation personnelle et professionnelle Deuxième phase professionnelle	Expérimentation Remise en question
Socialisation de rayonnement	Phase d'arrêt progressif	Conservatisme Désengagement

Le modèle de Nault (1999) commence avant la formation initiale et comporte cinq phases qui sont axées sur le processus de socialisation. Le modèle de Vonk (1988), quant à lui, présente un développement de carrière qui comporte sept phases d'évolution professionnelle et qui débute dès la formation initiale pour se terminer avec la retraite. Pour

Vonk (1988), la phase de réorientation personnelle et professionnelle se situerait vers la mi-carrière et la phase d'arrêt progressif représenterait la période précédant la retraite.

De son côté, Huberman (1989) présente un développement de carrière qui implique six phases. Bien que cette étude date quelque peu et que celle-ci a été réalisée dans un contexte éducatif différent de celui d'aujourd'hui, cette dernière demeure une référence de base à propos du développement de carrière chez les enseignants. Les trois dernières phases qui représentent, respectivement, la remise en question, le conservatisme et le désengagement, amènent des notions primordiales pour notre recherche. Par exemple, durant la phase de remise en question, les manifestations observées « peuvent aller d'un léger sentiment de routine à une réelle crise existentielle face à la poursuite de la carrière » (Huberman, 1989, p. 7). Puis, durant la phase de conservatisme, plusieurs enseignants auraient tendance à ne pas croire aux changements et à se plaindre de plusieurs aspects de leur travail tels que : l'évolution des élèves, l'attitude publique, la politique éducationnelle ou leurs collègues plus jeunes. Enfin, la phase de désengagement se caractériserait par un repli progressif, une intériorisation, voire même un dégoût face à son métier vers la fin de la carrière. Selon cet auteur,

Lorsqu'on arrive aux phases ultimes de la carrière, il est question chez pratiquement tous ces enseignants d'un « désengagement », d'un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école (Huberman, 1989, p. 5).

Cependant, Huberman (1989) ne conçoit pas cette évolution professionnelle de manière linéaire et homogène mais identifie plutôt des « tendances centrales » dans les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant.

Comme on peut l'observer, l'enseignant occupe une place centrale dans l'approche développementale. Or, la contribution de l'environnement, du contexte de travail, de l'entourage ainsi que de l'apport du milieu n'y sont pas pris en compte (Lefevre et al., 2009; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Dans le contexte actuel, une évolution professionnelle linéaire devient pratiquement impossible et ne peut se généraliser au sein du corps enseignant. En effet, ces étapes très générales sont basées sur le nombre d'années passées

dans l'exercice de la profession et leurs descriptions peuvent ne pas s'appliquer à tous et à chacun (Ndoreraho, 2014; Uwamariya, 2004). Selon Giraud et Roger (2011), « cette conception ne semble plus correspondre aux réalités du monde professionnel d'aujourd'hui » (p. 14). Ces mêmes auteurs ajoutent que l'évolution de carrière est plutôt irrégulière au cours de la vie professionnelle et que l'étude des étapes de carrière doit prendre en compte le contexte professionnel.

2.5.2 Synthèse des concepts liés au développement de carrière

Il ressort des perspectives présentées dans la sous-section précédente (professionnalisation et développement professionnel) que le développement de carrière est complexe et fait appel à une analyse combinant les deux approches (Mukamurera, 2014; Sylla et Devos, 2010). En effet, la complémentarité de l'approche développementale et de l'approche professionnalisante permet de prendre en considération le rôle de l'individu, son insertion à l'intérieur d'une communauté et le dispositif de soutien de l'établissement en matière d'accompagnement individuel et collectif (CSE, 2014). Au regard de ces informations, il semble que la combinaison des approches représente la meilleure avenue. C'est pourquoi la définition du développement de carrière retenue dans cette recherche rejoint cette vision de complémentarité entre les différentes approches.

Celle-ci prend en compte tous les éléments constitutifs de la profession enseignante, qu'ils soient liés au développement personnel ou professionnel de l'enseignant, à son environnement ou au contexte de son travail. La vision du développement de carrière préconisée dans cette recherche tient compte des expériences pratiques personnelles à la base du développement des savoirs des enseignants et découle d'une vision constructiviste de l'apprentissage. Elle met aussi de l'avant un processus d'apprentissage de savoirs et de compétences à la fois individuel et collectif, et où l'enseignant interagit avec son environnement. Enfin, cette conception du développement de carrière tient compte de

l'individu, de sa place à l'intérieur d'une communauté et de son besoin de soutien et d'accompagnement dans son établissement scolaire.

L'univers dans lequel les enseignants travaillent pose des contraintes et des conditions qui peuvent influencer leurs expériences et leur développement de carrière. Ils évoluent dans un milieu dynamique, complexe et souvent imprévisible, régi par des décisions sociopolitiques, économiques et idéologiques. Or, les éléments présentés dans la problématique tels que les changements sociaux, institutionnels et organisationnels, l'évolution de la tâche des enseignants, les phénomènes de détresse psychologique, d'épuisement professionnel et de décrochage enseignant témoignent des nombreuses contraintes affectant le milieu de l'éducation. Ces contraintes peuvent effectivement avoir une incidence sur l'expérience de travail des enseignants, ce qui peut alors se répercuter sur leur niveau d'engagement. Les expériences vécues par l'enseignant alimentent ou amenuisent son engagement et celui-ci peut varier durant les différentes phases de sa carrière. Il existe donc un lien significatif entre le développement de carrière et le niveau d'engagement ou de désengagement.

En somme, chez les enseignants, le développement de carrière ne suit pas impérativement des étapes précises, mais se fait selon un processus dynamique où l'enseignant se développe sur les plans personnel et professionnel. Ainsi, les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant peuvent s'observer à des moments différents selon les individus et ceux-ci peuvent passer plusieurs fois par les différentes étapes ou revenir à une étape précédente selon le contexte de leur travail (Bujold et Gingras, 2000, cité dans Le Corff et Gingras, 2011). Cette réalité suggère donc que les phases de remise en question, de conservatisme ou de désengagement (Huberman, 1989) peuvent apparaître à divers moments de la carrière des enseignants et ce, indépendamment de leur niveau d'expérience dans le métier.

2.6 LES OBJECTIFS SPECIFIQUES DE LA RECHERCHE

Tel que mentionné précédemment, l'objectif général de cette recherche est de comprendre le processus de désengagement chez les enseignants expérimentés au secondaire. À la lumière du cadre conceptuel, les objectifs spécifiques de cette recherche s'articulent de la façon suivante :

- 1) comprendre l'apport des différentes dimensions dans le désengagement professionnel;
- 2) identifier les facteurs à son origine ;
- 3) décrire ses manifestations;
- 4) comprendre l'articulation entre ces facteurs et la construction du processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée afin de définir et de comprendre le phénomène de désengagement chez les enseignants d'expérience au secondaire. Dans un premier temps, on retrouve la justification du choix de l'approche qualitative/interprétative dans le processus de cette recherche. Par la suite, une brève description de la méthode de collecte des données incluant l'outil de collecte préconisé ainsi qu'une présentation du guide d'entretien utilisé sont abordés. Ensuite, un aperçu de la méthode d'échantillonnage et une description sommaire du profil des participants permet de définir la source des données recueillies lors de cette recherche. Puis, une courte présentation de la méthode d'analyse thématique semble nécessaire afin de bien comprendre les résultats se dégageant du corpus. Enfin, une présentation des critères de scientificité, des normes éthiques et des limites de la recherche témoigne du souci apporté dans cette recherche en ce qui a trait au respect des normes scientifiques de la recherche qualitative.

3.1 L'APPROCHE DE LA RECHERCHE

Cette section présente l'approche de recherche adoptée et qui guide les choix méthodologiques effectués tout au long du processus de cette recherche. Tel que mentionné dans la problématique, plusieurs études portant sur le sujet utilisent des méthodes de collecte et d'analyse des données de type quantitatif. Or, une collecte de données qualitatives permet de recueillir des données riches qui amèneront une compréhension plus en profondeur du phénomène étudié par le biais de la description et par l'acquisition d'explications plus significatives sur un phénomène (Kohn et Christiaens, 2014). La collecte de données empiriques de nature qualitative préconisée dans cette recherche permet donc de répondre à

l'objectif général qui vise à explorer l'expérience vécue par les enseignants expérimentés afin de définir et de comprendre le phénomène de désengagement au cours de leur carrière. De manière plus précise, cette recherche à visée descriptive adopte une approche qualitative/interprétative s'appuyant sur une épistémologie constructiviste.

Par ailleurs, Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que le but ultime de l'approche qualitative/interprétative consiste à proposer une compréhension ou une explication d'un phénomène complexe peu connu. Or, selon ce qui ressort de la littérature scientifique, cela semble être le cas du désengagement professionnel. De plus, en adoptant une visée descriptive, cette recherche permet de décrire le phénomène de désengagement professionnel sans toutefois faire appel à des assises théoriques ou philosophiques (Fortin et Gagnon, 2016). Enfin, le processus itératif et inductif adopté ici ne vise pas l'universalité ou la production d'un savoir statistiquement généralisable, mais plutôt une généralisation qui conduira à la conceptualisation du phénomène (Gaudet et Robert, 2018).

3.2 LA COLLECTE DES DONNEES

Cette section aborde une brève présentation de l'outil de collecte des données choisi afin de répondre à la question et aux objectifs de la recherche et en lien avec l'approche méthodologique adoptée. En effet, l'approche descriptive interprétative préconisée dans cette recherche permet de répondre à des questions ou de cerner des objectifs visant à dépeindre un phénomène, à définir ses composantes et à l'expliquer (Corbière et Larivière, 2014). C'est pourquoi, en lien avec les objectifs de compréhension et de description de cette recherche et en s'appuyant sur l'approche qualitative/interprétative, l'entretien semi-dirigé semble tout indiqué.

3.2.1 L’outil de collecte des données : l’entretien semi-dirigé

L’entretien de type qualitatif donne accès aux récits d’évènements vécus, aux perceptions, opinions, jugements, représentations et états affectifs relatifs aux thématiques investiguées (Forget et Paillé, 2012). En observant l’environnement social et en interprétant les perspectives individuelles, l’entretien de recherche permet également d’explicitier les motivations des individus et d’étudier ce qui peut les amener à modifier leurs comportements (Borgès Da Silva, 2001). Ce point de vue s’avère intéressant dans la présente recherche puisque le désengagement semble lié à la motivation et aux comportements des enseignants.

L’entretien semi-dirigé se définit comme une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur où celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l’échange dans le but d’aborder les thèmes généraux qu’il désire explorer avec le participant. (Savoie-Zajc, 2009). Aussi, en s’appuyant sur la perspective constructiviste de l’approche qualitative/interprétative, l’utilisation de l’entretien semi-dirigé comme outil de recherche entraîne une dynamique de coconstruction de sens qui s’établit entre le chercheur et le participant (Savoie-Zajc, 2009).

3.2.2 Le guide d’entretien

L’entretien semi-dirigé exige une préparation minutieuse du guide d’entretien. À cet effet, le guide d’entretien de la présente étude s’appuie sur le cadre conceptuel de la recherche et sa conception s’inspire des six étapes de la procédure décrite par Paillé (1991) pour élaborer un guide d’entretien semi-dirigé. En utilisant cette procédure et en respectant une suite logique, une première version du guide d’entretien a pris forme (voir annexe 1). Or, cette version a subi quelques remaniements à la suite de la transcription et de l’encodage de chacun des entretiens de recherche, ainsi que du processus d’analyse des données. Ces étapes ont permis de mieux cerner certains sujets ou d’assurer une meilleure compréhension des thèmes chez les participants. Tout d’abord, suite à l’analyse du premier entretien,

l'expérience et la pratique réflexive ont été réunis puisque ces thèmes amenaient des réponses relativement semblables. De plus, les échanges avec les participants apportant parfois des éléments nouveaux, cela a ainsi contribué à l'ajout de quelques sous-thèmes pertinents pour cette recherche. Par exemple, les orientations de l'engagement ont été ajoutées suite à la mention de cet aspect par le premier participant.

De plus, lors du processus d'analyse thématique, le troisième thème portant sur l'expérience et le développement de carrière a présenté davantage de défis puisque les réponses apportées par les participants ne rejoignaient pas tout à fait les objectifs de la recherche. Ce thème a subi plusieurs modifications afin d'en arriver à une meilleure compréhension des liens entre les difficultés rencontrées, l'expérience et le développement de carrière, ainsi que le désengagement. En effet, suite à l'analyse des trois premiers entretiens, l'expérience, le développement de carrière et la pratique réflexive ont été réunis puisque que les liens entre ces trois concepts amenaient le même genre de réponse de la part des participants. Puis, l'analyse du quatrième entretien nous a amenés à modifier ce même thème en présentant les conséquences des difficultés rencontrées, leurs effets sur les expériences de travail des enseignants et sur le développement de carrière. Cela a permis d'amener les participants à faire des liens entre ces concepts et le désengagement. Enfin, dans les trois derniers entretiens, l'engagement et le désengagement ont été regroupés et précisés à l'aide de termes qui y sont associés.

C'est donc en suivant un processus itératif et en tenant compte de ces modifications que le guide d'entretien fait ressortir cinq thèmes principaux. En guise d'introduction, le premier thème présente les aspirations professionnelles et l'accès à la profession enseignante et permet de définir le parcours professionnel des enseignants, de la formation disciplinaire jusqu'à l'emploi comme enseignant au secondaire. Ce thème permet également d'explorer les circonstances entourant le choix de la profession enseignante telles que les raisons et les motivations qui ont influencé ce choix de carrière, ainsi que la vision du métier d'enseignant. La pertinence de ces éléments s'explique dans la mesure où ils induisent un certain niveau d'engagement dès le début de la carrière d'un enseignant.

Le deuxième thème, qui concerne le métier d'enseignant et les difficultés rencontrées, implique : l'exploration du rôle et des responsabilités professionnels des enseignants; les difficultés rencontrées dans leur travail; la perception de leur autonomie professionnelle, ainsi que les stratégies utilisées pour faire face aux difficultés. Ces éléments permettent de mieux cerner les problématiques relevées dans la revue de la littérature, particulièrement en ce qui a trait aux bouleversements sociaux et institutionnels qui touchent actuellement le domaine de l'éducation, à la tâche des enseignants qui s'alourdit et aux phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel chez ceux-ci. Ce deuxième thème constitue aussi une occasion de cerner l'influence des difficultés vécues en milieu scolaire sur le processus de désengagement professionnel chez les enseignants.

Ensuite, le troisième thème met l'accent sur l'expérience et le développement de carrière des enseignants. Celui-ci amène un éclairage sur les conséquences des difficultés rencontrées et les effets possibles sur l'expérience et le développement de carrière. Ces paramètres importants de la profession enseignante et du vécu quotidien des enseignants peuvent avoir une incidence sur le développement de l'engagement professionnel ou, à l'inverse, du désengagement professionnel. Puis, le quatrième thème explore le niveau d'engagement professionnel de l'enseignant en insistant sur la distinction entre engagement et désengagement, le développement de l'engagement ou du désengagement, ainsi que sur les diverses dimensions du désengagement professionnel. Enfin, le dernier thème présente une opportunité de retour subjectif pour le participant en explorant les perspectives d'avenir perçues par celui-ci et les améliorations possibles.

3.3 L'ECHANTILLONNAGE ET LE PROFIL DES PARTICIPANTS

L'échantillonnage permet ici de sélectionner des participants qui apporteront un regard différent sur le désengagement professionnel tel que proposent les objectifs de cette étude. C'est pourquoi cette section présente la méthode d'échantillonnage utilisée et le profil des participants sélectionnés grâce à cette méthode.

L'échantillon représente un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude. En recherche qualitative, l'objectif consiste à constituer un échantillon de personnes qui ont un vécu, une caractéristique ou une expérience particulière à analyser, permettant ainsi la compréhension de processus sociaux (Borgès Da Silva, 2001).

Comme cette recherche se rattache au paradigme interprétatif, un échantillon de type intentionnel et non probabiliste a été préconisé. Ce type d'échantillonnage se base sur un choix conscient et volontaire des participants par le chercheur qui établit un ensemble de critères de sélection en fonction du cadre théorique et de leur pertinence quant au phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans la présente recherche, l'objectif principal est de définir et comprendre le phénomène de désengagement au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire. Les critères suivants découlent donc du but visé : 1) être un enseignant ou une enseignante au niveau secondaire ; 2) avoir plus de cinq ans d'expérience en enseignement. Ce dernier critère réfère au fait que l'objectif de la recherche vise à explorer le processus de désengagement chez des enseignants d'expérience et non chez des enseignants novices. Or, même si certains auteurs s'accordent sur la difficulté de circonscrire la période d'insertion professionnelle qui caractérise les enseignants novices (COFPE, 2002; Mukamurera et al., 2019), « ce sont généralement les cinq premières années d'enseignement qui sont considérées comme période d'insertion » (Mukamurera et al., 2019). C'est pourquoi les enseignants possédant moins de cinq ans d'expérience ont été exclus.

Donc, afin de constituer l'échantillon, le recrutement a été effectué par le biais des syndicats locaux, soit le Syndicat de l'enseignement de la région de la Mitis et le Syndicat de l'enseignement du Grand-Portage. Cette façon de procéder a été préconisée dans le but de se dissocier des Centres de services scolaires et ainsi permettre aux enseignants de se sentir libre ou non de participer à l'étude. Aussi, le choix de syndicats locaux permettait également de rejoindre des enseignants faisant partie de d'autres Centres de services scolaires de la région. Ces organismes ont alors acheminé, aux enseignants des écoles secondaires de leur

territoire, un courriel expliquant le déroulement de la recherche, les objectifs et le type de participant recherché (voir annexe II).

Les enseignants intéressés à participer et répondant aux critères de recherche devaient d'abord manifester leur intérêt par courriel. La réalisation des entretiens de recherche a eu lieu entre décembre 2020 et mai 2021, à la suite de l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CÉRUQAR). Les entretiens ont été effectués via la plateforme TEAMS et enregistrés à l'aide d'un enregistreur numérique. À la fin de l'entretien de recherche, quelques questions supplémentaires permettaient de récolter des données sociodémographiques telles que le sexe des participants, le statut d'emploi, le nom de l'école, les matières et niveaux d'enseignement, les années d'expérience en enseignement, etc.

La possibilité d'utiliser la méthode d'échantillonnage par réseaux (boule de neige) avait été envisagée dans le cas où le nombre de participants volontaires s'avérerait insuffisant. Toutefois, l'utilisation de cette dernière n'a pas été requise puisque le nombre de participants volontaires a permis d'atteindre une certaine saturation des données. En effet, au départ, le nombre de participants souhaité se situait entre cinq et 15, en fonction de la réponse des enseignants sollicités et de la saturation des données qui apparaîtrait au cours de la collecte et de l'analyse des données. Cependant, à la suite du septième entretien, la plupart des réponses des participants n'apportaient plus d'informations nouvelles et laissaient croire à une certaine saturation empirique des données. Le huitième entretien a permis de confirmer cette saturation et a mis fin à l'échantillonnage.

3.3.1 Profil des participants

Cette section permet de brosser un portrait de chacun des participants ayant collaboré à cette recherche. La tableau 2 présente les principales caractéristiques des participants.

Tableau 2
Caractéristiques des participants

	Sexe	Années d'expérience	Champ d'enseignement	Niveau(x) ou programme(s)
Michel	M	15	Univers social	Formation préparatoire au travail et Formation à un métier semi-spécialisé
Caroline	F	19	Français	Secondaire 5
Christian	M	21	Sciences et technologie	Secondaire 2 et 4
Audrey	F	19	Sciences et technologie	Secondaire 3
Martin	M	7	Anglais	Secondaire 1 et 2
Denis	M	24	Adaptation scolaire	Classe d'élèves handicapés
Sylvain	M	24	Français	Divers
Mireille	F	23	Mathématiques	Secondaire 4 et 5

L'échantillon utilisé se compose donc de huit enseignants, dont trois femmes et cinq hommes. Ces enseignants proviennent de différentes écoles secondaires du Bas-Saint-Laurent et enseignent à divers niveaux et dans différentes matières. Aussi, ces enseignants possèdent des niveaux d'expériences dans l'enseignement qui varient entre sept et 24 ans. Le profil de chacun d'entre eux présente certaines caractéristiques supplémentaires telles que : le parcours et le statut professionnel, les raisons ayant motivé leur choix professionnel, etc. L'attribution d'un pseudonyme à chacun des participants permet de préserver la confidentialité.

Le premier participant, prénommé Michel a toujours enseigné à la même école, il a débuté en histoire et en géographie, puis a finalement obtenu un poste permanent en adaptation scolaire au bout de sept ou huit ans d'enseignement. Il enseigne toujours en adaptation scolaire. C'est le contact avec les jeunes qui sont plus matures qu'au niveau primaire qui a motivé son choix du métier d'enseignant au secondaire. Aussi, il trouvait les conditions des enseignants intéressantes en ce qui a trait au salaire et aux nombreux congés

qui lui permettent de passer plus de temps avec ses enfants. Si cela était à refaire, il choisirait encore ce métier tout en changeant quelques éléments.

La deuxième participante, Caroline, a également toujours enseigné à la même école. Elle a débuté en enseignant dans le Programme d'apprentissage individualisé (PAI) ainsi qu'en français de deuxième secondaire. Elle a obtenu un poste assez rapidement. Son choix du métier d'enseignante au secondaire repose sur le fait qu'elle désirait faire ce métier depuis son adolescence. Cependant, elle ne ressentait pas l'envie de faire cela à tout prix et avait tout plein d'autres plans d'avenir. Si cela était à refaire, elle affirme qu'elle ne choisirait absolument pas ce métier de nouveau.

Le troisième participant se nomme Christian. Il a toujours désiré se diriger vers les sciences, mais ne se destinait pas du tout à l'enseignement. Par contre, après avoir beaucoup travaillé avec des jeunes au fil des années, il lui semblait logique de se diriger vers l'enseignement. Il a toujours enseigné à la même école, en débutant avec toutes sortes de matières, puis a obtenu un poste en mathématiques le menant vers une permanence en sciences. Christian adore enseigner et il éprouve du plaisir à le faire. Par conséquent, si cela était à refaire, il se dirigerait encore vers l'enseignement.

La quatrième participante, Audrey, a enseigné dans trois écoles différentes et enseigne dans son école actuelle depuis 2003. Elle a obtenu un poste en sciences au bout de cinq ou six ans. Elle enseigne à des élèves de troisième secondaire depuis huit ans. Il y a trois raisons qui l'ont menée vers l'enseignement des sciences : elle aime beaucoup les sciences, elle aime animer et être en relation avec les autres, puis elle aime les jeunes. Si cela était à refaire, elle choisirait encore ce métier et elle se sent à sa place.

Le cinquième participant est identifié par le prénom de Martin. Après l'obtention de quelques petits contrats ici et là, il a obtenu un poste en anglais au bout de cinq ans. Il enseigne dans deux petites écoles de premier cycle du secondaire et aime bien ce poste. Il a toujours eu un intérêt pour la pédagogie et l'enseignement. Si cela était à refaire, il choisirait encore ce métier et il ne se voit pas ailleurs.

Le sixième participant, Denis, est un enseignant d'éducation physique de formation. Il a fait plusieurs petits contrats en éducation physique ainsi que dans des classes avec troubles de comportement. Il s'est rapidement rendu compte qu'il n'aimait pas beaucoup enseigner en éducation physique à des élèves du primaire ou du secondaire. En revanche, il a pris goût à enseigner à des élèves en difficulté et a poursuivi avec ce type de clientèle. Cela l'a mené vers l'obtention d'un poste assez rapidement dans une classe d'adaptation scolaire avec des élèves handicapés. Il est demeuré avec cette classe depuis et complète actuellement sa 18^e année avec eux en tant qu'enseignant en adaptation scolaire. Si cela était à refaire, il mentionne qu'il choisirait encore ce métier avec cette clientèle.

Le septième participant se prénomme Sylvain et possède un parcours quelque peu différent des autres participants. Pour Sylvain, ses débuts en enseignement se caractérisent par de nombreuses embûches. Lors de son premier contrat, il a quitté au bout de deux mois en raison de problèmes avec la gestion de classe. Il s'est alors dirigé vers le domaine des assurances pour réaliser qu'il n'aimait pas réellement ça. Donc, il a fait un retour vers l'enseignement. Cependant, son statut précaire le décourageait un peu, l'incitant ainsi à aller enseigner dans une réserve amérindienne durant une année. À son retour, il a ensuite enseigné dans quelques écoles de la province pour obtenir sa permanence au bout de deux ans. Après un court séjour à la direction adjointe dans une école secondaire, il a changé d'école pour retourner à l'enseignement. Selon lui, c'est à ce moment qu'il a eu « un méchant coup de barre ». De nombreux problèmes professionnels et personnels l'ont alors mené à quitter l'enseignement à nouveau. C'est donc en 2014 qu'il a donné sa démission à son Centre de services scolaire pour se lancer dans le domaine de l'immobilier. Comme cela ne fonctionnait pas autant qu'il l'aurait souhaité, il a recommencé à faire de la suppléance et a pris quelques petits contrats ici et là. Réalisant que le temps partiel lui convenait, il savait qu'il ne voulait pas retourner enseigner à temps plein. C'est donc dans une école du Bas-St-Laurent qu'il se trouve actuellement et il souligne qu'il vit présentement la plus belle année de sa carrière. Toutefois, il ne ressent plus l'obligation financière face à son travail et ajoute qu'il va continuer à enseigner tant et aussi longtemps que cela lui fera plaisir.

Enfin, la huitième candidate qui porte le nom de Mireille a commencé à enseigner avant même d'avoir terminé son baccalauréat en enseignement au secondaire. Elle a rapidement eu un poste dans son école actuelle où elle est devenue responsable des mathématiques et des sciences. Ayant elle-même étudié dans cette école, elle connaissait déjà plusieurs enseignants. Selon elle, si cela était à refaire, elle choisirait encore l'enseignement au secondaire puisque c'est une passion pour elle.

3.4 L'ANALYSE DES DONNEES

La technique d'analyse utilisée permet de comprendre comment les données recueillies lors des entretiens de recherche permettent de présenter des résultats significatifs en lien avec l'expérience vécue d'enseignants du secondaire. Pour cette raison, voici une présentation de la technique d'analyse appliquée aux données, soit l'analyse thématique.

Dans le cas présent, l'analyse des données vise à comprendre le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants, tout en explorant certains de ces aspects. Donc, en s'appuyant sur l'approche qualitative/interprétative de cette recherche, l'analyse thématique représente la méthode retenue pour faire l'analyse globale des données recueillies. Certains chercheurs recommandent cette approche pour des échantillons de taille réduite, ainsi que dans les recherches ayant une visée davantage descriptive, comme c'est le cas dans la présente recherche (Paillé et Mucchielli, 2021).

