

2.5.2	Stratégies d'évitement.....	50
2.5.3	Stratégies de valorisation sociale .....	51
CHAPITRE 3 : Cadre méthodologique .....		53
3.1	Pour une épistémologie de type interprétatif .....	53
3.2	Échantillonnage théorique et critères de sélection .....	56
3.2.1	Saturation des données .....	58
3.3	Choix méthodologiques pour le recueil de l'information .....	58
3.3.1	Instrumentation privilégiée .....	59
3.3.2	Pré-expérimentation du protocole d'entretien semi-dirigé .....	61
3.4	Technique d'analyse .....	62
3.4.1	Type d'analyse et description de la procédure .....	62
3.4.2	Procédure d'analyse .....	63
3.4.3	Critères de scientificité de la recherche .....	64
3.5	Code de déontologie .....	64
CHAPITRE 4 : Présentation et analyse des résultats .....		66
4.1	Présentation des résultats .....	66
4.1.1	Vision du métier d'enseignant chez les jeunes enseignants du secondaire .....	67
4.1.2	Perception du stress vis-à-vis de la profession .....	72
4.1.3	Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer leur abandon .....	76
4.1.4	Différentes modifications observées par les jeunes enseignants ...	84
4.1.5	Gestion du stress .....	88
4.1.6	Facteurs de l'abandon de la profession .....	91
CHAPITRE 5 : Discussion des résultats .....		95
5.1	Vision partagée de la profession .....	96
5.2	Différentes perceptions du stress .....	98
5.2.1	Stress vécu en milieu de travail .....	98
5.2.2	Stress de notre société moderne .....	100
5.3	Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer leur abandon .....	101
5.3.1	Éléments d'ordre structurel et organisationnel .....	102
5.3.2	Éléments en rapport avec les relations humaines .....	103
5.3.3	Éléments stressants d'ordre personnel .....	106
5.4	De nombreuses modifications apparaissent .....	107
5.4.1	Modifications d'ordre comportemental .....	107
5.4.2	Modifications d'ordre psychologique .....	108
5.4.3	Modifications d'ordre physique .....	109
5.5	Stratégies de gestion du stress .....	110
5.6	Abandon de la profession .....	112
CONCLUSION .....		114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....		119
APPENDICE A : Canevas d'entrevue .....		129

APPENDICE B : Résultats relatifs aux questions d'entrevue ..... 137

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1 : Résultats relatifs à la vision du métier d'enseignant .....	68
Tableau 2 : Résultats relatifs aux perceptions du stress vis-à-vis de la profession .....	72
Tableau 3 : Résultats relatifs aux éléments stressants pouvant influencer l'abandon .....	77
Tableau 4 : Résultats relatifs aux différentes modifications remarquées chez les enseignants .....	84
Tableau 5 : Résultats relatifs à la gestion du stress vécu par les enseignants .....	88
Tableau 6 : Résultats relatifs à l'abandon de la profession .....	91

## **LISTE DES FIGURES**

Figure 1 : Le stress engendré par la prise de décision sous l'angle de l'interaction du cognitif, du social et de l'affect .....	30
Figure 2 : Adaptation du modèle du syndrome général d'adaptation de Selye ....	33
Figure 3 : Conséquences des effets comportementaux généraux de l'émotion ....	37
Figure 4 : Conséquences des effets cognitifs de l'émotion .....	38
Figure 5 : Conséquences des effets émotionnels .....	38
Figure 6 : Carte conceptuelle .....	118

## **INTRODUCTION**

Le présent mémoire a été réalisé dans le cadre d'un programme de maîtrise en sciences de l'éducation. Il se veut une réponse à la problématique de l'abandon des enseignants débutants qui interviennent à l'ordre d'enseignement secondaire. Le phénomène d'abandon des jeunes professeurs, qui est aussi observé à l'échelle mondiale, est interpellant. Il se dessine un problème sociétal auquel il faut s'attaquer. Aussi, notre étude tente de répondre en partie à cette problématique large. Elle met en lumière les éléments stressants identifiés par les acteurs concernés, et la manière dont ils orientent la prise de décision dans le processus d'abandon de la profession.