Afin d'effectuer l'analyse thématique, le travail d'analyse qualitative a été réalisé en faisant intervenir des procédés de réduction des données, de repérage, de regroupement et d'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette méthode a donc servi avant tout à relever et à synthétiser des thèmes, et non à théoriser ou à dégager l'essence d'une expérience (Paillé et Mucchielli, 2021). Ainsi, cela s'inscrit tout à fait dans la visée descriptive de la présente recherche. En effet, l'analyse thématique a permis

d'organiser et de décrire les données de manière détaillée, puis d'interpréter divers aspects du sujet de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Pour ce faire, une fois les entretiens transcrits, la réalisation de quelques lectures du corpus a permis de développer une vision d'ensemble de celui-ci. Ensuite, des thèmes ont été attribués et regroupés progressivement (Paillé et Mucchielli, 2021). De cette façon, une vue d'ensemble a pris forme au sein de laquelle les grandes tendances du phénomène à l'étude ont mené à la création d'un schéma ou arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cet arbre thématique est présenté en annexe (voir annexe III). Ensuite, une vérification des thèmes a permis de déceler la récurrence des thèmes, leurs recoupements, leurs contradictions, etc. (Paillé et Mucchielli, 2021). Aussi, la réalisation d'une analyse sommaire effectuée à la suite de chacun des entretiens a permis de consolider les thèmes et de bonifier le guide d'entretien.

L'utilisation du logiciel d'analyse NVivo a été préconisée pour faciliter l'organisation des données et la construction de l'arbre thématique. Enfin, une analyse de l'arbre thématique a permis de créer une unité entre les thèmes, de synthétiser les propos des participants et ainsi présenter ce que révèle l'ensemble des données et qui permettra de répondre à la question de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Malgré toutes les précautions possibles quant au choix de l'approche de recherche ou des méthodes de collecte et d'analyse des données, celles-ci comportent aussi des limites inhérentes à chacune. Or, cette recherche présente certaines limites relatives au choix des participants ou encore, à la méthode de collecte des données.

Tout d'abord, cette recherche vise essentiellement les enseignants du secondaire. Or, il aurait pu s'avérer pertinent d'étendre la collecte de données auprès d'enseignants de d'autres milieux scolaires tels que l'enseignement primaire, la formation professionnelle ou même

l'enseignement collégial. En effet, le désengagement professionnel représente un phénomène qui peut s'observer dans tous les milieux ou niveaux d'enseignement. Aussi, le recrutement des participants a été fait auprès d'enseignant du secondaire ayant plus de cinq ans d'expérience en enseignement. Or, afin d'augmenter la diversité des points de vue, il aurait pu être intéressant d'interroger des enseignants ayant quitté la profession et de voir l'incidence du désengagement professionnel dans leur choix d'abandonner le métier.

Enfin, l'entretien individuel semi-dirigé représente la méthode de collecte de données préconisée dans cette recherche. Cette méthode permet effectivement de bien saisir le point de vue des individus, leur compréhension de leur expérience particulière ou leur vision du monde (Baribeau et Royer, 2012). Cependant, un entretien de groupe aurait pu amener des avantages appréciables pour cette recherche. En effet, ce type d'entretien vise à saisir les perceptions d'un ensemble d'individus reliés par de nombreuses caractéristiques communes (Boutin, 2011) et permet de contribuer à une meilleure connaissance du thème de recherche tout en favorisant une discussion ouverte et interactive (Fortin et Gagnon, 2016). Or, il s'avère que les enseignants possèdent de nombreuses caractéristiques communes et une discussion de groupe pourrait permettre d'enrichir les propos des participants ou aider à l'expression des individus (Gaudet et Robert, 2018).

Toutefois, l'entretien individuel a été préconisé pour certaines raisons. Tout d'abord, du point de vue logistique, il s'avère un peu complexe de réunir des enseignants avec des horaires très différents et des tâches plutôt chargées. De plus, en raison des directives de santé publique liées à la COVID-19, il n'aurait pas été possible de réunir les participants au même endroit en vue de participer aux échanges. Enfin, lors de la participation à l'entretien de recherche, le participant sera amené à réfléchir sur son expérience et sur son parcours en enseignement, mais aussi sur son niveau d'engagement et les facteurs qui peuvent l'affecter en milieu de travail. Il pourrait alors arriver que cette introspection amène le participant à ressentir certaines émotions. En effet, en faisant appel au vécu quotidien des enseignants, il est possible que cela engendre des réflexions et fasse émerger des questionnements de nature plus personnelle. Il pourrait alors être plus difficile pour certains enseignants d'aborder des

sujets plus délicats de leur expérience personnelle en compagnie d'autres participants qu'ils ne connaissent pas.

3.6 LES CRITERES DE SCIENTIFICITE

Afin d'assurer la rigueur et la valeur scientifique de cette recherche, une attention particulière a été portée quant au respect des critères de scientificité de la recherche qualitative. Cette section présente les moyens utilisés tout au long de la recherche afin de soutenir le respect de ces critères.

Selon Mucchielli (2009), la validation des méthodes qualitatives fait référence à la capacité de produire des résultats ayant « une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié » (p. 289). Dans cette recherche, le but de la collecte de données effectuée lors des entretiens avec les enseignants vise justement à récolter des données significatives afin d'améliorer la compréhension du phénomène de désengagement chez les enseignants.

Pour s'assurer de cette rigueur scientifique, le chercheur se réfère à des critères de scientificité. Or, depuis quelques années, divers critères ont été développés et présentés par des acteurs de la recherche qualitative. Dans cette recherche, les critères suivants ont été retenus et appliqués tout au long du processus méthodologique: la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (Lincoln et Guba, 1985, cité dans Fortin et Gagnon, 2016; Savoie-Zajc, 2018). Les tableaux 3 à 6 présentent les moyens utilisés au cours du processus de recherche afin de soutenir l'atteinte de ces critères.

Le premier critère, la crédibilité, se rapporte à l'exactitude de la description du phénomène vécu par les participants en fonction de l'interprétation des données (Fortin et Gagnon, 2016). Il relève de l'accord entre les données et la réalité (Proulx, 2019). Il permet de s'assurer de la cohérence interne entre les données brutes et leur interprétation.

Tableau 3
La crédibilité de la recherche

Moyens utilisés afin de soutenir l'atteinte de ce critère
<p>Au cours des entretiens de recherche :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de données brutes (<i>verbatim</i>) qui présentent le témoignage exact des participants, ce qui donne accès à des données précises sur le travail des enseignants au quotidien, les difficultés rencontrées et l'évolution de leur engagement. • Enrichissement du contenu de l'entretien à l'aide de précisions ou d'explications supplémentaires demandées aux enseignants sur certains thèmes. • Utilisation d'un même guide d'entretien, élaboré à l'avance selon une structure relative au cadre conceptuel, ce qui permet d'obtenir sensiblement les mêmes informations d'un entretien à l'autre. • Engagement prolongé du chercheur sur le terrain qui permet de mieux comprendre ce qui s'y passe et de cerner les différents points de vue des participants. Engagement prolongé assuré par le fait que l'étudiante évolue dans le domaine de l'enseignement secondaire depuis une vingtaine d'années, ce qui signifie qu'elle comprend très bien le contexte de ce milieu et les éléments soulevés par les participants.
<p>Au cours de l'analyse des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réalisation d'une première analyse verticale afin de bien contextualiser chacune des sources et de condenser l'information pertinente qui permettra de répondre à la question de recherche. • Réalisation d'une deuxième analyse horizontale afin de cerner les notions incontournables pour comprendre le phénomène à l'étude, soit le désengagement professionnel chez les enseignants. • Définition claire et précise des thèmes créés lors de la codification des données. L'élaboration de ces thèmes a été documentée dans un journal de thématisation. • Va-et-vient constant entre la littérature scientifique et les résultats de la recherche lors de l'analyse thématique ce qui permet de confronter l'interprétation des résultats au matériel référentiel de base. Utilisation de sources documentaires multiples permettant de tirer des conclusions valables sur ce qui constitue la réalité à propos d'un même phénomène.

Sources : Drapeau, 2004; Fortin et Gagnon, 2016; Gaudet et Robert, 2018.

Le deuxième critère, la transférabilité, s'apparente à la généralisation et sert à évaluer l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes ou groupes (Fortin et Gagnon, 2016). Dans les études interprétatives, on parlera d'une transférabilité analytique puisqu'on ne peut inférer les résultats en fonction d'une population (Lincoln et Guba, 1985, cité dans Fortin et Gagnon, 2016). L'étude doit fournir suffisamment d'informations sur le contexte du phénomène étudié pour qu'une autre personne désirant en utiliser les résultats puisse bien en comprendre le sens.

Tableau 4

La transférabilité de la recherche

Moyens utilisés afin de soutenir l'atteinte de ce critère
<ul style="list-style-type: none"> • Description précise et complète du procédé de recherche et ce, pour chacune des étapes de la recherche : problématique, cadre conceptuel, méthodologie. • Analyse des données effectuée selon une démarche structurée qui provient de procédures existantes et validées par la communauté scientifique. • Sélection d'un échantillon stratégique et représentatif de la problématique qui permet d'approfondir la compréhension du phénomène étudié et de répondre aux questions et objectifs de recherche. Le choix des participants repose sur la pertinence de ceux-ci en lien avec la question de recherche sur le désengagement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. C'est pourquoi les participants sélectionnés proviennent du milieu secondaire et possèdent différents niveaux d'expérience dans l'enseignement. • Description détaillée et précise de l'échantillon étudié par le biais du profil de chacun des participants. • Sélection d'un échantillon représentatif comportant des sources comparables qui permettent d'atteindre une comparaison ainsi qu'une certaine saturation des données. • Sélection d'un nombre de participants suffisamment élevé pour pouvoir prétendre avoir atteint un niveau acceptable de saturation, ce qui permet au chercheur de reconnaître la complexité et la richesse de l'objet d'étude. Le recrutement des participants a pris fin après le huitième entretien de recherche puisque la description du phénomène de désengagement professionnel semblait atteindre une certaine saturation.

- Utilisation d'un journal de bord, composé de notes descriptives, méthodologiques et théoriques, préconisée tout au long du processus de recherche. Ces observations et réflexions permettent de bien définir le contexte de l'étude ainsi que les choix théoriques et méthodologiques mis de l'avant lors de la réalisation de celle-ci.

Sources : Drapeau, 2004; Gaudet et Robert, 2018; Savoie-Zajc, 2006.

Le troisième critère, la fiabilité, fait référence à la stabilité des données et à la constance des résultats (Fortin et Gagnon, 2016). Celui-ci se réfère à l'idée que si l'étude était reproduite sous les mêmes conditions les résultats obtenus seraient les mêmes (Proulx, 2019). Il insiste sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2018).

Tableau 5

La fiabilité de la recherche

Moyens utilisés afin de soutenir l'atteinte de ce critère
<ul style="list-style-type: none"> • Justification de chacune des décisions prises au cours du processus de recherche. • Utilisation du journal de bord afin de documenter les réflexions suscitées, les choix effectués et les ajustements apportés en cours de route. • Méthodologie de la recherche rigoureusement définie, documentée et appliquée selon les normes éthiques. Ainsi, les résultats de l'étude témoignent d'une cohérence entre le protocole méthodologique établi et les données recueillies. • Production de données provenant de la transcription intégrale des entretiens de recherche qui ont servi de base pour constituer le corpus de l'analyse. • Accès simple aux instruments de collecte de données puisque le guide d'entretien est présenté en annexe. • Description en profondeur de chacune des étapes de la recherche et engagement prolongé du chercheur qui permettent également d'assurer une bonne fiabilité de la recherche.

Sources : Poupart et al., 1997, cité dans Drapeau, 2004.

Enfin, le dernier critère, la confirmabilité, renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation (Fortin et Gagnon, 2016). Il permet de démontrer que les résultats de la recherche sont l'aboutissement d'une démarche rigoureuse et objective. Il renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Il vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016).

Tableau 6
La confirmabilité de la recherche

Moyens utilisés afin de soutenir l'atteinte de ce critère
<ul style="list-style-type: none"> • Explication claire et transparente des éléments contextuels de la recherche. • Attention particulière portée afin de demeurer neutre et objective. • Présentation d'une description explicite et détaillée de chacune des stratégies utilisées pour récolter et analyser les données. • Récolte des données de façon rigoureuse en utilisant un guide d'entretien construit en s'appuyant sur le cadre théorique et les objectifs de la recherche. Cet instrument de collecte des données a été justifié à la fois par le cadre théorique et par l'approche de recherche préconisée. • Présentation de la méthode d'analyse en fournissant le processus exact qui a été utilisé pour analyser les données qualitatives. En plus d'être décrites et justifiées, les procédures d'analyse ont été appliquées judicieusement. • Présentation des données et interprétation documentées et supportées par des écrits scientifiques.

Sources : Proulx, 2019.

3.7 LES CRITERES ETHIQUES

Cette section présente l'ensemble des précautions prises pour assurer le plus possible le respect en matière d'éthique de la recherche. À cet effet, l'utilisation d'un formulaire de consentement a été préconisée (voir annexe IV).

Lorsque l'on parle d'éthique de la recherche, l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* (EPTC) est le principal texte normatif en matière d'éthique de la recherche utilisé dans le milieu universitaire canadien (Hobeila, 2018). Les obligations éthiques présentées dans cette politique sont axées sur le respect de la dignité humaine qui s'exprime par les trois principes directeurs suivants : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de s'assurer du respect de ces critères éthiques, le projet de recherche a été soumis au CÉRUQAR qui a donné son approbation en octobre 2020 (voir annexe V).

Le principe de respect des personnes se traduit d'abord par la notion de consentement libre, éclairé et continu (Hobeila, 2018). Selon ce principe, toute personne a le droit et la capacité de décider par elle-même de participer ou non à une recherche et ce, en toute connaissance de cause (Fortin et Gagnon, 2016). Cette liberté de participation comprend également la liberté d'y mettre fin à tout moment, sans avoir à se justifier et sans avoir à subir des représailles (Hobeila, 2018). Après avoir reçu l'aval du CÉRUQAR, un courriel a été envoyé aux enseignants des écoles secondaires du Bas-St-Laurent, par le biais de deux syndicats de l'enseignements de la région. Ce courriel présentait aux participants : la problématique de la recherche, les objectifs poursuivis, le déroulement de la collecte de données, les critères de sélection des participants, les risques et avantages, ainsi que des détails au sujet du libre consentement et de la confidentialité. Ensuite, lorsqu'un participant démontrait de l'intérêt pour la recherche, un contact téléphonique permettait de répondre à ses questions et de discuter des modalités de l'entretien de recherche à venir, le cas échéant. Puis, le participant recevait le formulaire de consentement par courriel avant le moment prévu pour effectuer l'entretien. Ainsi, chaque participant possédait suffisamment d'informations

lui permettant de s'engager librement et en toute connaissance de cause dans cette recherche. Enfin, ce formulaire informait également les participants au sujet de la possibilité de se retirer librement et en tout temps au cours du processus de recherche.

Le deuxième principe, la préoccupation pour le bien-être, se traduit par « le devoir d'éviter, de prévenir ou de réduire les préjudices pouvant être subis par les participants » (Hobeila, 2018, p. 70). Ce principe fait d'abord référence au respect de la vie privée des participants. « Ce droit se trouve protégé si le participant est suffisamment bien informé de la nature et du but de l'étude pour être en mesure d'évaluer les bénéfices et les risques potentiels de sa participation » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 155). Or, tel que mentionné précédemment, la nature et le but de la recherche ont clairement été présentés et expliqués aux participants. De plus, le formulaire de consentement incluait une description des risques potentiels et des avantages liés à leur participation et ceux-ci étaient revus avec chacun des participants avant de débiter l'entretien de recherche. Puis, les coordonnées d'une ressource psychologique étaient offertes à chacun des participants à la fin de leur entretien.

Ensuite, la préoccupation pour le bien-être inclut également la confidentialité qui signifie que le participant à une étude a le droit de conserver son anonymat et de recevoir l'assurance que les données recueillies demeureront confidentielles (Fortin et Gagnon, 2016). Cet élément a été présenté aux participants à plusieurs reprises, soit dans le formulaire de consentement et lors des échanges avec l'étudiante précédant l'entretien de recherche. Aussi, tel que proposé par Gaudet et Robert (2018), un système de codes et de pseudonymes a été préconisé lors de la production du matériel empirique. Pour ce faire, les entretiens de recherche ont été codifiés et des pseudonymes ont été utilisés lors de la transcription et de la présentation des résultats. Ces codes et pseudonymes qui permettent de reconnaître les participants ne sont connus que par l'étudiante. Aussi, tous les noms propres et toutes les informations contextuelles qui auraient pu permettre l'identification des participants ont été modifiés. Les formulaires de consentement et les informations personnelles des participants sont conservés sur un support informatique et l'accès à ces données numérisées est sécurisé par un mot de passe connu uniquement du chercheur.

Le troisième et dernier principe concerne la justice qui « implique le devoir d’agir auprès des personnes de manière juste et équitable » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 156). Ce principe se retrouve d’abord dans le processus de sélection des participants. Pour ce faire, « les participants doivent être sélectionnés en fonction des critères d’inclusion qui répondent aux objectifs de la recherche et non simplement à des raisons pratiques d’accessibilité et de coût » (Hobeila, 2018, p. 75). La sélection des participants a été réalisée en fonction des critères choisis, soit l’enseignement au secondaire et une expérience supérieure à cinq ans. Ainsi, une enseignante du primaire et une autre du niveau collégial ont été refusées, tout en leur expliquant les raisons en lien avec les objectifs de l’étude.

Le principe de justice fait aussi référence à la réduction des inconvénients et à l’optimisation des avantages de participer à la recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Afin de réduire les inconvénients possibles, l’étudiante a tenté d’établir une relation de confiance avec chacun des participants et d’adopter une position d’écoute neutre et objective tout au long de l’entretien de recherche. Ainsi, chacun des participant pouvait se sentir libre de répondre aux questions en fonction de son vécu personnel et professionnel. Il a été également précisé aux participants la possibilité de ne pas répondre à certaines questions s’ils ne se sentaient pas à l’aise de le faire. Puis, tel que mentionné, une ressource psychologique était proposée en fin d’entretien dans le cas où ils en ressentiraient le besoin.

Ensuite, l’optimisation des avantages a trait à l’équilibre entre les avantages et les inconvénients (Fortin et Gagnon, 2016). Aussi, tel que suggéré par Hobeila (2018), une attention particulière a été apportée afin de s’assurer de l’équilibre entre les bénéfices potentiels et les risques de la recherche. Pour ce faire, une brève description des avantages liés à cette recherche était présentée dans le formulaire de consentement. Ceux-ci se réfèrent à la contribution possible des participants dans l’avancement des connaissances sur un phénomène préoccupant et peu documenté, soit le désengagement professionnel chez les enseignants. De plus, la participation à cette recherche a pu permettre aux enseignants de porter un regard éclairé sur leur expérience professionnelle ainsi que sur leur propre engagement.

Enfin, étant donné le fait que l'étudiante exerce également la profession d'enseignante, cette dernière était consciente qu'elle aurait pu elle-même participer à la recherche, mais a préféré s'abstenir afin de rester neutre face aux données recueillies. Aussi, celle-ci a précisé aux participants que la réalisation de ce projet de recherche se faisait de manière complètement indépendante et sans aucun lien avec son employeur. Puis, afin d'éviter tout conflit d'intérêt ou l'apparence d'un conflit d'intérêt, celle-ci s'est assurée de ne pas réaliser d'entretien de recherche avec des enseignants de son école d'affectation, des collègues directs, des connaissances ou des amis travaillant dans d'autres écoles ciblées. En effet, ces derniers auraient pu être influencés par la relation de proximité avec l'étudiante et cela aurait pu peser dans la balance quant à leur choix de participer à la recherche.

CHAPITRE 4

PRESENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente, de manière descriptive, les principaux résultats obtenus à la suite du traitement des données recueillies au cours des entretiens de recherche. Il vise à décrire l'expérience vécue en milieu scolaire chez les huit enseignants interrogés et ce, en lien avec les thèmes abordés dans le guide d'entretien. Les résultats décrits amènent à comprendre le processus de désengagement chez les enseignants d'expérience au secondaire. Ils permettent de répondre à la question de recherche suivante : Comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire? Ce chapitre comprend quatre sections abordant des thèmes associés aux objectifs de la recherche.

Le premier thème explore les difficultés rencontrées par les enseignants et qui peuvent exercer une influence sur le processus de désengagement professionnel. Ces difficultés représentent ainsi des sources de désengagement associées aux trois dimensions qui le composent : la dimension affective, la dimension normative et la dimension rationnelle. Or, lorsque les difficultés s'accumulent, graduellement, l'engagement de l'enseignant peut se transformer en désengagement. C'est pourquoi le deuxième thème présente la perception des participants face à ces concepts, tout en précisant leurs caractéristiques respectives. Aussi, nous avons vu que le niveau d'engagement professionnel des enseignants se caractérise par un processus dynamique et évolutif. Le troisième thème se rapporte donc au développement de ce processus au cours de la carrière des enseignants. Enfin, peu importe le moment de la carrière, lorsque le désengagement s'installe, celui-ci peut s'observer de diverses façons. C'est ce que présente le quatrième thème qui expose les diverses manifestations du désengagement professionnel observées chez les enseignants, ainsi que les orientations qu'elles peuvent prendre.

4.1 LES SOURCES DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Tel que présenté dans le cadre conceptuel, le niveau d'engagement des enseignants commence à un certain niveau et fluctue, au cours de la carrière, au gré des conditions favorables ou défavorables. Ainsi, de nombreux facteurs peuvent être à la source du désengagement professionnel. Ce premier thème permet d'examiner comment les difficultés rencontrées au quotidien peuvent devenir des sources de désengagement chez les enseignants. La typologie utilisée afin de classer les sources s'inspire de l'étude de Kamanzi et al. (2017) qui distingue les trois dimensions du désengagement : la dimension affective, la dimension normative et la dimension rationnelle.

4.1.1 Les sources de désengagement liées à la dimension affective

Tel que mentionné précédemment, la dimension affective du désengagement est liée aux expériences émotionnelles négatives (Kamanzi et al, 2017). Dans le travail quotidien des enseignants, de nombreuses difficultés peuvent effectivement générer ce type d'émotion et ainsi amoindrir la dimension affective de leur engagement. On parle ici, par exemple, de la charge de travail élevée, des relations de travail difficiles, du stress, de l'anxiété, etc.

À cet égard, lorsque l'on interroge les enseignants au sujet de leur profession, leurs réponses laissent entrevoir le poids des difficultés que celle-ci peut comporter et ce, malgré l'attachement qu'ils peuvent ressentir envers elle. En effet, à l'instar de nombreux auteurs, tous les enseignants interrogés affirment que la profession enseignante a connu un alourdissement ainsi qu'une complexification importante avec le temps. Pour les enseignants, cette augmentation de la charge de travail émane de divers éléments. En premier lieu, certains mentionnent l'inclusion des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) qui amène une charge de travail considérable.

[...] Quand on demande de venir voir ce qui se passe sur le terrain et d'être dans une classe avec 28 élèves et qu'il y en a quatre dyslexiques et six qui n'ont pas pris leur pilule le matin, je ne sais pas, cela ne fonctionne pas (Denis).

[...] Je te dirais que l'inclusion à tout prix, il y a plusieurs enseignants qui en paient le prix. Moi, au début de l'année, je n'avais jamais vécu ça. J'avais une classe de 34. Dans la classe, j'avais un élève dysphasique, un élève dyslexique et ils ont été obligés d'en enlever parce que ça débordait. Puis, dans cette classe-là, j'ai un jeune qui a un [trouble de l'apprentissage avec hyperactivité] (TDAH), de l'impulsivité et le syndrome de Tourette (Audrey).

Pour d'autres, l'ajout et/ou la modification des programmes ou des contenus entraînent également une surcharge de travail puisque cela les oblige à tout recommencer. « C'est le fait que, par exemple, tu es bon dans un programme, ton matériel est là, puis on t'amène des modifications et tout change. Donc, cela représente une grosse charge de travail de se monter du matériel » (Michel). Pour Mireille, « ce sont les changements de programme qui font que l'enseignant peut se décourager à enseigner une matière ou pas. Cela fait peur aux enseignants. Cela fait que l'on est obligé de toujours recréer et recréer des choses ».

Toujours au sujet de l'alourdissement de la tâche, certains enseignants déplorent le fait de devoir participer à de nombreux comités. « C'est sûr que l'on nous demande de faire de plus en plus de choses, de plus en plus de comités » (Christian). En somme, il en ressort que des tâches additionnelles de toutes sortes s'ajoutent constamment à celle des enseignants. « [...] Ce ne sont pas tous des fous à la Commission scolaire. Ils voient qu'on est capable d'en faire, puis d'en faire et d'en faire. Puis, ils nous en redemandent tout le temps » (Denis). Enfin, ils constatent que cette situation ne semble pas vouloir diminuer dans un avenir rapproché. Sans compter la lourdeur administrative décriée par quelques-uns d'entre eux. En effet, de nombreuses tâches administratives font maintenant partie du travail des enseignants, telles que la gestion des courriels, la gestion des plans d'intervention, les requêtes informatiques ou matérielles, ainsi que les diverses redditions de compte. « Ça, la paperasse pour les profs, j'en suis vraiment écœuré. Ça, c'est une des affaires qui fait que l'on se désengage (Christian).

Maintenant, quand tu veux faire changer une lumière dans ta classe, il faut que tu envoies un courriel au gars. Même s'il est dans ton cadre de porte et que tu lui dis [...], il faut que tu fasses une requête (Caroline).

Selon Audrey, « cette lourdeur-là, de faire des suivis, de faire des courriels et tout ce côté administratif-là, il demande énormément ». Caroline ajoute : « Il y a un groupe où j'ai 26 élèves et il y a 16 plans d'intervention. [...] Ça, c'est d'une lourdeur administrative ».

Par ailleurs, le travail des enseignants se caractérise également par une multitude de relations et d'interactions avec les différents acteurs du milieu éducatif. En effet, les enseignants évoluent quotidiennement dans un milieu social partagé par de nombreux acteurs : enseignants, élèves, directions scolaires, parents, gestionnaires, personnel professionnel ou autre. Or, les relations avec ces différents acteurs peuvent parfois être complexes et susciter, chez les enseignants, des émotions négatives telles que du stress, de la frustration ou de la déception.

Pour débiter, lorsque l'on parle des interactions sociales, les élèves représentent sans contredit les acteurs avec qui les enseignants interagissent le plus lors de leur travail. Or, établir des relations positives avec les élèves exige un travail quotidien de la part des enseignants et la gestion de l'ensemble de la classe peut s'avérer parfois ardue. En effet, la gestion de classe difficile représente l'une des difficultés régulièrement rencontrées par les enseignants lors de leur travail en classe. À ce sujet, Denis affirme : « [...] 90% de la tâche maintenant c'est beaucoup au niveau de la discipline, de la gestion de classe et c'est un gros problème ». Puis, en parlant des principaux irritants d'un enseignant, Sylvain raconte que « la discipline peut être un irritant extrêmement important » et que « cela gruge de l'énergie comme ça ne se peut pas ». Donc, cela révèle le caractère omniprésent de la gestion de classe pour les enseignants, tout comme le démontre cet extrait :

Ce qui me trottait plus dans la tête par contre c'est vraiment plus la situation des élèves, le manque de motivation, les troubles de comportement que j'avais eu à gérer. C'était ça qui me prenait plus d'énergie et à un moment donné, il a fallu que je lâche prise et que je laisse aller un peu parce que cela devenait un peu intense (Martin).

Or, en plus de la gestion des problèmes de comportements des élèves, s'ajoutent parfois des problématiques de santé mentale apportant encore plus de défis.

[...] On est de plus en plus confrontés à des problèmes lourds. [...] J'ai des problèmes de santé mentale dans mes classes auxquels je ne suis vraiment pas outillé pour y répondre. Ces jeunes-là sont obligés de fréquenter l'école. Je trouve qu'on a des jeunes qui vivent des détresses et que si je vivais ces mêmes détresses, je serais en arrêt de travail. Il y a des jeunes qui ont des problèmes de consommation, qui ont des problèmes de santé mentale, des problèmes dépressifs et qui sont assis à l'école parce que le milieu est sécurisant (Michel).

Par ailleurs, les enseignants font également face à des élèves qui manquent d'autonomie, de motivation ou d'engagement. Pour Martin, « ils [les élèves] ne voient pas trop l'utilité et [...] ils ne voient pas l'intérêt. C'est généralisé, [...] il y a un gros désengagement, il y a une grosse problématique de motivation scolaire. Puis ça, je trouve ça lourd ».

Non seulement les enseignants doivent-ils jongler avec les caractéristiques de chacun de leurs élèves, mais ils doivent aussi conjuguer avec le comportement de leurs parents. Que ce soit en raison de leurs demandes incessantes ou de leur manque d'appui envers les enseignants, cela peut engendrer une pression énorme pour certains d'entre eux. Par exemple, Audrey indique : « Je reviens avec les parents, mais aussitôt que quelque chose ne fait pas leur affaire, ils peuvent te détruire ». Puis, la situation se répète chez Sylvain qui raconte :

J'en avais systématiquement deux ou trois [parents] sur le dos par année et c'était comme ça pour tous mes autres collègues. Il y en avait tout le temps un, deux ou trois que l'on avait sur le dos et que l'on passait la moitié de l'année à traîner. À un moment donné, ça aussi ça épuise, ça aussi ça écœure (Sylvain).

Ensuite, dans le travail quotidien des enseignants, la collaboration avec les collègues de travail peut parfois s'avérer complexe. À ce sujet, quelques enseignants témoignent de certaines difficultés au sujet du travail avec leurs collègues. « Je suis un peu [...] déçu du manque d'implication des autres enseignants. Je suis très déçu aussi du manque de travail d'équipe et de cohérence sur le court terme et le long terme » (Christian). Ces difficultés

peuvent, à leur tour, engendrer un certain désengagement chez des enseignants plutôt engagés. « De toute façon, il y a plein de collègues qui ne viennent pas aux réunions et ils ne se font pas couper. Ils ne donnent pas leurs cours en ligne et ils ne se font pas couper » (Caroline).

Puis, des fois, tu regardes un collègue qui travaille moins fort et qui a le même salaire et tu te dis : « Bof... Je ne suis pas plus fou qu'un autre. Lui, il fait juste son temps et ne s'investit pas. Je vais faire ça comme ça ». Cela peut amener du désengagement, définitivement, de voir ce traitement-là (Michel).

Puis, lorsque l'on parle des relations entre les Centres de services scolaires et leur personnel, les enseignants nous parlent d'un manque de communication et de confiance entre ceux-ci. À ce sujet, Caroline affirme que « la confiance de l'employeur et de la Commission scolaire, de la société, c'est super important ». Toutefois, elle précise : « Le respect, la confiance marquée, réelle, pas sur papier, pas dite, mais concrète et que l'on peut observer ». Aussi, en parlant de l'administration scolaire, Caroline énonce : « Tu m'ajoutes de la tâche parce que tu ne fais pas confiance. C'est une marque de non confiance et c'est partout dans le système [...] ». « On dirait qu'on ne parle pas le même langage, les Commissions scolaires, les enseignants... » (Denis). Pour Caroline, « il n'y a plus aucun respect de la Commission scolaire, de l'école, il n'y a plus de marge de manœuvre, il n'y a pas d'ouverture ». Ceci dit, de nombreux enseignants ne se sentent ni appuyés, ni écoutés, voire même considérés par les Centres de services scolaires. À ce sujet, Mireille nous raconte :

Moi, mon directeur général ne sait même pas qui je suis et les ressources humaines s'en « foutent » un peu de qui je suis, je suis un numéro de paye. Ça, je trouve ça aberrant. [...] Je te demande au moins de me considérer (Mireille).

Or, en plus du manque de confiance de la part des gestionnaires, Christian souligne leur manque de considération à l'égard des enseignants. « [...] Tu ne peux pas te sentir engagé dans une organisation où les têtes dirigeantes savent à peine où tu es et savent à peine [ce qui se passe] » (Christian).

Ajoutons que la profession enseignante se trouve de plus en plus associée à une récurrence de problèmes psychologiques tels que : le stress, l'anxiété, la fatigue,

l'épuisement et même, la détresse psychologique. En effet, plusieurs enseignants témoignent de la présence de l'un ou de l'autre de ces états à certains moments de leur carrière. Michel, pour sa part, a dû faire appel à un programme d'aide aux employés. « Moi, il y a trois ans, j'en ai eu besoin. [...] J'avais des problèmes. [...]. Je consultais, mais je ne me rendais pas compte que le stress me grugeait autant » (Michel). Puis, il y a Audrey qui nous raconte : « Il y a une certaine anxiété qui a été très loin dans ma deuxième année d'enseignement où j'ai fait des crises de panique. Je faisais juste ouvrir la porte de l'école et... ». Même son de cloche pour Caroline qui dit :

Depuis deux ou trois ans, quand je tombe en vacances, je dis que je tombe en prompt rétablissement pour deux semaines. Les deux premières semaines de vacances, je suis en rétablissement, comme à l'hôpital pendant deux semaines. Je suis brûlée, je suis démolie à la fin de l'année, alors que ce n'était pas ça avant. [...] Mais, les dernières années ont été très, très « tough ». Puis, plus ça allait, plus j'étais brûlée. Au lieu d'être brûlée au mois de mai, j'étais brûlée au mois d'avril. L'an dernier, au mois de janvier je pleurais le soir, je n'étais plus capable. C'est un décalage de cette énergie-là (Caroline).

Or, on constate également que le stress, l'anxiété ou la fatigue peuvent aussi résulter de la charge mentale et émotionnelle qui accompagne le travail des enseignants. Christian décrit le travail des enseignants comme « un travail qui demande beaucoup d'énergie physique, beaucoup d'énergie mentale ». Tout comme Martin qui rapporte être essoufflé au mois de mars en disant : « Je pense qu'en sept ans de carrière, je ne m'étais pas rendu à un niveau de fatigue mentale qui était aussi élevée que ça à ce moment-là ». Selon Denis, cela peut s'expliquer par le fait que certains enseignants ne sont pas capables de décrocher : « Il y en a qui sont capables de doser ça et il y en a d'autres qui ne sont pas capables. Donc, à la longue, il arrive un épuisement ». Dans le même ordre d'idées, Sylvain parle de certaines situations survenues avec des parents et confie : « Cela me minait de l'intérieur [et] me heurtait profondément. Je revenais chez moi et j'en avais pour deux jours à me remettre de ça ». Martin, lui, parle d'une situation difficile avec un jeune : « Cela a été difficile le soir parce que... Il a fallu que je me désengage un peu parce que j'étais très impliqué émotionnellement et ça m'avait vraiment touché ».

Malheureusement, il arrive que ces problèmes s'accumulent et s'amplifient au point où cela peut entraîner une détresse psychologique chez certains enseignants. De nombreux enseignants témoignent en ce sens. Par exemple, lorsqu'Audrey nous parle de ses collègues en disant : « Moi, je vois des enseignants qui pleurent, je vois des enseignants qui se sentent en détresse, cela ne fonctionne pas ». Ou encore, lorsque Sylvain nous parle de certaines années où il a vécu de nombreuses difficultés et précisant : « Je l'ai déjà vécu un peu l'enfer et je ne veux plus le revivre ».

Or, malgré tout, la majorité des enseignants aiment toujours ce qu'ils font et ressentent tout de même un attachement envers leur profession. En effet, ceux-ci témoignent du plaisir qu'ils éprouvent dans l'enseignement et de l'amour qu'ils ressentent pour leur travail. « J'adore ma " job " » (Mireille). « C'est une belle profession que l'on fait, c'est quelque chose de super intéressant » (Michel). « [...] C'est une profession qui est merveilleuse » (Denis). « J'aime tellement enseigner que, si tout se passe bien autour de l'enseignement, je vais continuer jusqu'à 61 ou 62 ans pour avoir du " fun " avec mes élèves » (Christian). « J'ai toujours senti quand même que j'aimais ça. Il y avait toujours une fibre qui était brûlante en moi, qui ne s'est jamais éteinte » (Sylvain). Même que pour Sylvain, qui a quitté l'enseignement durant quelques années pour y revenir par la suite, il affirme « être retombé en amour avec l'enseignement » lors de son retour.

4.1.2 Les sources de désengagement liées à la dimension normative

La dimension normative du désengagement, pour sa part, est associée au sentiment d'incompétence ou d'inefficacité vis-à-vis de la tâche (Ingersoll, 2001; Kamanzi et al., 2017; Maroy, 2008). Or, dans le contexte de tâches multiples et complexes qui caractérise le travail des enseignants, ce sentiment peut effectivement émerger et ainsi affaiblir la dimension normative de leur engagement. En effet, certaines difficultés rencontrées par les enseignants peuvent engendrer un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence : la nature complexe du

travail demandé, l'utilisation grandissante des technologies de l'information et de la communication (TIC), le manque d'autonomie professionnelle, etc.

Lorsqu'ils parlent de leur travail, les enseignants affirment devoir en faire plus, mais ajoutent que leurs responsabilités ont évolué et que les tâches qu'on leur attribue s'avèrent de plus en plus complexes. À ce sujet, Michel mentionne : « [...] Je trouve qu'on est tellement rendus avec plein de tâches connexes, ce n'est pas ça que je m'imaginai ». Quant à elle, Mireille affirme :

Je vous dirais qu'en 23 ans j'ai vu l'évolution des responsabilités, énormément. Mes tâches ont augmenté beaucoup. C'est-à-dire que l'on s'attend de moi que je sois capable de détecter si un jeune a des problèmes, autant psychologiques que... On s'attend à beaucoup de choses que l'enseignant va dévoiler aux professionnels alors que ce n'est pas ma tâche à moi. [...] Je trouve qu'avant ce n'était pas comme ça. Au départ, j'étais une enseignante. Là, je suis rendue un « multi chapeau » et cela fait peur beaucoup parce que ça épuise (Mireille).

Puis, sans oublier l'utilisation grandissante des TIC qui, selon plusieurs, causent parfois bien des maux de tête. « C'est un bel outil, mais ça amène plus de stress à un enseignant » (Mireille).

Par ailleurs, le travail des enseignants est également tributaire des grandes politiques en éducation et des décisions qui se prennent dans les hautes sphères du système éducatif québécois. Malheureusement, cela se répercute bien souvent dans la tâche des enseignants sans que ceux-ci aient été consultés. Pour plusieurs enseignants, comme Christian, cela amène des déceptions et des frustrations. « Que l'on vote ou non, que l'on vote la grève ou non, peu importe, on n'a aucun contrôle. Le gouvernement peut faire ce qu'il veut de nous » (Christian). Même constat pour Audrey qui déplore :

[...] Au niveau de la politique, le plus grand irritant c'est de savoir en même temps que tout le monde ce qui va arriver dans les écoles, alors que l'on est des professionnels. Tu arrives le soir, tu regardes sur Facebook et c'est là que tu le sais que l'étape vaut 35% et 65% pour l'autre. Puis, tu te dis : « Bien, on n'a pas été consultés pour ça » (Audrey).

Dans le même ordre d'idées, certains enseignants déplorent le fait que les Centres de services scolaires imposent leur vision aux enseignants et ne les consultent que très rarement. En parlant d'un ajout de programme, Christian témoigne : « On nous l'a forcé dans la gorge, cela vient de la Commission scolaire ». Puis, en parlant des Centres de services scolaires, Caroline nous dit : « Ils veulent tous nous contrôler ». Non seulement les enseignants constatent qu'ils ne sont pas consultés, mais ils considèrent également qu'il y a très peu de considération pour leur autonomie professionnelle. « Depuis l'arrivée des plans d'intervention, je n'ai plus mon mot à dire » (Caroline). « Je trouve que l'on se fait dire beaucoup quoi faire [et] comment le faire aussi. [...] Il y a des choses qui se mettent en place et [...] on ne donne pas de latitude aux enseignants » (Michel).

Puis, plusieurs enseignants nous parlent du contrôle exercé par les Centres de services scolaires au niveau de leur horaire de travail. « C'est ça qui devient tannant, c'est " l'hyperencadrement ". De vouloir compter mon temps et de m'obliger à remplir des horaires pour le temps. [...] Donc, [l'autonomie] au niveau du temps, nous en avons de moins en moins » (Christian). Ce dernier déplore « l'idée de ne pas me faire confiance pour mon temps et de vouloir me surveiller pour le temps que je fais, [...] ça c'est une des difficultés qui me draine énormément d'énergie ». Pour Mireille, « il n'y a pas de latitude, il n'y a pas de reconnaissance de ta capacité comme enseignant de bien faire ton travail même si tu n'as pas écrit que tu étais là de 8h à 10h ».

Des enseignants se questionnent également sur la pertinence des décisions prises par les Centres de services scolaires et dénoncent les écarts entre la perception des dirigeants et ce qui se passe réellement dans les écoles. Par exemple, Michel nous parle des directives qui proviennent des Centres de services scolaires et qui peuvent avoir un effet sur le niveau d'engagement :

Moi, je ne serais pas à l'aise d'appliquer des directives qui n'ont aucun bon sens. On dirait qu'en éducation c'est ça le problème. Il y a des directives qui émanent d'on ne sait pas trop où et les gens font : « Ah, et puis tant pis d'abord » et ils se désengagent (Michel).

Enfin, en lien avec la tâche des enseignants, plusieurs enseignants mentionnent rencontrer des difficultés au niveau de l'efficacité de leur travail. En effet, certains d'entre eux ressentent parfois un sentiment d'impuissance ou d'incompétence qui a des effets sur leur engagement. « Je me désengage beaucoup justement parce que cela me donne quoi? Je vais changer quoi? » (Caroline). « On veut nous mettre sur des comités en sachant très bien que cela n'ira nulle part » (Christian). « Avec le temps, j'ai fait un peu : " Bah, je vais mettre la pédale douce parce que de toute façon cela ne change pas grand-chose, on n'est pas écoutés " » (Michel).

4.1.3 Les sources de désengagement liées à la dimension rationnelle

La troisième dimension, la dimension rationnelle, fait référence à l'insatisfaction ou la déception vis-à-vis des conditions de travail telles que : les salaires trop bas, les groupes surchargés, le manque de soutien et de reconnaissance, le manque de ressources, la faible valorisation de la profession, etc.

Pour débiter, au sujet des conditions de travail des enseignants, quelques-uns soulignent qu'ils apprécient certaines conditions de travail comme les vacances ou la pension de retraite. Par exemple, Michel nous dit : « Je trouve que j'ai des excellentes conditions pour élever mes enfants. [...] ». Tout comme Martin qui ajoute : « On a plein de longues fins de semaine, on a la semaine de relâche, on a deux semaines à Noël. Je trouve que l'année est bien répartie ». Ou encore, Caroline qui mentionne : « Je suis chanceuse, j'ai deux mois de vacances, je suis bien payée et c'est facile ».

Or, malgré tout, plusieurs d'entre eux mentionnent des conditions de travail difficiles comme les salaires trop bas ou la précarité d'emploi pour certains enseignants. À ce sujet, la plupart des enseignants déplorent les faibles pourcentages de tâche, l'insécurité financière et l'incertitude qui caractérisent bien souvent les débuts dans l'enseignement. Par exemple, Denis raconte :

Tu commences, tu as un 30% et tu vas gagner 15 000\$ dans ton année. Cela te prend deux autres " jobs " à côté pour essayer d'arriver [...]. Donc, à un moment donné, tu t'aperçois que ce n'est peut-être pas assez payant par rapport à ce qu'il faut que tu fasses et que tu as trois écoles à couvrir. Donc, tu penches dans la balance, tu vois qu'à l'école ça va plus ou moins bien et que la clientèle est quand même assez difficile. Donc, tu te désengages un peu, tu décroches un peu. Puis, tu te remets en question à savoir si c'est vraiment cela que tu veux faire (Denis).

S'ajoutent à cela, des groupes surchargés qui entraînent une diminution notoire du temps que les enseignants peuvent consacrer à chacun d'entre eux. Ces groupes nombreux amènent conséquemment une surcharge au niveau de certaines tâches telles que la correction des travaux et affectent ainsi leurs conditions de travail.

Moi, j'ai un collègue qui est chanceux parce qu'à chaque année il a des groupes de 20. Mais moi, chaque année, j'ai des 34 ou 35. Ce n'est pas la même correction. On ne se cachera pas que mes 14 ou 15 élèves de plus dans chaque groupe c'est comme si j'avais un groupe et demi de plus que lui (Mireille).

Au surplus, pour plusieurs d'entre eux, les conseillers pédagogiques se font de plus en plus rares et il y a une absence criante d'aide à ce niveau. À ce sujet, Martin déplore l'absence d'encadrement : « Ça, c'est une autre problématique que l'on a, de vraiment avoir des attentes qui sont claires et de savoir un peu où on s'en va. C'est une source de désengagement de ne pas sentir qu'il y a un cadre très précis ». Aussi, pour Christian, « il faut toujours quémander ». Puis, il ajoute : « À un moment donné, à force de quémander, tu arrêtes, tu ne quémandes plus et tu ne t'impliques plus. C'est ça qui est difficile ».

Aussi, le manque de soutien des directions d'école semble avoir une incidence sur le niveau d'engagement professionnel des enseignants. En effet, plusieurs enseignants dénoncent la présence très limitée des directions dans les milieux scolaires et le faible soutien de leur part. « Je me suis arrangé souvent avec mes propres problèmes [...] » (Denis). « À un moment donné, cela devient épuisant. On ne se sent jamais soutenu » (Sylvain). Puis, pour certains, c'est le manque de temps ou d'implication de leur direction d'école qui cause problème. Voici ce que Michel décrit à ce propos : « Moi, si je vois mon directeur, c'est un feu roulant dans son bureau, cela n'arrête jamais, ça prend un rendez-vous et encore [...] ». Puis, selon Christian, les directions « ne veulent pas gérer les problèmes ».

Sans oublier le manque de ressources financières, matérielles et humaines avec lequel les enseignants sont aux prises depuis déjà quelques années. Les enseignants questionnés évoquent effectivement de nombreuses difficultés qui en découlent. Tout d'abord, Audrey mentionne : « Quand on fait des belles annonces et que l'on dit qu'il va y avoir du tutorat, mais que finalement on se rend compte que cela revient à 2000\$ par école, cela devient irritant ». Puis, Denis renchérit en disant : « [...] Tu apprends vite sur le tas à te débrouiller et tu n'as pas de local plus que ça, c'est tout petit et tu n'as pas de facilité de matériel ». Plusieurs d'entre eux parlent également du manque de ressources pour le soutien aux élèves. Par exemple, voici ce que Denis raconte à ce sujet :

Je dirais que les plus grosses difficultés c'est d'avoir des services pour ces jeunes-là. Ça, c'est l'enfer! Il n'y a pas assez de mots pour décrire la situation que l'on voit avec des élèves qui ont de plus en plus de besoins comme dans ma classe [...] (Denis).

Tout cela fait en sorte que certains enseignants estiment que leur tâche et leurs conditions de travail se sont détériorées avec le temps. Selon Martin, « il y a beaucoup de recul au niveau des conditions. Plus les années avancent, on dirait que moins les enseignants en ont ».

Malheureusement, les conditions ne s'améliorent pas. [...] Je ne connais pas beaucoup d'enseignants qui continueraient à faire ce qu'ils font là [...] ou qui resteraient exactement dans les conditions actuelles. Il faut avoir des conditions intéressantes et là je trouve que cela ne s'améliore pas (Michel).

De plus, de manière générale, les enseignants déplorent le manque d'écoute et de reconnaissance à leur égard. « [...] Quand il y a des choses que l'on pense qui n'ont vraiment pas de bon sens, [...] on n'a pas de place pour le dire et on n'a pas d'écoute » (Michel). « [...] Juste de ne même pas se sentir écouté, [...] ça devient usant à la longue » (Christian). Or, pour Christian, le respect des enseignants passe également par l'écoute de leurs besoins.

[...] Il ne faut pas imposer des choses aux enseignants, il faut aller selon leurs demandes. [...] Donc, c'est de demander : « Qu'est-ce que le prof a besoin? Qu'est-ce que tu as besoin pour ton enseignement? Qu'est-ce que tu aimerais avoir? Qu'est-ce que tu aimerais modifier dans les prochaines années? ». Ça, ça pourrait augmenter l'engagement (Christian).

En ce qui a trait à la reconnaissance, celle-ci semble représenter un aspect majeur en lien avec l'engagement. À ce propos, Mireille indique que « [l'engagement] évolue par rapport à la communauté où on est » et « qu'une personne va s'engager plus facilement, [...] si elle sent une reconnaissance, [...] si elle se rend compte qu'elle est importante pour le système ». Dans le même ordre d'idées, Christian avance : « l'engagement va venir aussi avec la valorisation que l'on va faire auprès des enseignants. Puis, ça, on en a besoin. Ce n'est pas juste de dire que l'on est bon, c'est que les gestes... ». Or, pour certains enseignants, les marques de reconnaissance se font rares et ceux-ci souhaiteraient en recevoir davantage. Par exemple, voici comment Michel il explique son point de vue à ce sujet :

Sinon, je trouve ça dur aussi qu'il y ait quand même un manque de reconnaissance dans le sens où on prend pour acquis que les enseignants vont faire plein d'affaires, puis ce n'est pas grave. On prend pour acquis que les enseignants vont participer, qu'ils vont parfois s'étendre le soir ou la fin de semaine et que c'est normal. (Michel).

À cela s'ajoute parfois le manque de reconnaissance face à la profession enseignante dans la société. Or, on peut constater que la profession enseignante souffre actuellement d'un manque de valorisation et de compréhension dans l'opinion publique, ce qui affecte son image et la perception des gens envers celle-ci. Selon Audrey, « il va falloir redorer la profession et qu'il y ait du respect pour la profession ». Aussi, selon elle, les demandes d'augmentation de salaire des enseignants ne passent pas toujours bien dans l'opinion publique. Elle explique : « On travaille avec des jeunes, donc on pourrait faire 70 heures de bénévolat parce que c'est une vocation. On se sent tout le temps un peu mal et ça passe moins bien dans l'opinion publique ».

En somme, on observe que les difficultés rencontrées par les enseignants sont nombreuses et que celles-ci peuvent avoir un effet négatif plus ou moins grand sur les diverses dimensions de l'engagement professionnel. Or, on note également que c'est davantage la superposition de ces difficultés au fil du temps qui semble avoir un effet sur le niveau d'engagement des enseignants.

4.2 L'ENGAGEMENT ET LE DESENGAGEMENT PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS : DESCRIPTION ET CARACTERISTIQUES

Face aux nombreuses difficultés, les enseignants peuvent voir leur niveau d'engagement se diriger progressivement vers le désengagement. Ce deuxième thème nous permet d'explorer comment les enseignants perçoivent et décrivent les différents niveaux d'engagement professionnel. Il nous permet également de faire ressortir les caractéristiques associées à ces concepts.

En premier lieu, certains répondants considèrent l'engagement comme un élément qui provient à la fois de l'enseignant et du milieu scolaire. « Je pense que ton engagement est d'abord limité ou favorisé par ce que toi tu peux donner. Après, il y a toutes les choses qui sont mises autour » (Michel). « L'engagement, c'est toi qui t'engages envers les élèves, mais engage-toi pour que les élèves puissent s'engager. Engage-toi envers tes collègues pour que tes collègues puissent s'engager aussi » (Mireille). Denis, quant à lui, nous parle de l'engagement qui vient du milieu scolaire :

C'est sûr qu'au niveau de l'engagement, cela vient par nous autre même, mais cela vient aussi un peu par l'école. De par ce que la direction donne, de par ce que la Commission scolaire donne aussi. S'ils sont derrière nous, s'ils nous considèrent comme importants. Ne pas juste nous considérer importants, mais qu'ils veuillent bien prendre du temps pour nous et pour les élèves. Cela aide au niveau de l'engagement. (Denis).

De plus, il ressort que l'enseignant possède un certain contrôle sur son engagement, mais que l'influence du milieu scolaire sur son engagement s'avère plus difficile à contrôler. C'est ce que Sylvain avance lorsqu'il dit : « Il faut être engagé à la base. [...] Puis, [l'engagement], on en contrôle une partie, une bonne partie même ». Toutefois, il précise : « La motivation vient de nous, l'engagement vient de nous, mais à force de se faire rentrer dedans par toutes sortes de situations et par une tâche tellement lourde, à un moment donné on finit par devenir complètement épuisé ».

Le désengagement professionnel chez les enseignants, pour sa part, semble émaner d'un processus graduel associé à une accumulation de facteurs qui viennent amoindrir leur

engagement. « Le désengagement, je pense qu'il ne doit pas se faire souvent rapidement, c'est vraiment une accumulation. Il s'installe » (Audrey).

L'engagement, il faut bien sûr qu'il soit là, mais il peut se faire saper assez vite par les problèmes que nous avons mentionnés. On a beau être motivé, être crinqué, à un moment donné à force de se faire taper tout le temps dessus, il se peut que cela nous tente moins de retourner nous faire taper sur la tête et sur les doigts une autre fois. Les enseignants arrivent généralement bien intentionnés en début de carrière, en début d'année même souvent, et puis des fois, à se faire ramasser, il se peut que l'engagement diminue (Sylvain).

Puis, pour de nombreux enseignants, le désengagement professionnel est perçu comme une façon de se protéger, de se libérer la tête ou de diminuer la pression.