Comme tout débutant qui entre dans l'exercice d'un nouveau métier, le jeune enseignant entre dans une phase où il doit s'approprier une culture avec laquelle il n'est pas si familier que l'on pourrait le penser. En même temps, il entre dans un processus d'adaptation déclenché par une situation nouvelle : le terrain (Martineau et Vallerand, 2005). L'arrivée dans un environnement social nouveau peut être déstabilisant et parfois même angoissant, si on considère le manque de repère.

L'étudiant s'est préparé à vivre de nouvelles situations scolaires, mais à partir de son expérience d'étudiant qui se révèle, plus souvent qu'autrement, inadaptée à la réalité du terrain (Lassare, 2001). Les schèmes ou représentations développées lors de son apprentissage théorique ne sont pas toujours réutilisables tel quel dans le nouveau contexte qu'est le milieu scolaire. Au début de son entrée en exercice, il se rassure en s'appuyant sur la formation qu'il a suivie et par sa connaissance du milieu découlant de

ses années de scolarisation. Il se laisse toutefois déstabiliser graduellement par une réalité très complexe et par l'inopérabilité des approches qu'il s'est approprié. Le choc vécu peut parfois être très déroutant. C'est un nouveau défi qui émerge.

Il faut composer avec la réalité d'un métier soumis au stress, voire à une multitude d'éléments stressants. Le nouvel enseignant se voit confronté, en plus du stress de la vie courante lié à la vie en société, à différents éléments stressants liés à l'exercice du métier pour lequel, à prime abord, il s'investisse avec enthousiasme. Aussi nous nous sommes questionnés sur ces éléments stressants en général et sur ceux que les jeunes enseignants considèrent les plus déterminants dans le processus de décision d'abandonner la profession.

Le premier chapitre est consacré au développement de la problématique. Nous y abordons les études menées pour clarifier la problématique dont nous avons parlé plus haut, nous avons montré la pertinence scientifique de l'objet d'étude. Nous terminons le chapitre par la présentation des objectifs de recherche suivants : 1) identifier auprès des acteurs quels sont les éléments stressants en contexte d'enseignement au secondaire ; 2) dégager les éléments stressants jugés les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession.

Le deuxième chapitre permet de situer les fondements théoriques de notre démarche. Il est question du concept du stress, des éléments stressants vécus, ainsi que du processus de décision d'abandon de la profession, dans le cadre d'une perspective cognitiviste qui intègre les dimensions cognitives, sociales et émotives. Il est également question des stratégies de gestions du stress.

Le troisième chapitre présente notre choix à propos de la méthodologie d'investigation. Nous avons opté pour une approche qualitative/interprétative. Nous précisons le type d'échantillon ainsi que les modalités de recueil de l'information et celles d'analyse des données.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Ceux-ci sont regroupés autour des six thèmes les plus importants dont nous avons parlé dans le cadre du résumé. Nous y présentons les constantes et les particularités.

Le dernier chapitre est dédié à la discussion des résultats obtenus concernant les éléments stressants du vécu professionnel jugés les plus déterminants dans le processus de décision d'abandonner la profession. De plus, nous discutons des résultats relatifs aux stratégies de gestion du stress déployé par certains des sujets.

La conclusion comporte une réflexion sur la démarche de recherche réalisée, les résultats analysés ainsi que les limites de l'étude. Des perspectives de développement tant au plan pratique qu'au plan scientifique sont proposées.

# **CHAPITRE 1**

## **Problématique de recherche**

### **1.1 Contexte éducationnel et problématique de recherche**

Malgré les efforts consentis pour renforcer la formation initiale, force est de constater que les jeunes enseignants éprouvent des difficultés liées à l'enseignement auprès des élèves du secondaire. Ces difficultés deviennent parfois insurmontables pour certains et conduisent à l'abandon de la profession. Ce constat n'est pas limité au contexte éducationnel québécois. Au contraire, dans la plupart des pays occidentaux le phénomène est observé (Royer, Dussault, Cossette et Deaudelin, 2001). C'est dans cette foulée que Tardif et Lessard (2004) soulignent que les enseignants de différents horizons vivent plus ou moins les mêmes conséquences des nouvelles exigences sociales et scolaires.