C'est une belle année parce que j'ai lâché tous les comités. Moi, j'étais la fille qui ne disait jamais non. Là, cette année, j'ai dit : « Non, je ne fais pas ça ». Je ne suis plus dans le comité social, je ne suis plus dans le comité consultatif des enseignants. Mais, cela m'a libérée la tête (Caroline).

Aussi, il y a Michel qui nous parle d'une discussion sur le désengagement qu'il a eu avec un jeune enseignant :

Tu sais [...], tu vas peut-être arriver là à un moment donné. Puis, ce n'est pas parce que tu ne seras pas bon, c'est peut-être juste parce qu'on ne t'écouterà pas, parce que tu vas vouloir te protéger ou que tu vas te rendre compte que ça ne change rien (Michel).

En bref, pour ces enseignants, le niveau d'engagement comporte des facteurs intrinsèques en lien avec la personne, son désir d'implication, sa motivation, etc. Il comporte également des facteurs extrinsèques qui se rapportent au milieu scolaire, à ses interactions. Toutefois, il semble que les enseignants ressentent moins de contrôle face à ces éléments. Le désengagement, pour sa part, est décrit comme un processus graduel, mais aussi comme une façon de se protéger de l'épuisement ou de la pression.

4.3 L'ÉVOLUTION DE L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL AU COURS DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE

Ce troisième thème permet de présenter l'évolution du niveau d'engagement au cours de la carrière des enseignants interrogés. Il permet également de caractériser le processus évolutif pouvant mener de l'engagement vers le désengagement.

Tout d'abord, certains enseignants comme Mireille, parlent d'une constance relative de leur niveau d'engagement depuis leurs débuts dans l'enseignement : « Je vous dirais que dans mes 23 années, à part dans la dernière année, je n'ai jamais été désengagée. [...] Je me rends compte que mon engagement est toujours là ». Alors que d'autres considèrent que leur niveau d'engagement a évolué davantage avec le temps. Pour quelques-uns, cette évolution s'est traduite par une augmentation de leur engagement au cours de leur carrière. Par exemple, en parlant de son engagement professionnel, Martin raconte :

De mon côté, je suis encore engagé. [...] Mon niveau d'engagement dans mon école est beaucoup plus grand qu'il l'était auparavant. [...] Je me sens plus engagé que jamais dans ma profession de par ma situation, de par le fait que j'accumule les années d'expérience. [...] Le fait d'être en poste augmente mon niveau d'engagement de par mes responsabilités, de par mon implication en général dans les milieux (Martin).

À l'inverse, d'autres enseignants ont pu constater une baisse de leur niveau d'engagement au fil du temps. Comme Denis qui nous parle ici de son engagement :

C'est sûr qu'au début tu es friand, tu es content, tu as une opportunité, donc tu en donnes, tu en donnes, tu en donnes. Mais, à la longue, tu t'aperçois que ce que tu donnes, il n'y a pas toujours un retour du balancier. Donc, tu fais ce qui t'es demandé et le reste, tu passes à côté (Denis).

Pour certains de ces enseignants, le désengagement se fait plutôt de manière graduelle et le niveau d'engagement s'amointrit progressivement. Ici, Caroline nous parle de ce qu'elle observe dans son milieu :

Dans le cas de vieux profs, bien ceux de ma " gang ", cela s'est installé graduellement parce qu'on était des engagés. [...] C'était des gens qui aimaient l'enseignement, qui aimaient le milieu, qui aimaient s'investir, qui aimaient les jeunes. Ce sont des gens qui étaient bien dans l'enseignement et qui avaient un discours très positif. Donc, il y a eu comme une tendance, cela s'est fait graduellement. Cela ne peut pas se faire du jour au lendemain. [...] Donc, c'est quelque chose qui fait qu'une idée, une graine qui entre dans l'engrenage, qui fait que c'est moins facile aujourd'hui. Puis, il entre une autre graine dans l'engrenage qui fait que la roue, à un moment donné, elle ne tourne plus, elle n'a plus d'huile. Puis là, la roue n'a plus d'huile depuis quelques années, c'est plus difficile (Caroline).

Alors que pour d'autres, le désengagement semble plus récent et est parfois associé à un moment plus précis dans le temps. « [...] Je dirais que depuis quatre ou cinq ans, mon engagement a baissé » (Michel). « Mon engagement a diminué, [...] je te dirais depuis environ trois ans » (Christian). « Moi, le point de rupture a été en 2013-2014. Clairement, je me rappelle que mon bonheur à entrer travailler n'était plus le même » (Caroline).

Or, chez d'autres enseignants, le désengagement peut aussi représenter un phénomène ponctuel associé à une expérience négative ou à une situation particulière. « Tu sais, à un moment donné, cela vient me chercher un peu plus et ça peut être une source de désengagement, mais très ponctuelle » (Martin). « J'ai eu un petit désengagement au point de vue de l'éducation internationale parce que c'est un programme très exigeant. [...] Puis, à un moment donné, j'ai dit : " Non, c'est assez ". [...] J'ai eu ce désengagement-là [...] » (Mireille).

Enfin, plusieurs enseignants affirment que l'engagement professionnel représente un élément en constante évolution. « Je ne peux pas dire que j'observe un énorme désengagement, c'est plus en montagne russe. Des fois ça va bien, cela dépend des cas » (Michel). « Cette année je suis moins en mode décrochage, c'est la première année depuis sept ans que je ne pense pas à changer de " job ". Mais, cela va revenir, je ne suis pas inquiète (Rires) » (Caroline). « Mais l'engagement ça varie dans une carrière tout dépendant de comment ça va dans ta vie personnelle. Donc, il y a ça aussi. Je pense que l'engagement ça évolue » (Mireille).

4.4 LES MANIFESTATIONS DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

Qu'il soit graduel, ponctuel ou en constante évolution, le désengagement professionnel peut s'observer de différentes façons. Ce quatrième thème nous permet de voir de quelle façon le désengagement professionnel se manifeste chez les enseignants, ainsi que les aspects de la profession enseignante qui peuvent être touchés par celui-ci.

4.4.1 Des manifestations orientées vers certains aspects de la profession

Tel que mentionné précédemment, l'engagement ou le désengagement de l'enseignant va se manifester en fonction de certains aspects de la profession enseignante vers lesquels il s'oriente (Ndoreraho, 2014). Les différents témoignages révèlent en effet que l'engagement professionnel des enseignants peut prendre diverses orientations : l'engagement envers les élèves, l'engagement envers les collègues, l'engagement envers l'école ou le Centre de services scolaire ou encore, l'engagement envers le travail enseignant. Or, comme nous le verrons ici, ces orientations vont également avoir un lien direct avec les diverses façons de manifester son engagement ou son désengagement.

Tout d'abord, Mireille nous parle de son engagement envers ses collègues: « L'engagement c'est aussi vis-à-vis de ses collègues parce qu'on n'est pas tout seul. [...] Donc, [...] sur ça, je n'ai jamais lâché ». Tout comme Michel qui mentionne :

Moi, je suis délégué syndical depuis dix ans à peu près. [...] Cela me motive et j'essaie de faire ma « job » le mieux possible. [...] Cela me valorise, donc je m'investis pour ça. Donc, [...] mon engagement par rapport à mes collègues a augmenté (Michel).

Puis, pour Mireille, s'ajoute également l'engagement envers son travail d'enseignante. « Mon engagement c'est ça : au point de vue de mes élèves, de mes collègues et [...] au point de vue de ma tâche. C'est sûr parce qu'il faut que je sois apte à enseigner ce que j'ai choisi d'enseigner » (Mireille).

En ce qui concerne l'engagement envers l'école, les réponses des enseignants sont variables. Pour certains, l'engagement envers leur milieu demeure assez bon. « Mon niveau d'engagement dans mon école est beaucoup plus grand qu'il l'était auparavant. Je sens que j'ai une plus grande responsabilité envers mon milieu de travail maintenant que je suis en poste qu'avant » (Martin). « [Mon engagement] envers l'école, cela dépend beaucoup de la direction qui est là et, cette année, c'est une excellente direction. Honnêtement, elle me donne le goût de lui en donner » (Sylvain).

Alors que pour d'autres, l'engagement envers l'école semble plutôt s'effriter. « Je dirais que j'ai toujours le même engagement envers mes élèves pour essayer d'en faire davantage, mais l'à-côté de ma classe, pour mon école en tant que tel, cela a pris une "chire" » (Denis).

Je dirais que mon niveau d'engagement [...] envers l'école et l'organisation et tout ça est quand même assez bas. Ça ne sera jamais assez pour que je prenne ma retraite à cause de ça ou que je démissionne à cause de ça, mais il est probablement au plus bas qu'il peut l'être (Christian).

Cependant, les propos des enseignants au sujet de l'engagement envers l'organisation ou le Centre de services scolaire vont plutôt dans le même sens et leurs réponses ne sont pas des plus reluisantes. Par exemple, après avoir demandé à Sylvain s'il se sentait engagé envers son Centre de services scolaire, celui-ci a répondu : « "Pantoute", je n'en ai rien à foutre. Ils prennent leurs décisions et c'est correct ». Même son de cloche pour Martin qui nous raconte : « [...] Je n'ai pas tant d'engagement envers mes gestionnaires. [...] Mon employeur, bien je sens qu'il a des croûtes à manger pour créer ce sentiment d'appartenance-là et avoir de l'engagement de la part de ses employés ». Aussi, Christian ajoute : « Cela me donne quoi d'aller m'engager pour ma Commission scolaire, ils ne m'amènent jamais rien ». Toutefois, une seule enseignante tient des propos plus positifs lorsqu'elle nous parle de son engagement envers son Centre de services scolaire :

Envers mon Centre de services scolaire, oui, mais des fois il y a des mesures qui m'irritent un peu. [...] Je me sens engagée, mais des fois je trouve que... Je vais y aller par rapport à la direction générale, puis on pourrait même élargir au niveau politique. C'est que des fois j'ai l'impression... Je me dis : « Oh boy! Ils ne sont pas sur le terrain » (Audrey).

Enfin, les propos recueillis au sujet de l'engagement envers les élèves reflètent une position quasi unanime des enseignants face à ce sujet. En effet, tous les enseignants interrogés affirment avoir un niveau d'engagement relativement élevé envers leurs élèves. Un seul enseignant nous mentionne : « Mon engagement par rapport à mes élèves, par rapport à ma vie scolaire a peut-être un peu baissé par exemple » (Michel). Or, pour tous les autres, l'engagement envers les élèves occupe une place prépondérante dans leurs activités quotidiennes. « Je suis là pour mes jeunes. Quand je suis avec mes jeunes, je "trippe", les autres, je m'en fous » (Caroline). « Pour l'enseignement auprès des élèves, je n'ai pas de problèmes d'engagement » (Christian). « Je me sens engagée beaucoup, beaucoup envers mes élèves, comme je le disais tantôt, le lien est bon » (Audrey). « Moi, j'enseigne pour le lien affectif avec mes élèves » (Martin).

4.4.2 Des manifestations observables

Les niveaux d'engagement et de désengagement étant associés aux mêmes facteurs, leurs manifestations vont inexorablement s'observer dans des comportements et des attitudes antagonistes. Aussi, ces différents niveaux d'engagement peuvent se manifester ou s'observer de diverses façons, que ce soit dans les actions, les gestes, les attitudes, les paroles, etc.

Premièrement, le désengagement peut se caractériser par une diminution de l'implication de la part de l'enseignant. D'ailleurs, plusieurs enseignants témoignent en ce sens. « Quand tu n'aimes pas ça, là tu as deux choix : soit que tu te brûles à le faire ou soit que tu lâches du " lousse " et que tu ne le fais plus » (Michel). « Plus tu vas m'obliger, moins je vais en faire. Puis, [...] je m'en rends compte quand je le fais. Je me dis : " Ouin, bien

arrangez-vous donc ". Donc, je lâche tout » (Caroline). « C'est [...] d'avoir une idée et décider de ne pas aller plus loin que ça. [...] C'est de ne pas vouloir avancer dans un projet. Donc, le désengagement amène ça » (Christian). C'est aussi ce que Michel nous explique dans cet extrait :

Si tu n'écoutes pas la personne, à un moment donné cette personne va dire : « Tant pis, on ne m'écoute pas, donc ça sert à quoi de me plaindre, ça sert à quoi de dire que cela n'a pas de bon sens puisque de toute façon ce n'est pas considéré. Donc, je vais aller dans mon bureau, je vais faire mes petites affaires et je vais m'impliquer le moins possible » (Michel).

Aussi, cette diminution de l'implication peut se refléter dans le temps consacré au travail par les enseignants. En effet, cette manifestation du désengagement se retrouve dans le récit de la plupart des enseignants. « On fait le temps qui nous est assigné, on fait le temps minimum et après ça c'est : " Ciao, bye, sacrez-moi patience " (Sylvain). « J'ai plus tendance à faire mon temps. J'ai plus tendance à compter mes heures. Puis, ce qui me motive à faire ça, c'est justement le fait que l'on ne reconnaît pas tout ce que je fais » (Michel). « Lorsque l'école finit à 16 h et qu'à 16 h moins deux tout le monde est sur le bord de la porte, prêt à décoller et qu'ils ne veulent plus rien savoir » (Denis).

Le désengagement s'observe également dans une sorte de lâcher prise de la part de certains enseignants. Martin raconte : « [Une] chose qui me tire du jus présentement c'est le manque de motivation de mes élèves [...]. C'est très énergivore de tirer... Jusqu'à un lâcher prise dans les dernières semaines parce que je sens que j'ai tout fait ». Or, selon certains enseignants, ce lâcher prise peut se manifester également par une diminution des exigences de l'enseignant face à ses élèves ou même, dans des actions et des comportements qui vont à l'encontre de ses valeurs et de ses convictions. Par exemple, Sylvain confie : « Il y a des enseignants qui disaient : " Tu es en retard, ce n'est pas grave, va t'asseoir ". Comprenez-vous? Il y a là du désengagement ». Puis, il renchérit en disant :

Vous me parliez de désengagement. Ce que j'ai beaucoup observé à l'école [...] et qui m'a écoeuré, c'est de voir que pour toute réponse, plusieurs de mes collègues, pour sauver leur peau, et je comprends très bien leur réponse, acceptaient à peu près n'importe quoi en classe. [...] Puis, là où on voit le désengagement aussi c'est dans la baisse constante des exigences que l'on a envers les élèves. Quand cela devient trop dur et trop corsé, des fois on enlève des bouts. Ça, c'est aussi une forme de désengagement, de ne pas tenir rigoureusement à nos valeurs et à nos convictions profondes (Sylvain).

Ensuite, certains enseignants associent le niveau d'engagement à la manière dont l'enseignant va collaborer avec ses collègues de travail. Pour Audrey, « quelqu'un qui est engagé, [...] c'est quelqu'un qui fait son travail, mais c'est aussi quelqu'un qui va mobiliser les autres, quelqu'un qui va collaborer ». Par le fait même, le désengagement peut donc amener certains enseignants à s'isoler et ainsi, à réduire les moments de collaboration avec leurs collègues. Mireille a d'ailleurs pu observer ce comportement dans son milieu scolaire. Voici ce qu'elle nous dit au sujet de certains enseignants :

Puis, dix minutes avant leur cours, tu les vois partir donner leur cours et tu ne les revois plus dans la journée. Ils s'enferment dans un local. Ça, ça me fait peur parce qu'avant les salles d'enseignants étaient des salles de collaboration, c'était des salles où les gens discutaient de problèmes avec des jeunes, de la réussite des jeunes ou de problèmes techniques. Les gens s'enferment dans leur local maintenant. Ça, je pense que c'est une problématique, c'est un désengagement de la collaboration (Mireille).

Pour Sylvain, cela peut même aller jusqu'à une diminution des rencontres sociales avec les collègues.

Moi, quand j'ai commencé, il y avait tout le temps une petite « gang » qui prenait une petite bière à la fin de la semaine à l'école et après, on s'en allait chez nous. Mais, quand on parle de désengagement, il y a ça aussi. Une petite bière, l'an dernier à la Polyvalente, [...] pas une fois c'est arrivé. Puis, dans toutes les écoles que j'ai faites depuis les 20 dernières années, cela a toujours été en diminuant comme ça. Le social, les occasions de rencontrer nos collègues de travail en dehors du travail n'existent pratiquement plus parce que tout le monde a juste hâte de « sacrer son camp » de là. Et c'est très regrettable, mais c'est rendu comme ça (Sylvain).

Or, il peut également y avoir un manque de collaboration envers les nouveaux enseignants. « J'en ai déjà vu un enseignant très désengagé qui ne voulait même pas prêter

son matériel » (Audrey). Selon Mireille, le désengagement peut même aller jusqu'à décourager les jeunes enseignants.

De la manière aussi qu'ils accusent certains nouveaux sur le fait qu'ils veulent tout faire et qu'ils veulent embarquer dans tout. Donc, ils leur disent : « Wo, le jeune [...] ». C'est de mettre des freins ça. Ça, c'est un désengagement des plus vieux et ça fait que les jeunes, à un moment donné, se désengagent en disant : « Les profs m'ont toujours dit que les profs collaboraient. Mais là, personne ne veut collaborer, donc je vais m'en aller ailleurs. Je vais m'en aller dans une entreprise où je vais pouvoir collaborer » (Mireille).

Ensuite, le désengagement va parfois se manifester dans les attitudes et les paroles des enseignants. « Il y a un désengagement, je le vois aussi dans les commentaires que l'on entend et que l'on n'entendait pas avant. Des commentaires comme : " Ah, puis il s'arrangera avec ses troubles " » (Caroline). Elle mentionne aussi que « l'énergie des gens n'est pas saine quand ils parlent de leur travail ». Tout comme Michel qui déclare :

Je l'observe par des gens qui disent : « Bon et bien il n'y a plus rien à faire ». Par exemple, pour un cas d'élève. Ou des gens qui vont dire : « Cela ne donne rien d'aller se plaindre, de toute façon on n'est pas écoutés ». C'est un peu des phrases comme ça que l'on va entendre et qui vont montrer que les gens se désengagent (Michel).

Pour Martin, cela peut même aller jusqu'à formuler « des commentaires désobligeants sur certains élèves » qui, selon lui, représentent « un manque de respect » envers ceux-ci. Certains enseignants déplorent ces commentaires qu'ils associent aux enseignants désengagés qui se plaignent constamment. C'est le cas de Caroline qui nous dit : « Je n'ai plus de temps avec mes collègues, je ne les vois plus. Ils sont tous écœurés, essoufflés et en train de chialer » (Caroline). D'autres témoignent aussi de la négativité et du cynisme qui peuvent être perçus chez les enseignants désengagés. « Le désengagement, c'est vraiment par la négativité » (Audrey). « Je le vois qu'il y en a pour qui c'est plus comme une " vibe " négative et qui font du temps. Je l'ai vécu dans les différents milieux où j'ai travaillé » (Martin).

C'est un collègue qui tombe, c'est des groupes difficiles, c'est des parents désagréables... Puis, c'est vraiment au niveau de l'aide que tu cherches et que tu vois que tu n'as pas, puis c'est long, puis tu en arraches. C'est une difficulté que tu as mentionnée au mois de septembre et qui se règle au mois de mars. Puis, il y a une sorte de cynisme qui s'installe par rapport à cela (Caroline).

À ceci s'ajoutent des manifestations de désengagements aux niveaux émotionnel et psychologique telles que : l'écœurement et l'essoufflement des enseignants, le découragement, voire même l'épuisement professionnel. Ce type de manifestation semble fréquemment observé par les enseignants. Tout d'abord, plusieurs d'entre eux parlent d'un écœurement chez certains enseignants. « J'ai une de mes collègues, cela fait dix ans qu'elle dit qu'elle veut lâcher, elle est écœurée, elle n'est plus capable » (Caroline). « Je peux te dire que je vais prendre ma retraite avant le temps parce que j'ai une " écœurite " du monde de l'enseignement » (Denis).

Quand je suis arrivé, il y avait une enseignante qui avait environ 15 ans d'ancienneté et qui s'était fait un décompte avant sa retraite et cela arrivait environ à, je ne sais pas, 14 000 jours (rires). En tout cas, c'était vraiment gros. Je la regardais en me disant : « Va-t'en si tu es désabusée et écœurée ». Et là, je suis exactement dans cette position. Je n'ai pas fait mon décompte, mais je la comprends (Michel).

D'autres, nous parlent aussi d'un essoufflement observé dans leur milieu qui toucherait parfois même les enseignants engagés. Par exemple, Audrey nous raconte : « J'en vois des profs engagés... Je pense à une entre autres qui était très engagée, puis là, elle est essoufflée » (Audrey). Puis, elle ajoute : [...] Il y a un essoufflement et il y a certaines personnes, et même moi, cet automne pour la première fois je me posais comme question : " Est-ce que je vais vraiment continuer? " ». En parlant du désengagement, Christian mentionne également : « Le désengagement fait en sorte qu'ils nous pressent le citron. Et les conséquences, c'est la démotivation, c'est le manque d'énergie ».

Or, le désengagement peut même s'observer chez les enseignants par un certain épuisement professionnel. À ce sujet, Denis affirme que « le désengagement s'observe en congés de maladie que certains prennent parce qu'ils ne sont plus capables, ils sont accotés ». Ainsi, l'épuisement professionnel semble s'observer dans plusieurs milieux d'enseignement. « J'ai une collègue qui, pour sa santé, a pris quelques mois » (Martin). « En janvier je pense,

il y a un prof en adaptation scolaire qui est tombé en " burnout " et le directeur m'a offert de le remplacer » (Sylvain). Pour certains enseignants, l'épuisement peut alors les inciter à réduire leur charge de travail. C'est le cas de Michel qui nous explique :

Donc, là je compte et il me reste à peu près 19 ou 20 ans. Je vais l'étirer autant que je peux avec des allègements de tâche pour me sauver la vie. Puis, si je suis vraiment à bout à un moment donné, je prendrai un traitement différé¹, comme ça je me sortirai la tête de l'eau. C'est dommage de penser ça, mais c'est vraiment le fond de ma pensée (Michel).

Enfin, le désengagement peut aussi se manifester, chez les enseignants, par une remise en question de leur choix de carrière qui entraînera certains d'entre eux à se réorienter professionnellement ou même, à quitter le milieu éducatif. En effet, certains enseignants songent parfois à changer de profession. Par exemple, en nous parlant de l'une de ses collègues, Sylvain nous raconte : « Quand je l'ai connue l'an dernier, elle était déjà désabusée et elle songe très sérieusement à lâcher ça » (Sylvain). Tout comme Martin qui nous parle de sa propre expérience en disant :

Il y a un gars que je connais qui travaille pour [une entreprise] et qui a ouvert un peu pour que je puisse faire de l'enseignement au niveau de ses professionnels en anglais langue seconde [...]. Il y a cette ouverture-là, donc cela pourrait devenir un « side line » à court ou moyen terme. Puis, s'il y a une possibilité pour lui de me donner une « job » à temps plein, je vais peut-être l'essayer pendant un an, dépendamment des conditions (Martin).

Même chose pour Caroline qui confie : « Je regarde les postes, je regarde les " jobs " qu'il y a ailleurs. Cela ne me dérange pas de faire autre chose. Ce n'est pas l'enseignement à tout prix pour moi ». Pour ces enseignants, la possibilité de changer de carrière leur effleure parfois l'esprit, mais peu d'entre eux osent faire le saut. Pour plusieurs, cela s'avère effectivement une décision complexe et ils considèrent que certains facteurs sont plutôt contraignants. Par exemple, Caroline parle de certains enseignants qui souhaiteraient quitter en disant :

¹ Traitement différé : Entente avec le Centre de services scolaire qui permet à l'employé d'étaler son traitement salarial sur une période de deux à cinq ans, dont une période de six à douze mois est prise en congé.

J'ai une de mes collègues, cela fait dix ans qu'elle dit qu'elle veut lâcher, elle est écoeuvée, elle n'est plus capable. Je pensais qu'elle allait lâcher cette année parce qu'elle voulait prendre une demi-année sabbatique pour trouver ce qu'elle veut faire. Puis, l'an dernier, ils ont refusé qu'elle prenne cette demi-année. Cette année, ils ont accepté après un « burnout ». Puis, elle pense peut-être à prendre un [congé] sans solde. Moi, dans ma tête, elle lâchait, c'était sûr. Elle est comme accro à... Tu n'es pas capable de te projeter ailleurs. Ça, c'est dur aussi je pense (Caroline).

Puis, il y a Michel qui parle de la possibilité de changer de carrière en disant: « Ça m'est arrivé fréquemment de penser à ça. Je vais visiter des entreprises, je regarde des métiers qui ont l'air intéressants, mais je ne peux pas ». Puis, il s'explique en disant :

J'y ai pensé des fois à changer, mais j'ai mis un peu la main dans le tordeur et je suis rendu là. Je suis rendu à 38 ans avec à peu près 14 ans d'ancienneté. Donc, je me projette, je me dis que je vais prendre ma retraite à 58 ans disons, si cela ne change pas, avec un excellent salaire et une excellente retraite. Je ne peux pas abandonner ça (Michel).

Même constat pour Caroline qui précise : « [...] Je suis monoparentale, seule avec deux adolescents à la maison, donc je suis la seule à payer les factures. Donc, je ne peux pas vraiment... Je ne peux pas arrêter de travailler un an avec aucun revenu ». Par contre, certains enseignants comme Christian et Sylvain ont plutôt choisi de palier à ces contraintes financières afin de pouvoir quitter lorsqu'ils le désireront.

Je considère que je suis encore engagé auprès de mes élèves et la journée où je ne serai plus engagé auprès de mes élèves... Je n'attendrai pas d'avoir ma pleine retraite pour partir. J'en parlais justement ce midi, moi je prends des REER. Normalement ma pleine retraite est à 60 ans. Si à 55 ans, je me sens désengagé auprès de mes élèves, je vais lever les feutres. Donc, je n'aurais pas ce problème-là. Parce que, pour plusieurs personnes, le désengagement vient aussi avec le fait que ça leur prend une certaine sécurité financière, le « pas le choix » (Christian).

Ce qui fait que, quand je me lève, ce n'est plus tout à fait la même affaire le matin parce que j'ai moins l'obligation d'y aller. L'obligation morale envers moi-même, envers l'engagement que j'ai, mais je n'ai plus l'obligation financière. Puis, si je décide que l'année prochaine c'est terminé, bien cela sera terminé. Je vais continuer probablement deux, trois, quatre ou cinq ans, le temps que cela me fera plaisir de continuer (Sylvain).

Alors que ces enseignants songent parfois à changer d'emploi, d'autres font réellement le saut et quittent l'enseignement. Comme Sylvain qui nous explique pourquoi il a quitté l'enseignement durant quelques années:

Dans le courant de cette année-là, je me suis dit : « Il se passe quelque chose en moi qui fait que je ne peux pas continuer comme ça tout le temps, je vais y laisser ma peau ». Alors là, je me suis dit : « Il faut que tu trouves une autre voie. Il y a autre chose que l'on peut faire dans la vie, il n'y a pas juste l'enseignement, il faut que tu trouves autre chose » (Sylvain).

De plus, certains font également mention d'enseignants de leur entourage qui ont quitté la profession. Que ce soit de jeunes enseignants ou des enseignants expérimentés, le décrochage enseignant s'observe dans plusieurs milieux. « Ils vont se rendre compte qu'il n'y en a pas de relève. Les jeunes qui sont là ne restent pas et les adultes sont " brûlés " » (Audrey). « Je l'observe, parce que je te dirais que j'ai facilement cinq ou six collègues qui sont rendus au Ministère du revenu. Donc, il y en a qui ont quitté pour ça » (Christian).

Dans mes anciens collègues, j'en ai au minimum cinq à vous nommer, qui étaient mes amis et qui ont lâché l'enseignement en plein milieu de carrière. Comme je vous le disais, on ne voyait jamais ça avant. On voyait des jeunes qui lâchaient, mais des gens qui lâchent en milieu de carrière, on ne voyait pas ça. Puis, dans les cinq que je vous nomme là, c'était non seulement d'excellents enseignants, mais des gens extrêmement engagés qui avaient à cœur le bien-être des élèves et de les faire progresser (Sylvain).

Par ailleurs, pour certains enseignants expérimentés, le désengagement peut aussi signifier un départ prématuré. Par exemple, Audrey nous dit : « Il y a deux enseignants cette année qui ont pris des retraites anticipées ». Tout comme Caroline qui raconte :

J'ai une autre super collègue amoureuse des élèves qui est encore passionnée par les élèves, mais qui est éccœurée et qui fait calculer sa retraite. Normalement, elle serait supposée prendre sa retraite dans trois ou quatre ans je pense et puis là, elle la fait calculer depuis deux ans pour voir quand elle pourra la prendre, parce qu'elle est éccœurée. Puis, mon enseignante de stage, elle est partie avant elle aussi parce qu'elle était éccœurée de ça, de se faire traiter comme... (Caroline).

En terminant, qu'elles soient orientées vers les élèves, les collègues, le Centre de services scolaire ou autre, les manifestations du désengagement professionnel sont variées. Celles-ci s'observent dans les actions, les attitudes, les paroles ou les comportements des enseignants et peuvent même se refléter dans la décision de poursuivre ou non la carrière.

Comme vous avez pu le constater, ce chapitre a permis de présenter les principaux résultats obtenus lors des entretiens de recherche. Le prochain chapitre permet de mettre en lumière les résultats marquants de cette étude tout en précisant leurs liens avec les études antérieures et en soulignant leur apport au point de vue scientifique.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le présent chapitre permet de soulever les éléments qui ressortent des résultats de recherche tout en établissant des liens avec la littérature scientifique présentée dans la problématique de recherche et dans le cadre conceptuel. Le but premier de cette recherche consiste à définir le processus de désengagement professionnel chez les enseignants afin de mieux comprendre ce phénomène de plus en plus présent dans le milieu de l'éducation. L'analyse des résultats en fonction des objectifs de la recherche permet de décrire et de schématiser comment les difficultés à la source du désengagement professionnel vont s'inscrire dans un processus graduel et multidimensionnel caractérisé par des manifestations diverses. De plus, l'analyse des données nous a permis de schématiser certains profils de désengagement chez les enseignants.

Rappelons d'abord que cette recherche émane du constat qu'au Québec, et un peu partout dans le monde, la profession enseignante traverse actuellement une crise importante qui s'observe du côté du recrutement et de la pénurie d'enseignants, mais aussi du côté de l'augmentation des départs prématurés chez certains d'entre eux (Gingras et Mukamurera, 2008; Kamanzi et al., 2015; Lytle, 2013; Martineau et Presseau, 2012; Sass et al., 2010). S'ajoute à cela un manque de reconnaissance et de valorisation sociale de la profession, ce qui a pour effet de diminuer son attractivité auprès des jeunes (Gingras et Mukamurera, 2008). Aussi, les nombreux bouleversements sociaux et institutionnels qui touchent l'éducation, la tâche des enseignants qui s'alourdit et les phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel observés dans la profession enseignante, soulèvent bien des questionnements (Gingras et Mukamurera; Hérou et Lantheaume, 2008; Houlfort et Sauvé, 2010; Kamanzi et al., 2015; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Mukamurera et al., 2019; Tardif, 2012). D'autant plus que les écrits scientifiques révèlent qu'un nombre

important d'enseignants canadiens songent à abandonner la profession (Kamanzi et al., 2015; Karsenti et al., 2013; Karsenti, 2015; Mukamurera et Balleux, 2013).

Or, l'abandon de la profession n'est pas une action fortuite, mais plutôt l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement au cours duquel l'enseignant développe des attitudes négatives face à sa profession (Kamanzi et al., 2017). Ce désengagement professionnel chez les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, s'explique par un amalgame de facteurs qui représentent, en quelque sorte, des sources d'insatisfaction et de malaise professionnelle (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017; Lytle, 2013; Ndoreraho, 2014). Celui-ci peut alors entraîner une certaine forme de remise en question chez les enseignants au sujet de la pertinence de leur choix professionnel à ce moment de leur carrière (Kamanzi et al., 2017; Rojo et Minier, 2015). Néanmoins, en dépit des difficultés et des contraintes rencontrées, plusieurs enseignants décident tout de même de poursuivre dans l'enseignement. Or, pour quelques-uns d'entre eux, ces difficultés vécues en milieu scolaire peuvent alors engendrer un processus de désengagement professionnel.

Aussi, afin de bien cerner le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants, cette recherche a exploré les liens entre l'engagement et le désengagement puisque ces concepts font partie d'un processus dynamique et complexe qui évolue constamment. De plus, les dimensions de l'engagement ou du désengagement ont été décrites afin de permettre une meilleure compréhension de celles-ci, ainsi que la contribution de chacune d'entre elles dans le niveau d'engagement global. Ensuite, une présentation des sources de désengagement a permis d'apporter un éclairage supplémentaire dans le processus graduel de désengagement chez les enseignants. Puis, la présentation des manifestations associées au désengagement a permis de préciser les comportements observables recherchés dans le témoignage des participants. Enfin, une brève description du développement de carrière semblait nécessaire afin de bien comprendre le processus de désengagement au cours de la carrière des enseignants.

Parallèlement à cela, à partir de la transcription des huit entretiens de recherche réalisés dans le cadre de cette étude et de l'analyse thématique effectuée à partir de ce corpus, la

section précédente a permis de présenter l'ensemble des résultats obtenus lors de cette recherche. La figure 2 permet d'illustrer l'ensemble des éléments qui interviennent dans ce processus et qui ressortent des résultats de la recherche.

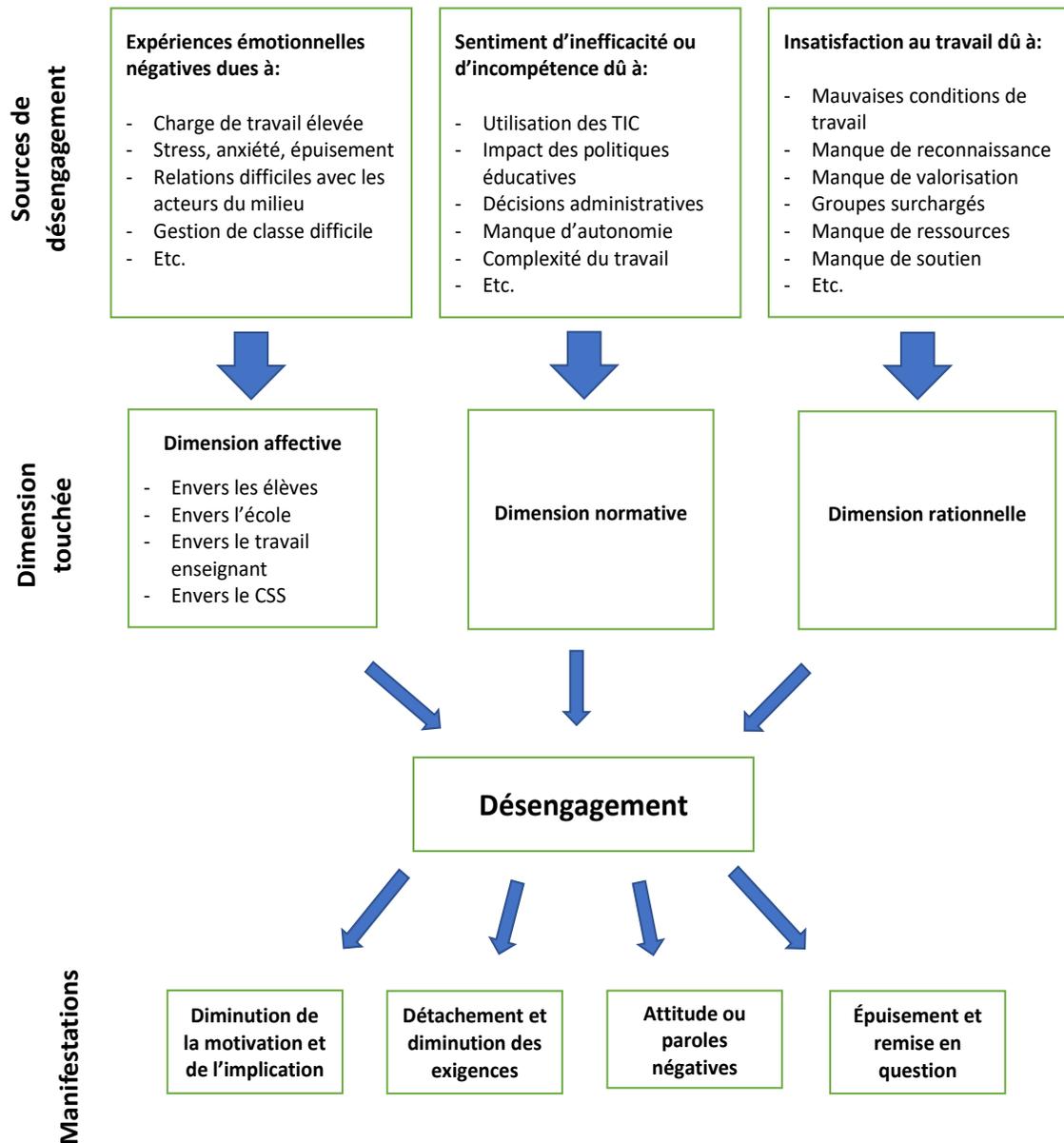


Figure 2. Le processus de désengagement professionnel chez les enseignants

Les éléments issus du chapitre précédent et présentés dans cette figure nous permettent de mieux comprendre comment les difficultés rencontrées par les enseignants peuvent devenir des sources de désengagement en agissant sur ses diverses dimensions et ainsi contribuer au développement d'un processus de désengagement qui se manifestera à travers certains comportements et attitudes. Les sections qui suivent présentent, en détail, chacun de ces éléments du processus de désengagement et les liens qui les unissent.

5.1 DES DIFFICULTES A LA SOURCE DU DESENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Tel que mentionné antérieurement, l'engagement commence à un certain niveau, il se développe ou il s'amenuise avec le temps (Ndoreraho, 2014). Aussi, nous avons vu qu'au cours de ce processus, l'engagement et le désengagement constituent des concepts fortement liés et associés à un continuum entre des niveaux d'engagement allant de faible à élevé. De manière générale, les enseignants débutent leur carrière avec un niveau d'engagement professionnel plutôt élevé. C'est ce qu'affirment Houlfort et Sauvé (2010) qui rapportent que les enseignants avec moins de six ans d'expérience font état d'un plus haut niveau d'engagement que les enseignants plus expérimentés. C'est aussi un constat émanant des données de la présente recherche où tous les participants témoignent d'un engagement considérable durant la première partie de leur carrière.

Toutefois, comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les difficultés pouvant affecter le niveau d'engagement chez les enseignants sont nombreuses, variées et complexes. Aussi, les données recueillies auprès des participants de cette étude en témoignent.   ce sujet, pour plusieurs participants, l'engagement semble à la fois associé à la personne et au milieu dans lequel elle évolue. Cet élément mentionné par les participants s'apparente à la présentation de facteurs extrinsèques et intrinsèques en lien avec l'engagement tel que présenté par Kamanzi et al. (2019) et qui peuvent avoir un effet majeur sur le niveau d'engagement. La présente étude révèle également que les enseignants considèrent qu'ils peuvent contrôler une partie de leur engagement provenant des facteurs internes, mais que

les facteurs externes provenant du milieu et qui affectent leur engagement semblent plus difficiles à contrôler. Ces propos au sujet des facteurs externes appuient l'idée que l'engagement professionnel dépend également de la relation existant entre la personne engagée et son organisation tel que mentionné par Duchesne (2004). Puis, au sujet du contrôle sur l'engagement, voici ce que nous dit l'un des participants : « Je vais m'engager quand je vais sentir que je peux m'engager. Je vais me désengager quand ça va être mieux pour moi de me désengager. Donc, c'est quelque chose que je contrôle » (Christian). Ce niveau de contrôle de l'engagement professionnel reflète le constat avancé par Duchesne et al. (2005) qui implique que l'enseignant a le pouvoir d'actualiser et de modifier son engagement.

Or, comme on le sait déjà, ces difficultés rencontrées au quotidien peuvent affecter le niveau d'engagement et devenir des sources de désengagement chez les enseignants. Aussi, la typologie utilisée afin de classer ces sources de désengagement et inspirée de Kamanzi et al. (2017) nous a permis de présenter trois types de sources en fonction de la dimension du désengagement touchée et, par le fait même, de répondre au premier objectif spécifique de la recherche qui s'intéresse à identifier les sources du désengagement professionnel.

5.1.1 Des sources de désengagement qui touchent la dimension affective

Dans un premier temps, de nombreuses difficultés rencontrées dans le travail des enseignants peuvent générer des émotions négatives chez ceux-ci. Or, tel que mentionné par Kamanzi et al. (2017), celles-ci peuvent alors miner la dimension affective de l'engagement chez les enseignants.

Tout d'abord, la dimension affective semble affectée par la charge de travail qui s'alourdit. Pour l'un des participants, « c'est une charge qui est de plus en plus lourde, avec de la clientèle de plus en plus difficile et de la clientèle de plus en plus avec des besoins spécifiques » (Denis). Celle-ci serait associée, entre autres, à l'inclusion des élèves en

difficulté d'adaptation et d'apprentissage et à l'ajout ou la modification des programmes et des contenus. Sans oublier les nombreuses tâches additionnelles assignées aux enseignants telles que : la participation à de nombreux comités, la détection des problèmes chez les élèves ou le nombre grandissant de tâches administratives. En parlant des tâches demandées aux enseignants, une participante déclare : « Ils en ajoutent tout le temps » (Caroline).

À ce sujet, plusieurs enseignants avancent que la charge mentale et émotionnelle importante de leur travail engendre des émotions négatives telles que le stress, l'anxiété, la fatigue, l'épuisement ou la détresse psychologique. Plusieurs participants témoignent en ce sens et mentionnent avoir déjà vécu des périodes de stress, d'anxiété ou de fatigue. Par exemple, en parlant du travail des enseignants, un participant raconte : « C'est incroyable comment ça vide ». Ainsi, ces témoignages vont dans le même sens que l'étude d'Houffort et Sauvé qui soulignent de la présence de symptômes liés à une baisse d'énergie, à l'anxiété, à l'épuisement ou à la détresse psychologique chez un certain nombre d'enseignants. De plus, selon Barroso da Costa (2014), la littérature tend à associer les expériences émotionnelles négatives à l'épuisement professionnel et à l'intention de quitter le métier. Aussi, plusieurs participants mentionnent que, lorsque ces problèmes s'accumulent et s'amplifient, cela peut entraîner une détresse psychologique qui semble couramment observée dans le milieu scolaire. Selon Houffort et Sauvé (2010), la détresse psychologique vécue et les facteurs de stress liés au travail affectent certainement la satisfaction au travail des enseignants. Ainsi, cela se reflétera sur le niveau d'engagement des enseignants.

Ensuite, les relations difficiles avec les différents acteurs du milieu scolaire peuvent également susciter des émotions négatives chez les enseignants et qui affecteront la dimension affective de leur engagement. Par exemple, plusieurs d'entre eux témoignent de difficultés en lien avec les élèves tels que la gestion de classe difficile, les problèmes de comportement, les problèmes de santé mentale en croissance chez les jeunes ou le manque de motivation. Voici un extrait qui décrit bien le lien entre cet aspect et le désengagement :

Mon groupe qui manque de motivation, quand j'arrive et que je suis crinqué et que je fais l'introduction et [...] que j'ai des corps morts en avant de moi... Ça, ça me désengage. C'est l'une des choses qui vont faire en sorte que je vais décrocher un peu. Je pense justement à hier où j'étais vraiment dedans et tout ça et ils m'ont complètement mis à terre (Martin).

S'ajoutent à cela des relations parfois difficiles avec les parents, les collègues de travail, les directions ou les gestionnaires des Centres de services scolaires. À propos de ces derniers, la plupart des participants font état de nombreuses difficultés en lien avec leur organisation telles que le manque de communication et de confiance envers les enseignants ou le manque de respect, d'écoute et de considération envers eux. Cet extrait témoigne en ce sens : « Je te dirais que les irritants venant de la Commission scolaire, c'est quelque chose de constant. Cela ne s'améliore pas, cela ne s'aggrave pas, c'est toujours présent » (Christian). Pour Duchesne et Savoie-Zajc (2005), la relation de l'enseignant avec son organisation, avec la direction d'école ou avec les collègues a une incidence majeure sur son engagement. C'est aussi ce que nous pouvons constater à partir des données recueillies.

Or, tous ces éléments peuvent nous amener à penser que les expériences émotionnelles négatives ont un effet significatif sur le désengagement des enseignants, tel que présenté par l'étude de Kamanzi et al. (2017). Puis, ceux-ci s'apparentent également aux résultats présentés par Karsenti et al. (2013) qui identifient de nombreux facteurs liés à la tâche des enseignants ou à leur environnement social et qui interviennent dans le décrochage chez les enseignants tels que : la charge de travail élevée, la gestion de classe difficile, les aspects administratifs contraignants, l'échec des relations avec les acteurs éducatifs et sociaux, les publics et milieux difficiles. Enfin, cela rejoint aussi les résultats de certaines études qui soulignent que la dimension affective du désengagement professionnel chez les enseignants serait affectée par la charge de travail élevée, le stress et l'épuisement professionnel (Ingersoll, 2001; Sass et al., 2011; Skaalvik et Skaalvik, 2009).

5.1.2 Des sources de désengagement qui touchent la dimension normative

En ce qui concerne la dimension normative de l'engagement, il faut rappeler que celle-ci fait référence à l'obligation morale ressentie par l'enseignant de poursuivre dans sa profession (Kamanzi et al., 2017). Rappelons aussi que ce sentiment d'obligation peut ainsi générer un état de stress qui contribue à la perception négative de compétences chez les enseignants et qui favorise le développement d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence (Barroso da Costa, 2014; Ingersoll, 2001; Maroy, 2008). Enfin, selon Skaalvik et Skaalvik, (2007), ce sentiment d'incompétence ou d'inefficacité peut alors se refléter dans la dimension normative de l'engagement professionnel chez les enseignants.

Or, certaines difficultés mentionnées par les enseignants s'avèrent effectivement liées au sentiment d'inefficacité ou d'incompétence. Cet extrait illustre bien ce que pense les enseignants à ce sujet : « Quelqu'un qui ne se sent pas bon ne peut pas s'engager. Il faut se sentir bon. [...] Quand cela ne marche jamais, à un moment donné tu te désengages. Quand cela ne marche pas, tu abandonnes » (Michel). Parmi ces difficultés, mentionnons d'abord la nature de plus en plus complexe du travail des enseignants et l'utilisation des TIC qui peuvent faire en sorte que ces derniers ressentent le sentiment d'être mal préparés, de ne pas être capable de répondre aux besoins de la profession ou de ne pas avoir le contrôle sur leur travail (Martineau et Corriveau, 2000). Sans compter l'impact des politiques éducatives et des décisions des Centres de services scolaires qui se répercutent bien souvent dans la tâche des enseignants et qui interfèrent parfois avec leur autonomie professionnelle. À ce sujet, plusieurs d'entre eux déplorent le surcontrôle des gestionnaires, la faible consultation des enseignants, le manque d'autonomie professionnelle, le manque de pertinence de certaines décisions, etc.

Ainsi, ces témoignages se rapprochent des résultats de Kamanzi et al. (2017) qui avancent que la perception des politiques éducatives et le sentiment de compétence ont un effet sur la dimension normative de l'engagement, pouvant alors engendrer un certain désengagement. Ingersoll (2001) et Maroy (2008) précisent également que le développement

d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence peut, à son tour, générer du regret, de la déception et de la frustration. Par exemple, cet extrait démontre bien le regret et la déception d'un enseignant face à cette situation :

Moi, la dernière réforme je l'ai essayée, j'étais jeune et innocent. La prochaine, je vais rester assis et je vais attendre qu'elle passe. Ce n'est pas vrai que je vais remettre la même énergie. Donc, quand on parle de désengagement... Parce que quand je regarde l'énergie que j'ai mis à ce moment-là ne m'a pas donné grand-chose. (Christian).

Tout comme celui-ci qui dénote un certain découragement :

Si on me demande juste de faire la " job " pour que je fasse quelque chose... Il faut que j'aie l'impression que cela mène quelque part. Donc, je ne m'engage pas si je n'ai pas le sentiment de faire la différence. Quand on me demande juste ça, cela m'éteint complètement (Caroline).

Enfin, une autre étude identifie des facteurs extrinsèques liés à la tâche des enseignants tels que la nature de la tâche ou l'organisation du travail et qui influencent leur satisfaction au travail, ce qui peut alors se transposer dans leur engagement normatif (Kamanzi et al., 2019).

5.1.3 Des sources de désengagement qui touchent la dimension rationnelle

La troisième dimension qui intervient dans le désengagement professionnel se rapporte aux avantages économiques associés à la permanence dans le métier ainsi qu'aux conditions de travail des enseignants (Barroso da Costa et Loye, 2016; Kamanzi et al., 2017). Cette dimension se trouve alors affectée par l'insatisfaction vis-à-vis certaines de ces conditions de travail telles que : le faible salaire, les groupes surchargés, le manque de soutien et de reconnaissance, la faible valorisation sociale de la profession (Barroso da Costa, 2014; Kamanzi et al., 2017). C'est effectivement un élément qui émerge des données de cette recherche. En effet, au sujet des conditions de travail, de nombreux enseignants démontrent une insatisfaction face à plusieurs d'entre elles comme : les salaires trop bas, la précarité

d'emploi en début de carrière, les groupes surchargés, le manque d'aide au niveau pédagogique, le manque de soutien de la direction, le manque de ressources, le manque de reconnaissance à leur égard, ainsi que le manque de valorisation sociale de la profession.

Par exemple, au sujet du manque de soutien, un participant rapporte : « [...] On est un peu laissés à nous-mêmes » (Martin). Cela se répercute alors sur le niveau d'engagement de certains enseignants tel que présenté dans cet extrait : « Dans les moments clés où les directions ne sont pas là, cela fait que j'ai le goût de juste lever le pied de sur la pédale et de dire : " Bon, bien si vous ne prenez pas ça à cœur assez pour être là à ce moment-là, bien je vais lever la pédale aussi " » (Martin). Aussi, de manière générale, le manque d'écoute et de reconnaissance envers les enseignants représente un élément majeur en lien avec leur engagement. En effet, plusieurs enseignants ne se sentent pas écoutés et mentionnent recevoir très peu de reconnaissance pour leur travail. Ce passage illustre bien ce constat :

Être juste dans une classe avec des élèves et ne jamais avoir de reconnaissance de personne, je ne suis pas sûre que les gens resteraient engagés même s'ils sont passionnés de l'enseignement. [...] Si personne ne nous dit que ce qu'on a fait c'est bon, [...] bien à un moment donné tu vas te dire : « Je ne suis plus bonne, je vais m'en aller, je vais me désengager » (Mireille).

Puis, certains enseignants témoignent des difficultés liées à l'opinion publique et qui affectent leur engagement.

Le problème d'engagement c'est vraiment tout ce qu'il y a autour : de ne pas travailler en équipe, de se faire imposer des choses, de ne pas nous écouter, de ne pas se sentir valorisé, de toujours être rabaissé. Pas rabaissé, mais... Quand on parle de ce que l'on a et de ce que l'on n'a pas comme congé, par la société. On est tout le temps mis dans le même plateau. C'est ça qui m'amène à un désengagement (Christian).

Plusieurs difficultés liées à la dimension rationnelle et décrits par les participants se retrouvent également dans des études qui présentent des facteurs extrinsèques et intrinsèques en lien avec l'engagement des enseignants. C'est le cas de l'étude de Kamanzi et al. (2019) qui présente des facteurs extrinsèques associés aux conditions de travail des enseignants tels que : le salaire, les ressources éducatives, la sécurité d'emploi, le soutien administratif, etc. Les

résultats de cette étude corroborent le fait que de nombreuses difficultés liées aux conditions de travail des enseignants influencent leur satisfaction au travail, ce qui peut alors se transposer dans leur niveau d'engagement. Tout comme l'étude de Lytle (2013), qui avance que les mauvaises conditions de travail peuvent influencer la satisfaction des enseignants et ainsi favoriser le désengagement. Les résultats de cette recherche rejoignent aussi ceux de Barroso da Costa et Loye (2016) qui établissent un lien direct entre les conditions de travail inadéquates et le niveau d'engagement.

5.2 UN PROCESSUS DE DESENGAGEMENT GRADUEL ET MULTIDIMENSIONNEL

Maintenant que nous connaissons mieux les sources du désengagement professionnel, leurs effets sur ses diverses dimensions et certaines de ses manifestations, nous allons voir comment ces éléments s'insèrent dans un processus affectant le niveau d'engagement chez les enseignants. Pour commencer, nous avons vu que plusieurs écrits scientifiques associent le niveau d'engagement à un phénomène dynamique qui évolue constamment et ce, en fonction de certaines conditions pouvant être favorables ou défavorables à l'engagement (Guillemette, 2006; Ndoreraho, 2014). C'est aussi ce que mentionnent Hérou et Lantheaume (2008), qui identifient une dynamique de l'engagement caractérisé par un processus engagement/désengagement qui peut osciller entre les deux pôles. À cet égard, pour une bonne part des enseignants interrogés, l'engagement professionnel se caractérise effectivement par un processus en constante évolution. Cet extrait exprime bien ce point de vue : « Je pense que l'engagement c'est quelque chose qui peut varier, qui peut s'accroître, qui peut diminuer, qui peut se faire surprendre et être réengagé par une direction qui nous amène quelque chose de différent, une vision intéressante » (Christian). Alors que pour quelques enseignants de cette étude le niveau d'engagement est demeuré plutôt stable, plusieurs autres constatent une évolution constante de celui-ci au fil du temps. Cette évolution se traduit quelques fois par une augmentation de l'engagement tel que présenté dans cet extrait :

Cela a évolué tout le temps et je n'ai jamais senti que je voulais lâcher la profession. [...] Je dirais peut-être même que mon engagement s'est amplifié. Je ne me sens pas désengagée. [...] Je ne pense pas que je pourrais être plus engagée (Audrey).