Selon la littérature, l'insatisfaction des enseignants par rapport à leur travail semble assez généralisée, et ce partout en occident. Par exemple, aux États-Unis, selon Bentzen, Williams et Heckman (1980), 21% des enseignants se montrent insatisfaits de leur situation professionnelle. C'est aussi le cas au Canada. D'ailleurs, en 1978, 58% des enseignants n'étaient pas satisfaits ou modérément insatisfaits de leur travail. Il semble

que l'exercice de la profession soit complexe et difficile, ce qui entraîne une insatisfaction chez les membres du corps enseignant en général.

En outre, il y a les différents problèmes vécus par les jeunes enseignants qui conduiraient à l'insatisfaction. Ces problèmes sont d'ailleurs nombreux et parfois multidimensionnels. Jaoul et Kovess (2004) proposent six groupes rassemblant les problèmes vécus. Ces auteurs parlent de mauvais comportements des élèves, de temps investi dans l'enseignement, de relations complexes avec l'équipe et, en particulier du manque de support social de la part des collègues et des administrateurs, des conditions matérielles de l'école qui interpellent, des conditions d'emploi ainsi que de l'attitude négative de la population à leur égard. Bref, la situation n'est pas facile pour les débutants qui, somme toute, ont eu une formation initiale souvent théorique, car presque toujours en contexte d'anticipation de transfert au moment de la formation (Martineau, Presseau, 2007).

Aussi, dans les années 80, de nombreuses critiques ont été adressées par le ministère de l'Éducation du Québec, les universités, les syndicats et les associations d'enseignants en ce qui concerne la qualité de la formation des maîtres (Robert, Tondreau, 1997). À la fin de cette décennie, en 2000, une révision majeure des programmes de formation a eu lieu. La mise en place d'un cursus de quatre ans de formation par compétences laissait entrevoir une possibilité de formation plus complète et mieux adaptée au nouveau contexte éducatif. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (2001) a introduit la compétence sept qui traite de la différenciation de l'enseignement et de la compétence par rapport au développement professionnel.

Comme le dit Perrenoud (1998) cette formation vise à faire acquérir des compétences pratiques et théoriques. Il souligne aussi que la réorientation d'une formation professionnelle à l'enseignement centrée sur les compétences s'oppose « au modèle disciplinaire sous-jacent à une formation centrée sur la transposition didactique ». Mais parce qu'une compétence renvoie toujours à une tâche, c'est-à-dire à une action fonctionnelle et finalisée, son importation dans un curriculum permet de réduire le risque de perte, par suite du passage à la théorie, de certains aspects de la pratique (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006). Malgré les efforts consentis pour renforcer la formation initiale, force est de constater que les jeunes enseignants éprouvent encore des difficultés qui deviennent parfois insurmontables pour certains débutants.

Pour leur part, Tardif et Lessard (2004) mettent l'accent sur le fait que les programmes de formation des futurs enseignants doivent développer trois « familles de compétences » : savoir mettre en relation et savoir se mettre en relation, savoir organiser et savoir s'organiser ainsi que savoir analyser et savoir s'analyser. Ces compétences sont essentielles pour que les enseignants puissent mieux se composer dans leur nouvel environnement.

De plus, Mellouki et Gauthier (2005) observent que le nouveau document d'orientation du MEQ (2001) s'oriente de plus en plus vers la professionnalisation de la formation du personnel enseignant souhaitée par une demande sociale certaine. Ce document sur lequel se fonde la réforme actuelle définit l'approche de formation mais aussi les compétences professionnelles que doivent maîtriser les enseignants. Ce document (MEQ, 2001 : 57-134) propose douze compétences regroupées en quatre catégories (MEQ, 2001, p. 51). La détermination des niveaux de compétences que

doivent atteindre les futurs enseignants pose certaines difficultés qui nous amènent à nous questionner sur l'orientation de la formation versus les contraintes de la réalité de l'insertion professionnelle et de ses problématiques.