Cependant, elle peut aussi se traduire par une diminution de l'engagement comme dans cet autre extrait : « Mon niveau d'engagement est parti très haut et a continué d'être quand même assez haut. Puis, aujourd'hui, je dirais qu'il a baissé » (Christian). Or, cette diminution de l'engagement s'inscrit dans un processus qui peut alors mener vers un désengagement. Par ailleurs, quelques enseignants considèrent le désengagement comme un phénomène qui peut être ponctuel dans le temps. En effet, certaines situations particulières peuvent être associées à un désengagement momentané comme le décrit ce participant : « Puis, l'usure, la fatigue... [...] En général, ce n'est pas mon état régulier, mais ponctuellement, cela va arriver de par des situations x, y ou z » (Martin). Cette particularité figure dans les écrits de Giraud (2011) qui spécifie que le désengagement peut être temporaire et toucher uniquement un aspect particulier de l'engagement et non l'ensemble de l'engagement professionnel.

Néanmoins, les sources de désengagement semblent s'accumuler au fil du temps et viennent alors affecter les diverses dimensions de l'engagement. Il ressort des données des entrevues menées auprès des enseignants interrogés que le désengagement est un phénomène complexe qui résulte d'un processus graduel combinant plusieurs facteurs interagissant les uns sur les autres. Notre étude corrobore ainsi les conclusions de nombreux écrits scientifiques antérieurs sur la question (Barroso da Costa et Loye, 2016; Canrinus et al., 2011; Duchesne et al., 2005; Ingersoll, 2001; Kamanzi et al., 2017; Klassen et Chiu, 2010; Lytle, 2013; Sass et al., 2011). Face aux difficultés qui s'accumulent, certains enseignants, décrivent le désengagement comme une stratégie pour se protéger de l'épuisement ou pour diminuer la pression comme le démontre cet extrait : « À un moment donné, tu te dis : " Est-ce que je me bats contre le système tout le temps, au péril de ma santé, ou si je me recule et puis...? " (Sylvain). Cet aspect est également souligné dans les écrits de Rojo et Minier (2015) qui associent le désengagement à une réponse aux difficultés du métier d'enseignant, ainsi qu'à ceux d'Houlfort et Sauvé (2010) qui le considèrent comme un mécanisme de défense ou une façon de se protéger.

De surcroît, pour certains enseignants, ce processus graduel semble associé à un moment précis qui ne correspond pas nécessairement à une étape ultime de leur carrière. Le désengagement peut même être associé à un point de rupture spécifique dans le temps. À ce sujet, alors que le désengagement a longtemps été associé aux étapes de fin de carrière chez les enseignants (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009), il semble que ce processus peut se développer de façon graduelle et ce, indépendamment de l'étape de carrière dans laquelle l'enseignant se trouve. C'est aussi ce que le quatrième objectif spécifique de cette recherche vise à éclaircir en examinant le développement du processus de désengagement professionnel au cours de la carrière d'enseignants plus expérimentés.

Rappelons que les participants interrogés détiennent une expérience dans le domaine de l'éducation variant entre 7 et 24 ans. Aussi, leurs témoignages nous ont permis de constater que le niveau d'engagement évolue de façon différente d'un enseignant à l'autre. D'abord, tous les participants témoignent d'un engagement considérable durant la première partie de leur carrière. Toutefois, pour certains, le désengagement semble s'installer graduellement à des moments s'étalant entre la 10^e et la 18^e année d'enseignement et qui varient d'un participant à l'autre. À ce sujet, Houlfort et Sauvé (2020) suggèrent que le désengagement semble s'installer progressivement entre la 7^e et la 15^e année d'enseignement. C'est le cas de trois des participants qui ont vu leur niveau d'engagement commencer à diminuer vers la 10^e ou la 11^e année de leur carrière en enseignement (Houlfort et Sauvé, 2010).

Or, tel que mentionné précédemment, ceux-ci manifestent alors des comportements pouvant être associés au désengagement. En effet, on parle ici de manifestations telles que: une remise en question de son choix de carrière ou une possibilité d'une réorientation professionnelle, une tendance à ne pas croire aux changements proposés et à se plaindre au sujet de plusieurs aspects de leur travail, un repli progressif caractérisé par une diminution de l'implication et des heures accordées au travail, un isolement ou même une certaine amertume face à la profession. C'est ce que Vonk (1988) et Huberman (1989) associent généralement aux phases plus avancées de la carrière enseignante lorsqu'ils parlent des

phases de réorientation professionnelle, d'arrêt progressif, de remise en question, de conservatisme ou de désengagement.

Toutefois, Huberman (1989) précise que cette évolution professionnelle ne doit pas être conçue de manière linéaire et homogène mais qu'il existe des tendances communes dans les caractéristiques des différentes étapes de la carrière d'un enseignant. C'est effectivement ce que nous démontrent les résultats de cette recherche où l'on peut observer que les diverses phases du désengagement et leur séquence peuvent varier d'un individu à l'autre selon son vécu personnel et professionnel. Cela rejoint également certains écrits scientifiques plus récents qui avancent que cette conception ne semble plus correspondre aux réalités d'aujourd'hui et où une évolution professionnelle linéaire devient pratiquement impossible et ne peut se généraliser à l'ensemble de la profession enseignante (Giraud et Roger, 2011; Ndoreraho, 2014; Uwamariya, 2004). Giraud et Roger (2001) précisent également que l'évolution de carrière est aujourd'hui plutôt irrégulière au cours de la vie professionnelle et que celle-ci doit prendre en compte le contexte professionnel.

Par ailleurs, selon Huberman (1989), pratiquement tous les enseignants arrivant aux phases ultimes de la carrière vivraient un certain désengagement ou un désinvestissement de plusieurs aspects de la vie au sein de l'école. C'est aussi ce que mentionne l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010) qui révèle un détachement progressif chez les enseignants ayant plus de 15 ans d'expérience. Or, cela ne semble pas être le cas pour quatre des participants qui mentionnent se sentir encore engagés et ce, même si ces derniers possèdent entre 19 et 24 années d'expérience.

Il faut toutefois préciser que, peu importe le niveau d'engagement global, tous les enseignants demeurent engagés envers certains aspects de la profession tels l' cole, le travail enseignant ou les élèves. Ainsi, aucun des participants interrogés ne manifeste un désengagement complet envers tous les aspects de la profession. En somme, afin de bien dépeindre le niveau d'engagement chez les enseignants, il s'avère primordial de prendre en compte toutes les dimensions et toutes les orientations qui caractérisent leur engagement

professionnel. C'est pourquoi le deuxième objectif spécifique de cette recherche tente de comprendre l'apport des différentes dimensions dans le désengagement professionnel.

À ce sujet, les écrits scientifiques convergent sur le fait que l'engagement professionnel chez les enseignants est tributaire des trois dimensions qui interagissent et participent à son développement : la dimension affective, la dimension normative et la dimension rationnelle (Barroso da Costa, 2014; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Jorro et de Ketele, 2013; Kamanzi et al., 2017). Toutefois, comme le soulignent Kamanzi et al. (2017), ces dimensions présentent un apport inégal dans le développement de l'engagement professionnel chez les enseignants.

En effet, à partir des témoignages des enseignants recueillis lors de cette recherche, nous pouvons observer que la dimension affective semble contribuer grandement à l'engagement des enseignants qui démontrent, pour la grande majorité, un attachement envers la profession et éprouvent toujours du plaisir à faire ce métier. C'est ce que révèle l'un des commentaires recueillis à ce sujet : « J'adore enseigner, je " trippe " à tous les jours. Je finis ma journée et j'ai eu du plaisir » (Christian). C'est aussi ce qu'avancent certains auteurs en précisant que cette dimension semble avoir un effet considérable dans l'engagement des enseignants et représente l'un des facteurs de leur persistance dans le métier et ce, même s'ils ressentent un certain désengagement (Barroso da Costa, 2014; Chong et Low, 2009; Mukamurera, 2011). De plus, l'engagement envers les élèves qui prédomine semble participer à enrichir la dimension affective puisque la plupart des enseignants mentionnent continuer à faire ce métier pour le lien avec les élèves. « Définitivement, mon engagement pour les élèves, oui. Moi, honnêtement, je ferais encore ce travail-là avec les élèves pendant plusieurs, plusieurs années » (Denis).

À ce sujet, l'étude d'Houffort et Sauvé (2010) avance que les enseignants plus expérimentés rapportent le plus bas niveau d'attachement envers le domaine de l' ducation. Cela ne semble pas aussi clair lorsque l'on observe les résultats issus du témoignage des participants. Le participant ayant sept ans d'expérience en enseignement témoigne effectivement d'un engagement affectif plutôt élevé puisqu'il aime son travail et mentionne

qu'il ne se voit pas ailleurs. Aussi, deux des participants semblent avoir un engagement affectif moins élevé et ont respectivement 15 ans et 19 ans d'expérience en enseignement. Par contre, parmi les enseignants interrogés, certains d'entre eux possédant une expérience entre 19 et 24 ans font état d'un attachement tout de même assez élevé envers la profession. Même si ces derniers déplorent parfois des conditions de travail difficiles, une charge de travail élevée, ou de la fatigue, leur attachement envers la profession semble persister malgré tout.

Pour ce qui est de la dimension normative, celle-ci semble ressortir un peu moins dans les témoignages recueillis. À ce sujet, quelques participants nous ont parlé du sentiment d'obligation morale ou du devoir de loyauté qui peuvent être ressentis par les enseignants. « Puis, ils se disent qu'ils vont se rendre jusqu'au bout parce qu'on a appris que dans la vie il fallait se rendre jusqu'au bout. Moi, c'est comme ça que je le vois beaucoup dans mon école le désengagement » (Mireille). Dans la même veine, une autre répondante nous dit ceci : « On ne peut pas [quitter], on a toujours un genre de devoir de loyauté et on a toujours un genre de cadre qu'il faut respecter » (Michel). Toutefois, le manque d'efficacité de leur travail qui peut engendrer un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence représente l'élément qui affecte le plus la dimension normative de leur engagement.

Enfin, la dimension rationnelle s'avère également très présente dans le récit des participants et semble jouer un rôle significatif dans le développement de l'engagement. Pour plusieurs participants, de nombreuses contraintes liées à leurs conditions de travail telles que le salaire, le manque de reconnaissance ou de valorisation de la profession viennent affecter cette dimension de l'engagement. Par contre, cette dimension joue un rôle important lorsque les enseignants remettent en question leur choix de carrière. En effet, les bénéfices liés à la profession tels que le salaire ou la pension de retraite semblent peser dans la balance quant au choix de demeurer ou non dans l'enseignement. À ce propos, quelques participants nous ont effectivement mentionné qu'ils apprécient certaines de leurs conditions comme le salaire ou les vacances qui caractérisent la profession enseignante.

Or, selon Kamanzi et al. (2017), la dimension rationnelle de l'engagement semble effectivement régie par un rapport coût-bénéfice entre les ressources investies dans sa carrière et les avantages que l'enseignant en retire. Ainsi, l'engagement rationnel peut être maintenu quand les enseignants constatent que les investissements faits dans leur carrière seraient perdus ou peu rentabilisés s'ils quittaient l'enseignement, ce qui semble les inciter à demeurer dans la profession (Barroso da Costa, 2014). C'est également ce que soulignent Duchesne et al. (2005) en mentionnant que les bénéfices liés à la profession enseignante tels que la sécurité d'emploi, le salaire, les vacances ou les heures de travail peuvent inciter fortement certains enseignants à demeurer en poste. C'est d'ailleurs ce que l'on remarque chez certains participants. Cet extrait illustre très bien ces éléments et leurs liens avec la dimension rationnelle de l'engagement :

Une chance que l'on a le fonds de pension. Si on n'avait pas le fonds de pension, il y a bien des gens qui quitteraient. Je suis dans une position depuis trois ans où je me répète ça. Je ne peux pas quitter financièrement, je suis comme un peu esclave de ça. On est pris avec ça et on ne peut pas partir parce que c'est tellement pénalisant. Donc, ils nous tiennent un peu avec ça. Je trouve ça triste de dire ça (Michel).

En outre, certains auteurs mentionnent que même si ces dimensions agissent en complémentarité, celles-ci peuvent aussi s'opposer ou être contradictoires (Barroso da Costa, 2014; Kamanzi et al., 2017). C'est aussi ce que cette étude permet de constater. Par exemple, comme les données l'ont révélé, pour de nombreux enseignants l'engagement envers la profession et lié à la dimension affective coexiste avec de nombreuses insatisfactions en lien avec les conditions de travail qui, elles, affectent la dimension rationnelle de leur engagement. Ou encore, l'une des participantes mentionne que son engagement affectif a beaucoup diminué puisqu'elle n'a plus de plaisir à enseigner, mais demeure dans l'enseignement parce qu'elle est très attachée aux conditions économiques, ce qui vient augmenter son engagement rationnel. Ce qui vient également confirmer les propos de Meyer et Allen (1991) qui avancent que chaque forme d'engagement a un effet particulier sur le comportement et la rétention de l'individu dans sa profession. Pour certains enseignants interrogés, c'est la dimension affective qui prédomine et qui contribue davantage à la

persistance dans l'enseignement. Alors que pour d'autres, ce sont les avantages économiques liés à la dimension rationnelle qui prennent le dessus.

Guillemette (2006) ajoute également que, dans le processus d'engagement, les enseignants évaluent les gains et les coûts reliés à leur engagement et ce, en fonction des trois dimensions de l'engagement. Par exemple, on peut constater que le plaisir à enseigner éprouvé par la plupart des enseignants interrogés représente un gain significatif dans la dimension affective de leur engagement puisque cela semble être ce qui les retient dans l'enseignement. Ou encore, certains participants mentionnent qu'ils songent à quitter l'enseignement, mais évaluent que les coûts reliés à leur engagement rationnel seraient trop grands : « Bien, tout est possible, on s'entend. Je pourrais partir, mais je perdrais tellement » (Michel). Tout comme ce participant qui mentionne : « Je vais me désengager quand ça va être mieux pour moi de me désengager » (Christian). Ces propos nous indiquent que cet enseignant évalue les coûts et les gains en lien avec son engagement.

Enfin, selon Jorro et De Ketele (2013), il existe de nombreux profils d'engagement ou de désengagement professionnels et chaque enseignant possède son propre profil. C'est aussi un constat qui ressort de la présente recherche. En effet, chacun des participants présente des caractéristiques parfois similaires, parfois différentes se rapportant aux dimensions de l'engagement. Aussi, les éléments qui affectent chacune de ces dimensions diffèrent également d'un participant à l'autre, que ce soit au niveau de leur incidence ou de leur importance. Toutefois, l'analyse des caractéristiques de l'engagement chez les participants nous a permis d'établir quelques profils de désengagement qui sont présentés à la figure 3. Pour ce faire, les entretiens des participants ont été revus afin de faire ressortir ce qui se dégage au sujet de leur engagement : le niveau d'engagement, son évolution, l'incidence des difficultés sur celui-ci, etc. Aussi, la comparaison de ces éléments, a permis de regrouper les participants présentant sensiblement le même profil. Enfin, ces différents profils semblent faire partie d'un continuum qui se caractérise par une gradation progressive du désengagement.

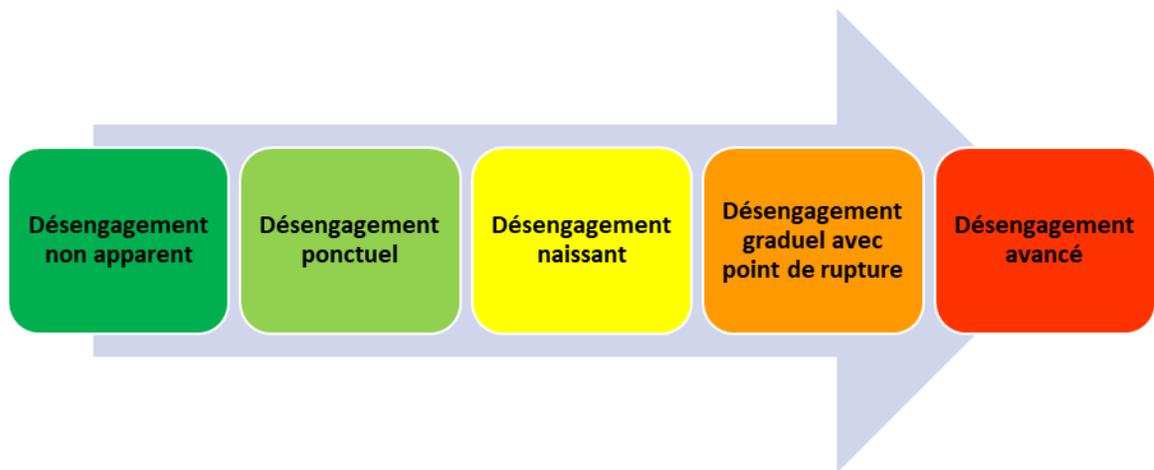


Figure 3. Les différents profils associés au continuum de désengagement professionnel chez les enseignants

Le premier profil, le désengagement non apparent, se distingue par un engagement professionnel toujours présent et affirmé par les enseignants. Ceux-ci se sentent toujours engagés dans leur profession. Par contre, ils mentionnent plusieurs difficultés faisant partie de leur quotidien et qui peuvent éventuellement agir comme source de désengagement. Ce profil identifie parfaitement la situation d’Audrey et de Mireille. Dans le deuxième profil, le désengagement ponctuel, l’engagement semble également très marqué chez l’enseignant. Cependant, quelques difficultés mentionnées agissent comme source de désengagement et ce, à des moments précis et de façon localisée dans le temps. C’est ce que nous mentionne Martin dans son témoignage. Ensuite, vient le désengagement naissant où les enseignants se disent généralement engagés mais soulignent une diminution de leur engagement depuis peu. Ce profil laisse entrevoir que le désengagement commence à s’installer graduellement et que diverses sources de désengagement viennent affecter les dimensions de l’engagement. C’est tout à fait représentatif de l’expérience de Christian et Denis.

Puis, vient alors le profil de désengagement graduel avec point de rupture qui découle du témoignage de Michel et de Caroline. Ces enseignants dénotent clairement une diminution graduelle de leur engagement professionnel avec un point de rupture où leur engagement a chuté de manière plus importante. Pour ces enseignants, de nombreuses difficultés agissent comme source de désengagement et le processus de désengagement semble plus avancé. Pour

ceux-ci, c'est le salaire, la pension de retraite ou le contact avec les jeunes qui les retiennent dans l'enseignement. Enfin, dans le profil de désengagement avancé, on observe que les nombreuses difficultés mentionnées et agissant comme source de désengagement entraînent des conséquences plus importantes. En effet, pour Sylvain, ces différentes sources de désengagement ont mené à une remise en question de son choix de carrière. Cette remise en question l'a alors incité à changer de niveau ou d'école à certains moments et à expérimenter un poste à la direction d'école. Puis, ultimement, cela l'a mené à démissionner et à quitter l'enseignement pour quelques années.

Or, il est important de noter que les différents profils associés au continuum de désengagement professionnel chez les enseignants ne représentent pas impérativement une gradation linéaire en lien avec le développement de leur carrière. Ces différents profils peuvent se développer à divers moments de la carrière des enseignants et ce, en fonction de l'importance des sources de désengagement et de leurs effets sur les différentes dimensions de l'engagement professionnel. Ainsi, certains enseignants peuvent se situer dans un profil de désengagement non apparent ou ponctuel pendant une bonne partie de leur carrière, alors que d'autres se dirigeront plus rapidement vers des profils de désengagement plus marqués et graduels.

5.3 UN PROCESSUS AUX MANIFESTATIONS DIVERSES

Indépendamment des dimensions touchées et de l'importance du désengagement professionnel, celui-ci se manifestera à travers les actions et les comportements des enseignants. En effet, tel que mentionné par Kamanzi et al. (2017), les résultats de cette recherche démontrent que le désengagement peut se manifester sous des formes variées, soit dans les attitudes, dans les comportements, dans les paroles ou dans les actions des personnes désengagées. À cet égard, le troisième objectif spécifique de cette recherche consiste à décrire les manifestations du désengagement professionnel chez les enseignants. C'est ainsi que, à partir des résultats obtenus suite aux entretiens de recherche avec les participants, nous avons

pu observer les tendances suivantes au sujet des diverses manifestations du désengagement : une diminution de la motivation et de l'implication, un détachement et une diminution des exigences, une diminution de la collaboration avec les collègues, une attitude ou des paroles négatives, ainsi qu'une certaine forme d'épuisement et une remise en question du choix de carrière.

5.3.1 Des manifestations orientées vers certains aspects de la profession enseignante

Tout d'abord, comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'engagement affectif de l'enseignant va se manifester en rapport avec l'orientation de son engagement professionnel enseignant, soit les élèves, le travail, l'équipe-école, l'école ou le développement professionnel (Duchesne, 2004; Giraud, 2011; Ndoreraho, 2014). Ainsi, les manifestations de l'engagement ou du désengagement chez les enseignants vont s'orienter vers certains aspects de la profession enseignante. C'est d'ailleurs ce que révèlent les différents témoignages des participants. Rappelons également que l'engagement professionnel d'un enseignant n'est pas orienté vers un seul de ces axes et que ce dernier peut être attaché à la profession pour plus d'une raison (Ndoreraho, 2014). Les résultats de cette étude démontrent effectivement que les enseignants interrogés ressentent un certain niveau d'engagement envers les différents aspects et acteurs du milieu éducatif et ce, à des degrés variables pour chacun de ces aspects.

Tout comme dans l'étude d'Houffort et Sauvé (2010), en général, les enseignants interrogés témoignent d'un engagement appréciable envers leur travail ainsi qu'envers leurs collègues. Par contre, l'engagement envers l' cole semble plutôt variable d'un enseignant à l'autre. Alors que certains enseignants se sentent plutôt engagés envers leur  cole, d'autres témoignent d'une diminution de leur engagement envers celle-ci.   ce sujet, l'une des participantes décrit la situation ainsi : « Pour eux la " job " est devenue une " job ", ce n'est pas une vocation, c'est vraiment une façon de gagner leur vie, mais le lien d'attachement à l' cole n'est pas là » (Caroline).

En ce qui concerne l'engagement envers l'organisation, les réponses des participants démontrent une uniformité quant à la faible teneur de l'engagement envers celle-ci. Encore ici, ceci s'apparente aux résultats obtenus par Houlfort et Sauvé (2010) qui concluent à un engagement plutôt faible envers la Commission scolaire. Voici comment l'un des participants décrit sa situation :

Mon engagement ne diminue pas auprès de mes élèves, pas auprès de mon travail et de ce que je dois faire, c'est auprès de l'organisation et de tout ce qui l'entoure. Tout ce qui devrait normalement m'aider et qui me nuit. Ce n'est même pas qu'ils ne m'aident pas, ils me nuisent (Christian).

Enfin, les réponses des participants au sujet de l'engagement envers les élèves abondent dans le même sens. En effet, à l'exception d'un seul participant, tous affirment se sentir très engagés envers leurs élèves. Voici un extrait qui illustre bien ce point de vue :

Bien, l'engagement d'un enseignant pour moi, à prime abord, c'est l'engagement envers ses élèves. Si cela ne te tente pas d'aller en classe, ce n'est pas normal. Tu devrais peut-être penser à consulter ou à réorienter ta carrière parce que le but d'un enseignant c'est ça. C'est d'être avec ses élèves, de transmettre ses connaissances, d'apprendre de ses élèves (Mireille).

Or, ces témoignages viennent mettre en lumière les résultats de l'étude d'Houlfort et Sauvé (2010) qui révèlent que les enseignants demeurent fortement attachés aux élèves. Puis, cela vient confirmer les observations de Ndoreraho (2014) qui avance que l'enseignant dégagera une tendance particulière vers l'un ou l'autre des axes d'engagement professionnel enseignant. De toute évidence, l'axe d'engagement envers les élèves représente la plus forte tendance chez les enseignants rencontrés. L'engagement professionnel enseignant axé sur les élèves se manifeste alors par un investissement de la majeure partie de son temps à aider ses élèves dans leur apprentissage (Ndoreraho, 2014). C'est effectivement ce qui ressort des résultats de cette étude puisque plusieurs participants mentionnent consacrer la majeure partie de leur temps à leur tâche d'enseignement en classe.

Aussi, tel que mentionné par Hélou et Lantheaume (2008), il peut arriver qu'un enseignant tente de faire face aux difficultés rencontrées en réorientant son engagement vers d'autres tâches en lien avec son métier. C'est ce qu'illustre le témoignage de Michel qui

s'implique au niveau syndical depuis quelques années dans son école. Ainsi, cela a nourri son engagement envers ses collègues. Puis, selon ces mêmes auteurs, un changement de niveau d'enseignement ou d'établissement peut également étouffer un processus de désengagement lorsque celui-ci est lié au découragement, à l'usure et à l'insatisfaction dans un milieu de travail. C'est d'ailleurs ce qu'a fait Sylvain à quelques reprises après avoir rencontré des difficultés professionnelles.

Enfin, il semble que de maintenir un engagement assez élevé envers tous les aspects de la profession enseignante soit plutôt ardu. C'est ce que suggère ce participant en disant :

Mon engagement a baissé par rapport à certaines choses, mais a augmenté par rapport à d'autres choses. [...] C'est mon engagement par rapport à mes collègues qui a monté. Mon engagement par rapport à mes élèves, par rapport à ma vie scolaire a peut-être un peu baissé par exemple. Mais je n'aurais peut-être pas pu tenir les deux non plus (Michel).

5.3.2 Une diminution de la motivation et de l'implication

Au sujet des manifestations observables du désengagement, de nombreux participants mentionnent le fait que le désengagement entraîne une diminution de la motivation et de l'implication chez les enseignants. Ce type de manifestations par lesquelles la personne manifeste un manque d'intérêt et ne fait pas plus d'efforts que nécessaire semble en effet caractériser le désengagement professionnel dans de nombreux écrits scientifiques (Jorro et De Ketele, 2013; Kamanzi et al., 2017). Plusieurs répondants affirment qu'ils ont tendance à en faire moins, à ne plus s'impliquer dans divers comités, projets ou activités. Par le fait même, ils consacrent principalement leur temps à leur enseignement. Un enseignant le confirme ainsi :

J'ai tout le temps aimé essayer d'en faire un peu plus comme m'impliquer dans les comités sportifs ou des choses comme ça. Mais, là je suis rendu que non. Si je vois un lien pour ma classe, je vais le faire, mais s'il n'y a pas de lien, non. Je vais délaissé ça (Denis).

C'est ce que soulève l'étude d'Hélou et Lantheaume (2008) qui mentionne que pour se libérer du temps et des contraintes, un enseignant désengagé évite, autant que possible, toute tâche autre que l'enseignement. C'est aussi ce que souligne Duchesne et al. (2005) lorsqu'ils énoncent le fait qu'un enseignant désengagé aura tendance à choisir des tâches peu exigeantes et ne s'impliquera pas dans des projets de longue haleine.

Chez plusieurs, cette baisse de l'implication s'observe généralement par une réduction du temps passé dans le milieu de travail. En effet, de nombreux participants nous parlent d'observations de plus en plus fréquentes au sujet d'enseignants qui ne font que le minimum du temps prescrit en arrivant plus tard au travail et en quittant très tôt en fin de journée. Par exemple, un enseignant raconte : « Des enseignants que tu vois clairement qu'ils ne font pas leur temps de présence. Aussitôt qu'ils peuvent, ils s'en vont et ils arrivent le plus tard possible. Ça, pour moi, c'est une preuve de désengagement professionnel » (Martin). Ces observations rejoignent également celles de Duchesne et al. (2005) qui associent le faible niveau d'engagement à un investissement médiocre au travail.

Or, la diminution de l'implication comporte également une détérioration de la collaboration avec les autres enseignants. En effet, pour un certain nombre d'enseignants, le désengagement va se manifester dans l'appauvrissement du travail collaboratif avec les collègues. Ainsi, on observe un isolement croissant des enseignants désengagés qui réduisent leur collaboration avec leurs pairs et même, avec les jeunes enseignants en insertion professionnelle. Quelques-uns soulignent également une diminution des relations sociales avec leurs collègues. Tel que mentionné précédemment, c'est alors l'engagement envers les collègues de travail qui s'effrite.

5.3.3 Un détachement et une diminution des exigences

Pour certains enseignants, le désengagement induit un détachement qui les amène à laisser tomber ou à lâcher prise sur des éléments de leur travail. Cette réalité a été d'ailleurs

documentée par les recherches antérieures. Tel que le souligne Ndoreraho (2014), le désengagement professionnel se manifeste parfois par une certaine forme d'indifférence et où l'enseignant limite son travail au strict minimum exigé. Cet extrait illustre bien ce constat :

Le désengagement, il se voit là. Il se voit par beaucoup de choses qui font que des enseignants vont faire : « Ah, puis de la marde, ce n'est pas grave ». Alors qu'il y a des choses qui méritent d'être dites ou d'être faites, mais parce que l'on sait des fois que l'on n'aura pas d'appui, on se dit : « Bah, ce n'est pas grave » (Sylvain).

Pour d'autres, ce détachement engendre une diminution des exigences envers leurs élèves et les pousse même à faire des choses en opposition avec leurs propres valeurs et convictions. Cela corrobore les observations de Duchesne et al. (2005) qui témoignent du manque de ferveur chez les enseignants désengagés lorsque vient le temps de défendre des valeurs qui leur semblent importantes, ainsi que leur propension à diminuer leurs exigences envers leurs élèves afin de maintenir un climat de classe plus agréable.

5.3.4 Des attitudes et des comportements négatifs

Le désengagement se manifeste également dans l'attitude et les paroles des enseignants et quelques enseignants témoignent en ce sens. Quoi que cet aspect soit mentionné par certains auteurs (Duchesne et al., 2005; Kamanzi et al., 2017; Ndoreraho, 2014), il semble toutefois peu documenté. Or, le désengagement s'observe effectivement dans les commentaires des enseignants qui sont parfois empreints de négativité ou de cynisme. Par exemple, l'un des participants nous parle ici de ses observations au sujet du désengagement :

Dans les commentaires des enseignants ou enseignantes [...] qui seraient définitivement ailleurs. Des commentaires qui te font sentir qu'ils ne sont pas vraiment heureux où ils sont, mais qu'ils font du temps. Pour moi, ça c'est une preuve de désengagement professionnel (Martin).

Cela peut même se refléter dans des commentaires désobligeants envers les élèves. Pour Duchesne et al. (2005), le faible engagement peut effectivement être associé à une baisse de la sympathie pour les élèves.

5.3.5 Le sentiment d'épuisement et la remise en question de la carrière

Le désengagement s'exprime aussi à travers les émotions tels que le sentiment d'essoufflement, d'écoeurement, de découragement ou d'épuisement. Ce type de manifestation est rapportée de manière importante par les participants. En effet, plusieurs d'entre eux admettent ressentir ce genre d'émotion ou l'observer dans leur milieu. Voici un extrait qui résume bien ce propos :

Puis, le ras-le-bol... Je ne peux pas dire que l'on a... Bien, on en a à chaque année des burnouts. Cela se manifeste alors qu'il n'y en avait pas avant, il n'y en avait pas du tout quand je suis entrée. Les profs aimaient leur « job ». Quand ils s'en allaient, ils n'avaient pas le goût de s'en aller. La retraite, ils la prenaient quand ils étaient rendus là et les dernières années, c'était des profs heureux et épanouis dans leur « job ». Là, c'est des profs écoeurés qui s'en vont deux ans avant, trois ans avant, qui acceptent une pénalité parce qu'ils ne sont plus capables (Caroline).

Aussi, selon les participants, l'épuisement s'observe par le nombre de congés de maladie qui ne cesse d'augmenter ou encore, par les diminutions de tâche demandées par certains enseignants afin de réduire leur charge de travail. Selon Duchesne et al. (2005), le surmenage chez les enseignants peut effectivement engendrer un désengagement professionnel, dès lors que les enseignants ressentent davantage d'anxiété et de fatigue, ce qui peut également entraîner un taux d'absentéisme plus élevé.

Ultimement, le désengagement peut mener les enseignants à remettre en question leur choix de carrière, à se réorienter professionnellement et même à abandonner la profession. Quelques études scientifiques témoignent en ce sens (Kamanzi et al., 2017; Rojo et Minier, 2015) et les résultats de cette étude témoignent de ces observations. En effet, de nombreux participants avouent réfléchir au sujet de la possibilité de changer de carrière et regarder les possibilités d'emplois qui s'offrent à eux. Voici le témoignage d'une enseignante à ce sujet : « Il y a beaucoup d'enseignants et même moi, j'ai eu la pensée de peut-être refaire mon C.V. et de partir cette année » (Mireille).

Plusieurs d'entre eux nous parlent également des collègues de travail qui souhaiteraient quitter, mais qui demeurent en raison de certaines contraintes. Cela appuie les propos de

Duchesne et al. (2005) qui avancent que des enseignants peu engagés décident tout de même de demeurer en poste en raison de certains avantages liés à la profession tels que la pension de retraite, la sécurité d'emploi, le salaire, les vacances, etc. C'est ce que l'une des participantes illustre par ces propos :

Je trouve que ça peut amener le fait que les gens sont plus amers face à cette profession-là. Ils l'ont choisie par passion et là ils le font par dépit, parce que la retraite s'en vient dans cinq, six ou sept ans. (Mireille).

Chez quelques enseignants, cela peut également conduire à prendre une retraite anticipée, soit quelques années avant le départ prévu. L'un des participants témoigne en ce sens en disant: « Je peux te dire que je vais prendre ma retraite avant le temps parce que j'ai une " écœurite " du monde de l'enseignement » (Denis). Or, certains enseignants révèlent également observer des départs de collègues qui ont réellement quitté le milieu de l'éducation pour occuper un tout autre emploi. L'un des participants a lui-même quitté l'enseignement pour y revenir quelques années plus tard. Les propos de ce participant illustrent parfaitement les liens entre l'abandon de la profession enseignante et le désengagement chez certains enseignants :

Le désengagement amène à la démission, j'en suis convaincu. Si tu prends quelqu'un qui est désengagé professionnellement et qui n'a pas de « fun » à enseigner parce qu'il a peu de gestion de classe et pour d'autres raisons, c'est sûr et certain que tu ne peux pas « tuffer ». Moi, je finis mes journées, puis j'ai eu du plaisir avec mes élèves et j'arrive chez nous « brûlé ». Puis, je vois d'autres enseignants qui finissent leur journée, ils n'ont pas eu de plaisir avec les élèves et je me demande comment ils font (Christian).

En résumé, les difficultés rencontrées tout au long de leur carrière peuvent affecter les diverses dimensions de leur engagement et ainsi s'insérer dans un processus graduel de désengagement. Ce processus peut alors s'observer dans leurs attitudes et leurs comportements. L'intention de décrire et de comprendre le processus de désengagement professionnel chez les enseignants a permis de dresser un portrait de ce processus qui se caractérise par son aspect graduel, multidimensionnel et par un profil propre à chacun des enseignants.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le phénomène de désengagement professionnel en croissance chez les enseignants représente une préoccupation notable dans le milieu de l'éducation. D'autant plus que celui-ci demeure, à ce jour, assez peu documenté. C'est pourquoi cette recherche adopte comme principal objectif de définir et de comprendre le processus de désengagement professionnel chez les enseignants d'expérience au secondaire. En effet, alors que peu de recherches s'attardent à ce sujet et encore moins chez les enseignants d'expérience, il semble nécessaire d'explorer comment les difficultés vécues en milieu scolaire peuvent initier un processus de désengagement chez ces enseignants. De plus, la réalité des enseignants du secondaire implique un milieu de travail différent, une population scolaire plus difficile, ainsi qu'un nombre plus élevé de difficultés pédagogiques et disciplinaires qui font en sorte que ceux-ci semblent plus affectés par les phénomènes d'épuisement professionnel, de détresse psychologique ou d'abandon de la profession.

Dans le premier chapitre, l'élaboration de la problématique a permis de décrire la situation liée au désengagement professionnel chez les enseignants. Rappelons que les nombreux changements sociaux, organisationnels et institutionnels qui ont affecté le domaine de l'éducation ont eu des répercussions sur la tâche des enseignants qui s'est complexifiée et alourdie au fil du temps. Pour les enseignants, les conséquences sont nombreuses : surcharge de travail, augmentation de la charge mentale et émotionnelle, augmentation du stress, épuisement, détresse psychologique, etc. Si bien que ceci peut mener les enseignants à remettre en question leur choix de carrière, à quitter la profession ou encore, à se désengager. Autrement dit, chez les enseignants qui choisissent de poursuivre leur carrière, certains peuvent tenter de faire face aux difficultés et aux contraintes rencontrées en diminuant leur engagement, ce qui peut mener vers un processus de désengagement.

Or, afin de bien comprendre ce processus qui peut se produire au cours de la carrière des enseignants, les concepts principaux qui en émergent ont été définis. D'abord, la mise en perspective des concepts d'engagement et de désengagement a permis d'observer les liens entre ceux-ci ainsi que les éléments qui les différencient l'un de l'autre. Ensuite, la description des dimensions de l'engagement et du désengagement a apporté une meilleure compréhension du processus puisque que le niveau d'engagement global est tributaire de ces trois dimensions. Aussi, la présentation des sources du désengagement a permis d'explorer les difficultés pouvant agir sur le niveau d'engagement des enseignants. Puis, la présentation des manifestations a permis cibler dans les témoignages des participants les comportements décrits et susceptibles d'être associés au désengagement. Enfin, le concept de développement de carrière a permis d'explorer l'évolution du désengagement professionnel chez les enseignants ayant plusieurs années d'expérience.

Parallèlement, comme la question de recherche consiste à décrire comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire, une approche qualitative-interprétative à visée descriptive a été retenue afin d'explorer l'expérience vécue par ces enseignants. Donc, à l'aide d'entretiens semi-dirigés, les témoignages de huit enseignants et enseignantes provenant d'écoles secondaires de la région du Bas-St-Laurent ont été recueillis. À la suite de la transcription de ces entretiens, l'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2021) a permis de faire ressortir les principaux thèmes qui composent la présentation des résultats. À partir de ces résultats, une schématisation du processus de désengagement professionnel chez les enseignants a été réalisée. Ce schéma nous révèle que les enseignants rencontrent quotidiennement des difficultés qui peuvent constituer des sources de désengagement et avoir un effet sur les différentes dimensions de leur engagement. Cela peut alors contribuer au développement d'un processus de désengagement qui se traduit par diverses manifestations observables.

Le dernier chapitre propose une analyse plus approfondie et une discussion de ces données tout en établissant des liens avec le cadre conceptuel et les études antérieures. Cette

analyse a mené à l'établissement de profils de désengagement chez les enseignants. Enfin, ce chapitre a permis également de dégager l'essentiel des données recueillies qui permettent de répondre aux objectifs de la recherche.

Un processus de désengagement graduel, multidimensionnel et propre à chaque enseignant

Pour commencer, les enseignants démontrent généralement un engagement considérable durant les premières années de leur carrière. Pour ceux-ci, l'engagement provient à la fois de la personne et du milieu scolaire. Il existe donc des facteurs internes et externes associés à l'engagement. Aussi, l'enseignant peut exercer un certain contrôle sur engagement professionnel. Toutefois, il semblerait que l'enseignant possède moins de contrôle sur les facteurs externes comparativement aux facteurs internes. Cela signifie également que la relation de l'enseignant avec son environnement scolaire a un effet majeur sur son engagement. En effet, les enseignants travaillent dans un milieu social et complexe qui possède son lot de défis et de problèmes. Dès lors, plusieurs difficultés vécues au quotidien peuvent ainsi devenir des sources de désengagement professionnel. Or, la nature de ces difficultés a habituellement une incidence sur une dimension précise du désengagement professionnel.

Premièrement, de nombreuses difficultés engendrent des émotions négatives qui viennent affecter la dimension affective de l'engagement. Que ce soit en raison de la charge de travail de plus en plus lourde, de l'augmentation de la charge mentale et émotionnelle ou des relations difficiles avec les différents acteurs du milieu scolaire, les enseignants vivent des émotions négatives telles que le stress, l'anxiété, la fatigue, l'épuisement ou même, la détresse psychologique. Ces émotions viennent affaiblir l'attachement émotionnel de l'enseignant envers certains aspects de sa profession.

Deuxièmement, certaines difficultés génèrent un état de stress chez les enseignants et contribuent au développement d'un sentiment d'inefficacité ou d'incompétence. En effet, plusieurs enseignants ressentent l'obligation de continuer dans leur profession mais le stress

et la pression peuvent faire en sorte qu'ils se sentent débordés, qu'ils n'ont pas le contrôle sur leur travail, qu'ils sont inefficaces ou incompetents. Par exemple, des difficultés liées à la complexité de leur travail, à l'utilisation des TIC, aux décisions administratives et politiques ou à la diminution de leur autonomie professionnelle peuvent générer ce genre de sentiment. C'est alors la dimension normative de leur engagement qui est ainsi touchée et les enseignants démontrent de la déception ou du découragement face à ces difficultés.

Troisièmement, des difficultés entraînent de nombreuses insatisfactions quant à certaines conditions de travail chez les enseignants : les salaires trop bas, la précarité d'emploi en début de carrière, les groupes surchargés, le manque d'aide au niveau pédagogique, le manque de soutien de la direction, le manque de ressources, le manque de reconnaissance à leur égard, ainsi que le manque de valorisation sociale de la profession. Ces insatisfactions vis-à-vis ces conditions de travail viennent miner la dimension rationnelle de l'engagement professionnel.

Finalement, toutes ces difficultés représentent des sources de désengagement qui affectent l'engagement par le biais des différentes dimensions. Ajoutons également que celles-ci agissent parfois de manière complémentaire ou en opposition. Or, ce qui est important de noter c'est que chacune d'entre elles contribue à sa façon au niveau d'engagement global. En effet, nous avons pu constater que la dimension affective semble contribuer davantage à l'engagement des enseignants. Aussi, au sein de cette dimension, il semble que l'attachement envers les élèves et envers la profession prédominent. Peu importe leur degré d'engagement ou de désengagement, la majorité des enseignants interrogés témoignent du plaisir d'enseigner et d'être avec leurs élèves. Or, alors que certaines études quantitatives rapportent un niveau d'engagement affectif plus bas chez les enseignants plus expérimentés, les témoignages recueillis dans la présente étude révèlent que certains enseignants ayant entre 15 et 19 ans d'expérience en enseignement semblent avoir un engagement affectif moins élevé que d'autres enseignants encore plus expérimentés.

Puis, la dimension rationnelle semble également jouer un rôle important au sein de l'engagement professionnel des enseignants. Même si certaines difficultés amènent de

l'insatisfaction et affectent la dimension rationnelle de leur engagement, certains avantages sociaux liés à la profession tels que le salaire, les vacances ou la pension de retraite interviennent dans le processus lié à l'engagement et peuvent ainsi représenter des éléments de rétention du personnel enseignant.

Bref, chaque enseignant possède son propre profil d'engagement où chacune des dimensions intervient en fonction des difficultés rencontrées et de leur incidence sur les sentiments et émotions vécues par la personne touchée. Toutefois, les données recueillies nous ont permis de faire ressortir certains profils de désengagement qui semblent associés au processus graduel de désengagement professionnel chez les enseignants. En effet, celui-ci se caractérise par un continuum du désengagement professionnel qui nous permet de mettre en évidence les profils de désengagement suivants : le désengagement non apparent, le désengagement ponctuel, le désengagement naissant, le désengagement graduel avec point de rupture et le désengagement avancé. Chacun de ces profils se caractérise par un niveau de désengagement allant de faible à élevé et ce, en fonction de l'incidence des sources de désengagement sur les dimensions de l'engagement professionnel de chacun des enseignants. Ainsi, les manifestations du désengagement professionnel varient en fonction du degré de désengagement atteint, pouvant aller jusqu'à la remise en question du choix de carrière ou à la démission. Enfin, ces profils ne sont donc pas associés à un processus graduel en lien avec les étapes de la carrière chez les enseignants.

Aussi, le profil d'engagement de l'enseignant l'amènera à manifester son désengagement de diverses façons. Par exemple, les résultats de cette recherche démontrent que le désengagement s'observe, chez les enseignants, par : une diminution de la motivation et de l'implication, un détachement face à certains éléments de leur travail, une diminution des exigences envers leurs élèves, des attitudes ou des paroles teintées par la négativité ou le cynisme, un épuisement, une remise en question de leur choix de carrière ou encore, un départ prématuré à la retraite. De plus, ces manifestations vont également s'orienter vers les différents aspects de la profession et ce, en lien avec l'engagement affectif envers les élèves, le travail, l'école, etc. Or, les résultats de cette recherche attestent que les enseignants

manifestent un engagement appréciable envers leur travail et leurs élèves, mais beaucoup moins marqué envers l'école ou le Centre de services scolaire. De plus, on peut observer que le désengagement amène parfois les enseignants à réorienter leur engagement vers d'autres tâches ou aspects de leur profession et même, à changer de niveau d'enseignement ou d'établissement scolaire. Enfin, il semble que de maintenir un engagement élevé envers tous les aspects de la profession représente une tâche plutôt difficile.

D'autre part, les résultats de cette recherche nous ont permis d'explorer le processus d'évolution de l'engagement au cours de la carrière des enseignants. Ce processus se caractérise par son aspect dynamique et sa constante évolution. On constate en effet que le niveau d'engagement chez les enseignants fluctue tout au long de leur carrière, parfois en augmentant, parfois en diminuant, parfois de façon ponctuelle et brève, parfois de façon plus radicale. Or, lorsque l'on parle de désengagement, il semble que celui-ci s'installe, bien souvent, de manière graduelle lorsque les sources de désengagement s'accumulent et affaiblissent les diverses dimensions de l'engagement. À ce moment, les enseignants se désengageraient de certains aspects de la profession afin de se protéger de l'épuisement et de diminuer la pression. Par contre, chez certains enseignants, un point de rupture spécifique semble participer à amorcer ce processus de désengagement.

Or, alors que plusieurs auteurs considèrent le désengagement comme l'aboutissement de ce processus qui se produirait généralement vers la fin de la carrière (Giraud et Roger, 2011; Huberman, 1989; Miao et al., 2009), les résultats de la présente recherche ont démontré que le désengagement peut s'installer à divers moments de la carrière chez les enseignants. Pour certains enseignants, le désengagement s'est installé graduellement entre la 10^e et la 18^e année d'enseignement, ce qui ne correspond pas tout à fait à la fin de leur carrière. Aussi, alors que le désengagement a longtemps été associé systématiquement aux enseignants en fin de parcours, les résultats de cette recherche démontrent que certains enseignants ayant entre 19 et 24 ans d'expérience se sentent encore considérablement engagés et ne démontrent pas des comportements fréquents pouvant être associés à un désengagement de leur part.

En somme, tel que mentionné par certains auteurs (Giraud et Roger, 2011; Ndoreraho, 2014 ; Uwamariya, 2004), l'évolution de la carrière en enseignement est irrégulière et doit prendre en compte le contexte professionnel, d'autant plus que celui-ci a un impact majeur sur le niveau d'engagement. Afin de bien définir et de bien comprendre le processus de désengagement professionnel, il semble alors essentiel de considérer à la fois l'ensemble des contraintes du milieu qui peuvent agir comme source de désengagement, l'ensemble des dimensions touchées par ces contraintes et des orientations de l'engagement professionnel, ainsi que les caractéristiques du vécu personnel et professionnel de chacun des enseignants.

Les limites de la recherche

Évidemment, cette recherche comporte certaines limites. Tout d'abord, la collecte de données a été effectuée dans une seule région du Québec, soit le Bas-St-Laurent. Il serait pertinent d'étendre l'exploration du phénomène de désengagement dans d'autres Centres de services scolaires où la situation scolaire peut refléter d'autres défis que ceux rencontrés en région. Toutefois, cette recherche a tout de même permis de mettre en lumière les éléments constitutifs du processus de désengagement professionnel chez certains enseignants. Aussi, la saturation rapide des données en lien avec certains thèmes de la recherche laisse croire que les témoignages des participants ont apportés des éléments pertinents quant à la description de ce processus. Il est vrai que seuls les enseignants du secondaire ont été ciblés et qu'il aurait pu être intéressant d'étendre la collecte de données auprès d'enseignants issus de d'autres niveaux scolaires afin de voir les similitudes ou les différences observées au niveau du processus de désengagement. Cependant, la faible proportion d'études sur le sujet et concernant ces enseignants nous a motivé à faire ce choix. Tout comme le manque de données au sujet des enseignants expérimentés. De plus, l'entretien de groupe aurait pu favoriser une discussion ouverte et interactive sur le désengagement, ce qui aurait pu permettre de porter un regard sur les différentes perceptions des individus (Boutin, 2001). Toutefois, pour des raisons pratiques et sanitaires, l'entretien individuel a été préconisé.

Les contributions de la recherche et les pistes à explorer

Cette recherche souligne l'importance de poursuivre l'approfondissement des connaissances au sujet du désengagement professionnel chez les enseignants. En effet, celui-ci représente un phénomène préoccupant qui entraîne des conséquences importantes sur la rétention du personnel enseignant, sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite des élèves. D'autant plus que, le contexte actuel caractérisant le domaine de l'éducation fait état d'une pénurie de personnel, d'une diminution de la relève en enseignement, d'un manque de reconnaissance et de valorisation de la profession, ainsi que d'une baisse de son attractivité auprès des jeunes.

Aussi, afin de poursuivre la compréhension de ce phénomène, différentes pistes de recherche seraient intéressantes à explorer. Tout d'abord, tel que mentionné précédemment, il pourrait s'avérer profitable d'étendre l'étude de ce phénomène auprès d'autres enseignants comme ceux du niveau primaire ou ceux de la formation professionnelle. Puis, il pourrait s'avérer intéressant d'interroger des enseignants qui ont quitté la profession et ainsi d'explorer le processus de désengagement ayant mené à leur départ. De plus, il serait tout aussi pertinent de sonder davantage la prévalence du désengagement professionnel chez les enseignants afin de mieux connaître son ampleur au sein du milieu éducatif québécois. À ce sujet, les manifestations dépeintes dans cette recherche pourraient servir de canevas de base afin de vérifier si les comportements et les attitudes qui y sont décrits s'observent chez les enseignants et quelle est leur fréquence.

Or, devant les constats qui émergent de la présente recherche, il semble primordial de poursuivre la réflexion sur les sources du désengagement professionnel afin d'agir directement sur celles-ci et ainsi, prévenir le désengagement chez les enseignants. Comme plusieurs de ces sources semblent d'origine relationnelle ou organisationnelle, il paraît nécessaire d'explorer les voies d'amélioration possibles afin de diminuer l'incidence du désengagement professionnel dans ce milieu. À ce sujet, les représentants politiques et ceux des organisations scolaires devraient prendre connaissance des divers aspects soulevés dans cette étude et ainsi, se pencher sur différentes stratégies axées sur l'amélioration des

conditions de travail et du bien-être des enseignants. Celles-ci permettraient certainement d'augmenter leur engagement et, par le fait même, d'assurer une meilleure rétention du personnel enseignant. À ce sujet, Duchesne et Savoie-Zajc (2005) mentionnent que « [...] les Commissions scolaires² ont, elles aussi, la possibilité d'agir sur le développement et le maintien de l'engagement professionnel de leurs enseignants grâce aux ressources humaines, techniques et pédagogiques qu'elles mettent à leur disposition » (p. 91). Dans cette optique, Certo et Fox (2002) avancent que les stratégies axées sur l'amélioration des conditions de travail représentent une solution moins onéreuse que les coûts engendrés par l'insatisfaction des enseignants, leur attrition ou leur reconversion professionnelle.

² Le terme « Commission scolaire » est parfois utilisé dans ce document et fait évidemment référence à l'actuelle appellation de « Centre de services scolaire ».

ANNEXES

ANNEXE I

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Consignes pour les entretiens :

- Regarder le formulaire de consentement avec le participant, le lire avec lui en mentionnant que les coordonnées d'une ressource externe pourront lui être communiquées si elle en ressent le besoin à la fin de l'entretien. L'interviewé doit accepter de signer (ou de cocher) les deux copies du formulaire de consentement avant l'entretien. Une copie lui est remise et la chercheuse conserve l'autre copie.
- Préciser au participant que le but principal de cet entretien est qu'il se raconte, qu'il raconte son vécu, en abordant tout ce qui lui vient par la tête et en n'ayant pas peur de déborder du sujet: les anecdotes, exemples, sensations, impressions, opinions, sont toutes les bienvenues. En d'autres termes, le participant est invité à se saisir de la maîtrise de l'entretien, la chercheuse veut qu'il raconte ses expériences quotidiennes liées à son métier d'enseignant.
- Rappeler au participant la durée approximative de l'entretien. Mentionner au participant que l'entretien couvrira cinq thèmes : 1) les aspirations professionnelles et l'accès à la profession enseignante ; 2) le métier d'enseignant et les difficultés rencontrées ; 3) le développement professionnel, l'expérience et la réflexivité ; 4) le niveau d'engagement professionnel ; 5) les perspectives d'avenir.
- Rappeler au participant qu'il sera enregistré avec son accord, donné à l'intérieur du formulaire de consentement.
- Mentionner au participant qu'il est libre de ne pas répondre à toutes les questions.
- Répondre aux questions du participant.
- Lancer l'entretien avec la première question. Pour chaque thème, des pistes sont proposées à titre indicatif en vue de lancer le récit. Il n'est pas nécessaire d'aborder les thèmes ou les questions dans l'ordre dans lequel ils apparaissent.
- Faire un retour sur les risques potentiels associés à la participation de l'enseignant et lui mentionner les ressources psychologiques disponibles s'il en ressent le besoin.
- Immédiatement après l'entrevue, transférer le fichier numérique sur un ordinateur sécurisé et une clé USB sécurisée, puis effacer le fichier audio de l'enregistreuse.

Matériel nécessaire pour chaque entrevue:

- Deux formulaires de consentement
- Coordonnées d'une ressource d'aide
- Le guide d'entretien
- L'enregistreuse
- Une batterie chargée et un pré-test audio

Titre du projet

Le phénomène de désengagement et le développement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire

Objectifs du projet

Définir et comprendre le phénomène de désengagement au cours du développement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire :

- 1) identifier les dimensions du processus de désengagement professionnel ;
 - 2) identifier les manifestations du désengagement professionnel chez les enseignants ;
 - 3) comprendre le processus de désengagement professionnel en lien avec le développement professionnel des enseignants.
-

Thème 1 : Aspirations professionnelles et accès à la profession enseignante

1. Parcours professionnel, de la formation à l'emploi d'enseignant au secondaire
 - Formation(s) disciplinaire(s)
 - Emplois ou postes occupés
 - Contrats effectués et durée
 - Statuts d'emplois
 - Types d'élèves
2. Raisons du choix de l'enseignement au secondaire
 - Choix de la formation ou du métier d'enseignant
 - Motivations
 - Persistance du choix de carrière (si c'était à refaire)
3. Vision du métier d'enseignant
 - À l'entrée dans le métier
 - Aujourd'hui (changements dans la vision du métier d'enseignant)

Thème 2 : Métier d'enseignant et difficultés rencontrées

1. Vision du rôle et des responsabilités professionnels des enseignants
 - Rôles à jouer
 - Tâches à effectuer
 - Charge de travail
 - Changements observés

2. Difficultés rencontrées dans le travail des enseignants
 - Nature des difficultés
 - Fréquence des difficultés
 - Sentiments ressentis face aux difficultés
 - Incidence des décisions politiques et institutionnelles sur les difficultés rencontrées
3. Autonomie professionnelle
 - Perception de l'enseignant
 - Irritants ou difficultés
4. Stratégies utilisées pour faire face aux difficultés rencontrées
 - Support de la direction, des collègues
 - Stratégies personnelles

Thème 3 : Expérience et développement professionnel

1. Conséquences des difficultés rencontrées et leurs effets sur les expériences de travail des enseignants
 - Apprentissage et maîtrise progressive des situations de travail au cours de la pratique quotidienne
 - Expériences pratiques, sociales, relationnelles, émotionnelles
 - Milieu dynamique, complexe et souvent imprévisible
 - Incidence de l'environnement, du contexte de travail
 - Contraintes et conditions qui peuvent influencer les expériences
 - Incidence des décisions sociopolitiques, économiques et idéologiques

2. Conséquences des difficultés rencontrées et leurs effets sur le développement professionnel des enseignants
 - Processus d'apprentissage complexe de la pratique, maîtrise des savoirs professionnels, enrichissement et actualisation de la pratique, apprentissages des rôles et responsabilités professionnelles, degré d'aisance dans le métier
 - Contraintes et conditions qui peuvent influencer le développement professionnel
 - Limites du développement professionnel

Thème 4 : Niveau d'engagement professionnel

1. Engagement professionnel vs désengagement professionnel chez les enseignants
 - Définition ou perception
 - Manifestations, comportements et attitudes
 - Observation du désengagement dans la profession enseignante (ampleur et évolution du phénomène, types d'enseignants touchés)
 - Termes associés au désengagement : découragement, usure, détachement progressif, épuisement, perte d'implication, démotivation, déception, insatisfaction, perceptions négatives, frustration...
2. Développement de l'engagement ou du désengagement
 - Incidence des difficultés rencontrées sur le niveau d'engagement
 - Facteurs qui peuvent mener vers le désengagement et leur rôle (émotionnels, institutionnels ou organisationnels)
 - Processus graduel (événement déclencheur, développement, étapes de la carrière)
 - Évolution du niveau d'engagement professionnel au cours de la carrière du participant (variation du niveau d'engagement, remises en question, abandon possible de la profession).
 - Orientations de l'engagement ou du désengagement (envers les élèves, envers le travail, envers l'équipe, envers l'école, etc.)
 - Contrôle de l'enseignant sur son engagement

3. Dimensions du désengagement

- Dimension affective : attachement envers la profession, plaisir à enseigner, intérêt à continuer et à progresser dans la profession
- Dimension normative : obligation morale de rester dans la profession, sentiment d'inefficacité ou d'incompétence, déception, frustration
- Dimension rationnelle : insatisfaction face aux conditions de travail, perception des avantages économiques

Thème 5 : Perspectives d'avenir

1. Perspectives d'avenir chez les enseignants

- Perception de l'avenir professionnel des enseignants (pessimisme ou optimisme)

2. Améliorations possibles de la situation des enseignants en place (en lien avec le maintien de l'engagement et la diminution du désengagement professionnel)

- Éléments à améliorer, aménagements possibles

Conclusion

1. Est-ce que vous pensez à des éléments pertinents qui n'auraient pas été abordés au cours de l'entretien et que vous aimeriez que l'on discute?
2. Est-ce que vous avez d'autres commentaires ou des précisions à faire avant de conclure l'entretien?

Renseignements généraux sur le participant

Identité :

- Code du participant : _____
- Sexe : H F
- Âge : _____

Caractéristiques professionnelles :

- Commission scolaire : _____
- Ville et/ou école : _____
- Matière(s) enseignée(s) : _____
- Niveau(x) d'enseignement : _____
- Nombre d'années d'expérience en enseignement (au 30 juin 2020) : _____
- Nombre d'années d'ancienneté à la C.S. : _____
- Statut actuel d'emploi : _____

Raisons de sa participation à la recherche :

ANNEXE II

COURRIEL D'INVITATION AUX ENSEIGNANTS

Sollicitation de participantes et de participants à un projet de recherche en éducation

Bonjour,

Je suis enseignante à la Commission scolaire des Phares et je suis actuellement inscrite au programme de maîtrise en éducation de l'UQAR, sous la direction de M. Frédéric Deschenaux, Ph. D. Je souhaite recueillir des données pour mon projet de recherche qui porte sur le **désengagement professionnel des enseignants expérimentés du secondaire**. Ainsi, par la présente, je recours à vous afin de solliciter votre participation volontaire à cette recherche en vue de me fournir les données nécessaires à sa réalisation.

Présentation de la recherche

De nombreux bouleversements sociaux et institutionnels touchent actuellement le domaine de l'éducation, la tâche des enseignants s'alourdit et les phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel chez ceux-ci entraînent plusieurs questionnements. Ainsi, cette recherche vise à mettre en lumière la possibilité que ces difficultés vécues en milieu scolaire engendrent un processus de désengagement professionnel chez les enseignants. Sur le plan social, le désengagement professionnel chez les enseignants constitue un phénomène préoccupant qui entraîne des conséquences majeures. Pour cette raison, il semble primordial de s'y attarder afin de mieux comprendre le phénomène, ainsi que ses enjeux.

Plus précisément, cette recherche tente de répondre à la question suivante : comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire? Son objectif principal est de définir et de comprendre le phénomène de désengagement dans le développement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. De façon plus spécifique, la recherche vise à : 1) identifier les dimensions du processus de désengagement professionnel ; 2) identifier les manifestations du désengagement professionnel chez les enseignants ; 3) comprendre le processus de désengagement professionnel en lien avec le développement professionnel des enseignants. Les enseignants qui participeront à cette recherche pourront porter un regard plus éclairé sur leur expérience, leur développement et leur engagement professionnels. Ils permettront également d'améliorer les connaissances sur le phénomène de désengagement

professionnel chez les enseignants et ils collaboreront ainsi à mieux décrire ce phénomène qui prend de l'ampleur dans le milieu de l'éducation.

Afin de répondre à ces objectifs, cette recherche nécessite la réalisation d'entretiens de type semi-dirigé, ce qui signifie que l'entretien se déroulera autour de certains thèmes ciblés. Ces entretiens seront réalisés auprès **d'enseignants du secondaire ayant plus de 5 ans d'expérience en enseignement**. Si vous répondez à ces critères et que cela vous intéresse, votre participation implique donc la tenue d'un entretien d'une durée se situant entre 45 minutes et 1h. Ces entretiens pourront avoir lieu entre le 15 avril et le 15 juin 2021. Évidemment, en raison de la situation actuelle liée à la COVID-19, les entretiens seront réalisés par vidéoconférence via la plateforme TEAMS. Puis, si la situation le permet, les entretiens pourront éventuellement être réalisés en face à face, tout en respectant les mesures de distanciation sociale. Dans les deux cas, les entretiens seront enregistrés afin de constituer les données de recherche qui seront ensuite analysées.

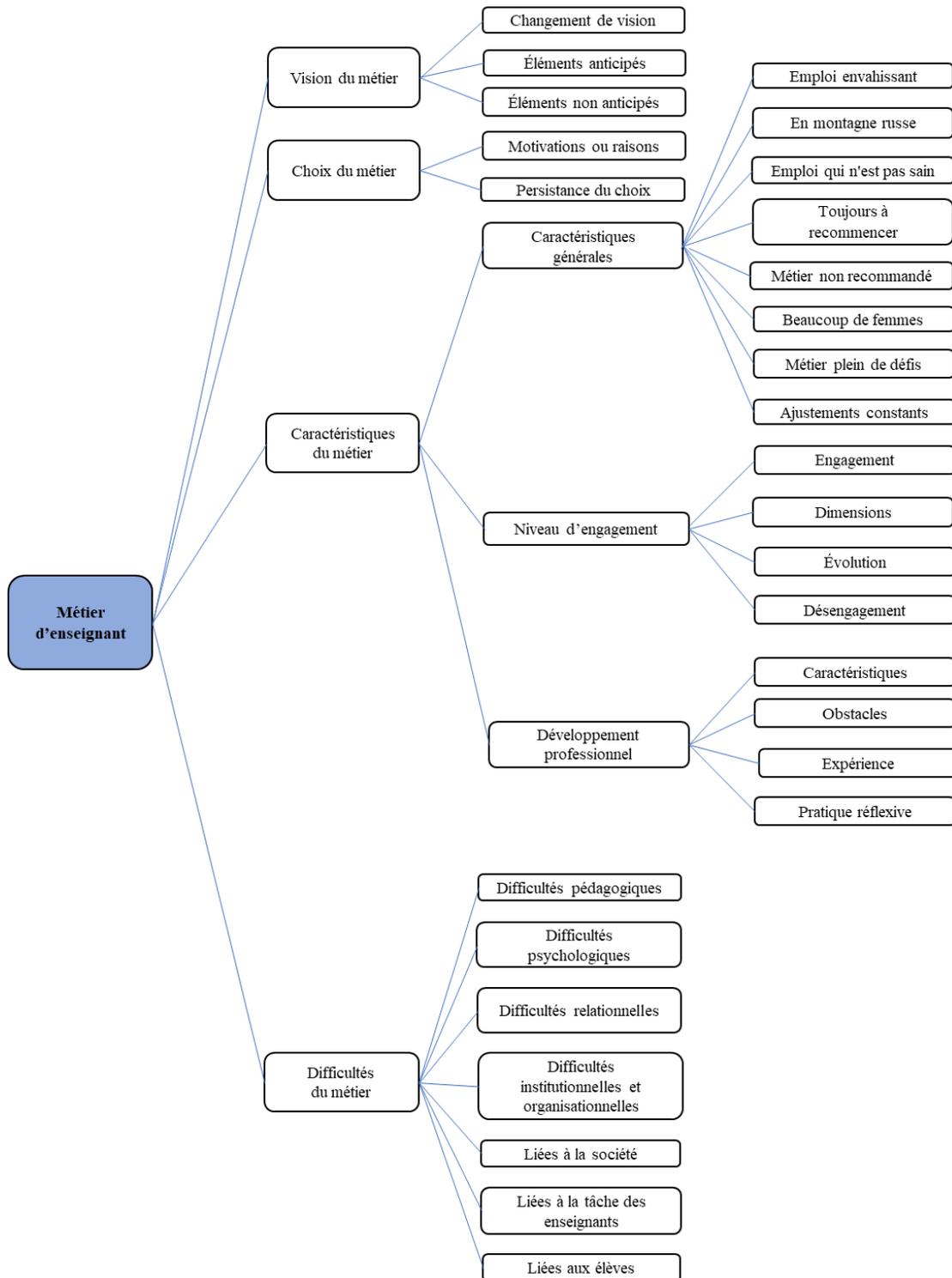
Votre participation est volontaire et non rémunérée. Votre libre engagement sera respecté et soumis à un formulaire de consentement. En tout temps, il vous sera possible de revoir votre engagement ou de vous retirer de la recherche. Aussi, la réalisation de ce projet de recherche est faite de manière complètement indépendante et je ne suis pas engagée ou liée à la Commission scolaire des Phares. Donc, votre participation sera complètement anonyme et confidentielle. Les données seront codées et les informations nominatives seront remplacées par un code ou un nom fictif dans les documents de recherche, les retranscriptions d'entretiens ou les publications.

Pour toutes autres informations, n'hésitez-pas à communiquer avec moi aux coordonnées ci-dessous. Dès que vous me ferez part de votre intention de participer à la recherche, je communiquerai avec vous afin de convenir du moment et des modalités de la rencontre pour l'entretien. Aussi, si vous ne désirez pas participer à cette recherche, mais que vous connaissez quelqu'un qui pourrait être intéressé, n'hésitez-pas à lui transmettre les informations.

Annie Trépanier
Enseignante en Univers social, C.S. des Phares
Maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski
Téléphone : 418-721-0664
Courriel : Annie.Trepanier@uqar.ca

ANNEXE III

ARBRE THEMATIQUE



ANNEXE IV

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche :

Le désengagement professionnel des enseignants expérimentés du secondaire.

Chercheure :

Madame Annie Trépanier

Directeur de recherche :

Monsieur Frédéric Deschenaux, Ph. D.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

De nombreux bouleversements sociaux et institutionnels touchent actuellement le domaine de l'éducation, la tâche des enseignants s'alourdit et les phénomènes de détresse psychologique et d'épuisement professionnel chez ceux-ci entraînent plusieurs questionnements. Ainsi, cette recherche vise à mettre en lumière la possibilité que ces difficultés vécues en milieu scolaire engendrent un processus de désengagement professionnel chez les enseignants. Plus précisément, cette recherche tente de répondre à la question suivante : comment se développe le processus de désengagement professionnel au cours de la carrière des enseignants d'expérience au secondaire? Son objectif principal est de définir et de comprendre le phénomène de

désengagement dans le développement professionnel des enseignants d'expérience au secondaire. De façon plus spécifique, la recherche vise à : 1) identifier les dimensions du processus de désengagement professionnel ; 2) identifier les manifestations du désengagement professionnel chez les enseignants ; 3) comprendre le processus de désengagement professionnel en lien avec le développement professionnel des enseignants.

2. Participation à la recherche

Un entretien semi-dirigé, d'une durée approximative de 45 minutes à 1h, sera effectué auprès de chacun des participants et sera guidé par une série de thèmes élaborés dans le guide d'entretien. Ces entretiens pourront avoir lieu entre le 1^{er} avril et le 1^{er} juin 2021. En raison de la situation actuelle liée à la COVID-19, les entretiens seront réalisés par vidéoconférence en utilisant la plateforme Skype. Puis, si la situation le permet, les entretiens pourront éventuellement être réalisés en face à face, tout en respectant les mesures de distanciation sociale. Les entretiens pourront alors se dérouler dans un lieu choisi par le participant afin que cela entraîne le moins de désagréments possible. Par exemple, selon le désir du participant, l'entretien pourra se dérouler dans un bureau fermé à l'intérieur de son école ou encore, dans un bureau fermé à l'UQAR. Dans tous les cas, les entretiens seront réalisés par l'étudiante-chercheuse en tenant compte des modalités privilégiées par les instances de santé publique et enregistrés, avec le consentement du participant, à l'aide d'un enregistreur vocal numérique. Les enregistrements réalisés serviront uniquement à constituer les données de la recherche.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

La participation à cette recherche est confidentielle. Afin de préserver la confidentialité des informations fournies par les participants, les données seront codées et les informations nominatives seront remplacées par un code ou un nom fictif dans les documents de recherche, les retranscriptions d'entretiens ou les publications. Chaque participant se verra attribuer un numéro de code et l'accès à la liste des codes sera limité au chercheur. Ainsi, les participants ne pourront être identifiés par recoupement ou de quelque façon que ce soit.

Aussi, les données seront préservées dans l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse qui est muni d'un mot de passe, ce qui signifie qu'elle est la seule personne qui pourra avoir accès à ces données. Toutefois, le directeur de recherche aura accès aux données transcrites et dénominalisées afin de guider l'étudiante-chercheuse dans son processus de recherche. Ces données seront conservées pour une durée de cinq

ans suivant la fin du projet et la diffusion des résultats. Aucune information personnelle ne sera transmise à des personnes extérieures au projet de recherche ou à des organismes.

4. Risques, avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur le phénomène de désengagement professionnel chez les enseignants et ainsi mettre en lumière un phénomène préoccupant du domaine de l'éducation. Vous pourrez également mieux vous connaître et porter un regard plus éclairé sur votre expérience, votre développement et votre engagement professionnels.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience vous amène à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'interviewer. S'il y a lieu, nous pourrions vous référer à une personne-ressource. Aussi, l'étudiante-chercheuse est consciente que la participation à l'entretien de recherche demande au participant d'y consacrer un temps minimum variant entre 1h et 1h30 qu'il devra inclure à l'intérieur de ses activités personnelles et professionnelles. Enfin, selon le choix du participant, il se pourrait que le déroulement de l'entretien implique un déplacement vers le lieu de rencontre avec l'étudiante-chercheuse.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

6. Indemnité

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche (noircir les cases appropriées).

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

En participant à cette recherche, j'accepte de prendre part à un entretien et je consens à ce que celui-ci soit enregistré par l'étudiante-chercheuse

Nom :

Prénom :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées (noircir la case).

Nom :

Trépanier

Prénom :

Annie

Date :

20 avril 2021

C) RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

À la suite de cette recherche, un document résumant les résultats sera rédigé afin de le transmettre aux participants dans le but de les informer des conclusions générales et de les remercier pour leur contribution. Si vous êtes intéressé à connaître ces résultats, veuillez noircir la case ci-dessous et fournir vos coordonnées.

Je souhaite connaître les résultats de la recherche et recevoir le document d'information sur ses conclusions générales.

Adresse courriel :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi aux coordonnées suivantes :

Annie Trépanier

Enseignante en Univers social, École St-Jean, Rimouski

Étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski

Cellulaire : (418) 721-0664

Adresse courriel : Annie.Trepanier@uqar.ca

ANNEXE V

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQAR

Université du Québec
à Rimouski

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Annie Trépanier
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation – profil recherche
Direction de recherche :	Frédéric Deschenaux
Titre du projet :	Le désengagement professionnel des enseignants expérimentés au secondaire.

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-112-862
Période de validité du certificat :	Du 14 septembre 2020 au 13 septembre 2021



Sylvie Morin, présidente CÉR-UQAR



Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alem, J., Kpazai, G. et Larivière, M. (2009). Emploi et engagement professionnel des diplômé(e)s d'une école en sciences de l'activité physique et santé : étude pilote. Dans J. Boissonneault, R. Corbeil et A. Hien (dir.), Actes de la 15^e Journée Sciences et Savoirs (p. 293-305). ACFAS-Sudbury, Sudbury, Canada. <https://zone.biblio.laurentian.ca/handle/10219/357>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28 (1), 1-7. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28\(1\)/numero_complet_28\(1\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(1)/numero_complet_28(1).pdf)
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11918/Barroso da Costa Carla 2014 these.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11918/Barroso_da_Costa_Carla_2014_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42 (3), 1-35. <https://doi.org/10.7202/1040084ar>
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Rimouski. https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/104/1/Melanie_Belzile_decembre2008.pdf
- Blau, G. et Holladay, B.E. (2006). Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. *Journal of occupational and organizational psychology*, 79 (4), 691-704. <http://doi.org/10.1348/096317905X69591>
- Borgès Da Silva, G. (2001). La recherche qualitative : un autre principe d'action et de communication. *Revue médicale de l'assurance maladie*, 32 (2), 117-121. <https://www.alass.org/wp-content/uploads/Etudes-BorgesdaSilva-4.pdf>
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.

- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30 (2), 199-211. <https://doi.org/10.1080/02188791003721952>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2011). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 1 (27), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Certo, J. L. et Fox, J. E. (2002). Retaining quality teachers. *The High School Journal*, 86 (1), 57-75. <https://www.jstor.org/stable/40364346>
- Chong, S. et Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72. <http://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation, du loisir et du sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de la science*. Gouvernement du Québec.
- Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- De Ketele, J.-M. (2013) L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro. et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p.7-22). De Boeck Supérieur.
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants: La relève issue des Hautes Écoles* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Mons-Hainaut. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10 (1), 79-86. <http://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>

- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec en Outaouais.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25 (2), 69-95. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 497-518. <https://doi.org/10.7202/013907ar>
- Forget, M.-H. et Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme*, 1 (1), 72-83. <http://surlejournalisme.com/rev>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation* (67), 105-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1426>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 203-222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Giraud, C. (2011). *Qu'est-ce que l'engagement?* L'Harmattan.
- Giraud, L. et Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps. *Humanisme et Entreprise*, 2 (302), 13-28. <https://doi.org/10.3917/hume.302.0013>
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690>
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier? *Recherche et formation*, (57), 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.) (p.51-84). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Houffort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École nationale d'administration publique. <https://depot.erudit.org/id/003212dd>
- Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 46 (2), 85-110. <https://doi.org/10.3917/lisdle.462.0085>
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. https://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfp_0556-7807_1989_num_86_1_1423.pdf
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534. https://repository.upenn.edu/gse_pubs/94
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Université de Montréal, CRIPFE. <https://depot.erudit.org/id/003040dd>
- Kamanzi, P.C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38 (1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education*, 52 (1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C. et Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Revue canadienne de l'éducation*, 42 (4), 1121-1153. <https://www.jstor.org/stable/26954669>
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. et Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession ? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Association canadienne des professeurs d'immersion. <https://depot.erudit.org/id/003303dd>

- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59 (5), 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Université de Montréal, CRIPFE. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Université de Montréal, CRIPFE. <https://rire.ctreq.qc.ca/decrochage-enseignant/>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.) Les Presses de l'Université de Montréal.
- Klassen, R. M. et Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741-756. <http://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 53 (4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Le Corff, Y. et Gingras, M. (2011). L'Inventaire des préoccupations de carrière : une mesure de l'adaptabilité à la carrière. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40 (1), 1-13. <https://doi.org/10.4000/osp.3011>
- Lefevre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 5 (11), 277-314. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 2 (32), 155-171. <https://doi.org/10.3917/es.032.0155>
- Létourneau, E. (2014, mai). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec [communication orale]*. 87^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada. https://www.ciqss.org/sites/default/files/documents/Pers%C3%A9v%C3%A9ranceEnseignantsCS1994-1995%20C3%A0%202010-2011_FINAL.pdf

- Lison, C. et De Ketele, J.-M. (2007). De la satisfaction au moral professionnel des enseignants : étude de quelques déterminants. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 179-207. <https://doi.org/10.7202/016194ar>
- Lytle, N. (2013). Teacher turnover: a look into teacher job satisfaction. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6 (1), 34-45. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Turnover%3A-A-Look-into-Teacher-Job-Lytle/6486aef1433ab77f26a82b35f0506408a5046b9f>
- Maranda, M.-F. et Viviers, S. (2011). *L'école en souffrance: psychodynamique du travail en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche & formation*, (57), 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Martineau, S. et Corriveau, G. (2000). Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire. *Formation et Profession*, (6), 5-8.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1 (3), 55-68. <https://doi.org/10.7202/1012563ar>
- Meyer, J. P. et Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organisational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Miao, F. C., Lund, D. J. et Evans, K. R. (2009). Reexamining the influence of career stages on salesperson motivation: a cognitive and affective perspective. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29 (3), 243-255. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134290303>
- Ministère de l'éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.
- Muchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3^e éd.). Armand Collin.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J.G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23 (2), 36-39.

- Mukamurera, J. (2011). Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 37-58). Éditions CEC.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 57-70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2129>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: Oui, mais comment?* (p. 9-33). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16 (1), 1-32. <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/32465/1/34661.pdf>
- Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. Dans M. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p. 139-159). De Boeck Supérieur.
- Ndoreraho, J.-P. (2014). *L'engagement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans la profession enseignante : nature, manifestations et facteurs*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6057/Ndoreraho_Jean_Paul_PhD_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Ndoreraho, J. P. et Jutras, F. (2019). Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (6), 109-129. <https://doi.org/10.7202/1059246ar>
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration* [communication écrite]. 59^e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, Canada.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.) Armand Colin.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Éditions sociales françaises.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Gaëtan Morin.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif : réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme*, 1 (1), 60-71. <http://surlejournalisme.com/rev>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Rayou, P. (2009). Épreuves d'aujourd'hui et métier de demain. *Éducation et sociétés*, 1 (23), 5-11. <https://doi.org/10.3917/es.023.0005>
- Rajo, S. (2009). *Les éléments stressants identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession*. [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/197/1/030095805.pdf>
- Rajo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43 (2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, (119), 5-8. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 200-215. <http://doi.org/10.1108/09578231111116734>
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? Dans F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), *Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative organisé dans le cadre du congrès de l'ACFAS* (p. 99-111). Association pour la recherche qualitative, Montréal, Canada. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p.337-360). Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et Formation*, (e-293), 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4^e éd.) (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>Get rights and content
- Sylla, N. et De Vos, L. (2010). Développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation et Formation*, (e-293), 81-100.
- Sylvain, L. (2000). Le guide d'entrevue: son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. Actes du 12^e colloque de l'Association de la recherche au collégial (p. 128-132) Centre de documentation collégial, Gatineau, Canada. http://www.cdc.qc.ca/actes_arc/2000/sylvain_actes_ARC_2000.pdf
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20 (1), 1-8. <http://doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/547/MQ90622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solution*. *Études et recherches*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>
- Vonk J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3 (3), 47-60. <http://doi.org/10.3406/REFOR.1988.91>