Le problème plus spécifique de l'insertion des jeunes professeurs dans une profession de plus en plus complexe et exigeante prend de l'ampleur autant en Amérique qu'en Europe (Ndoreraho, Martineau, 2006). Aussi, on observe chez les jeunes enseignants un phénomène d'abandon de la profession. Aux États-Unis, 50% des jeunes enseignants quittent la fonction dans les cinq premières années de pratique. Tardif et Lessard (2004) expliquent que, quelque soit le pays, les jeunes enseignants se sentent isolés, sont essoufflés, manquent de temps et vivent un niveau de stress élevé qui augmente au fil des difficultés quotidiennes rencontrées. En France, un grand nombre d'enseignants soulignent la singularité de leur situation et insistent sur les conditions difficiles qui y sont rattachées, ce qui engendre une dépréciation notable de leur activité (Thin, 1998). En contexte québécois, Martineau (2005) se préoccupe du « décrochage » des jeunes enseignants et qualifie la situation « d'alarmante » (Désy, 2005). D'ailleurs, les statistiques québécoises montrent que 20% des nouveaux enseignants quittent après cinq ans de pratique.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport avoue ne pas connaître les causes exactes du phénomène (Chouinard, 2003). En outre, il y a les différents problèmes vécus par les jeunes enseignants qui conduiraient à l'insatisfaction. Ces problèmes sont d'ailleurs nombreux et parfois multidimensionnels. À ce sujet, Jaoul et Kovess (2004) proposent une classification de six groupes de problèmes vécus. Ces auteurs parlent du mauvais comportement des élèves, du temps investi dans l'enseignement, des relations complexes avec les membres de l'équipe professorale, du manque flagrant de support social de la part des collègues et des administrateurs, des

conditions matérielles douteuses, des conditions d'emploi difficiles ainsi que de l'attitude négative de la population à leur égard. Ces problèmes vécus sont susceptibles d'engendrer une situation stressante.

D'ailleurs, certains chercheurs se sont penchés sur les sources de stress lesquels jouent un rôle dans le processus de désengagement professionnel qui mène à la désertion de la profession. D'après Hawkes et Dedrick (1983 : dans Brunet, Dupont et Lambotte, 1991), les principales sources du stress vécu en enseignement sont les suivantes : l'indiscipline des étudiants, le manque de disponibilité face à la grille horaire, l'apathie des étudiants et les obligations parascolaires. Pour sa part, Mykletun (1984) parle des enseignants du secondaire et affirme qu'ils sont déstabilisés par le climat organisationnel qui prévaut, les relations de travail tendues, l'individualisme des enseignants et le cheminement de carrière. De leur côté, Royer et al. (2001) viennent confirmer la thèse de nombreux chercheurs à l'effet que la plupart des sources de stress ne sont pas de haut niveau mais de niveau moyen. Seuls les comportements des élèves représentent une source de stress élevée. Ces chercheurs incluent aussi dans les comportements, l'indiscipline, l'inattention, la violence verbale et les menaces, et les qualifient d'agents de stress pour les enseignants (p. 7).

Nous nous penchons maintenant sur les différents aspects de cette problématique très complexes à appréhender. Un état de la situation semble nécessaire à la compréhension du problème. Un angle d'appréhension allant du global vers le particulier nous sert de balise pour tenter de comprendre le phénomène.

### **1.1.1 État de la situation chez les jeunes enseignants du secondaire**

Face aux nouveaux enjeux sociaux, à la clientèle actuelle qui diffère de celle du temps de leur scolarisation et aux nouveaux objectifs de l'éducation, les jeunes enseignants doivent maîtriser de nouvelles compétences (Gohier, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999; Dilworth et Imig, 1995). À ce sujet, Fournier (2003) insiste sur le fait que les élèves ont réellement changé depuis une trentaine d'années. Hormis le fait qu'ils sont « plus audacieux et moins travailleurs » (difficulté d'apprentissage et de comportement), elle fait le constat que la sphère sociale de l'élève s'est radicalement transformée avec une cellule familiale parfois dissolue, un environnement scolaire parfois particulier (immigration). Dans cette foulée, Mukamurera et al. (2006) précisent que les jeunes enseignants doivent souvent assumer des tâches que les enseignants plus anciens délaissent et qui, parfois, ne sont pas en lien avec leurs propres compétences.

Il faut convenir que l'enseignant d'aujourd'hui ne peut pas jouer exactement le même rôle que celui d'autrefois. Les situations changeantes exigent une révision des compétences nécessaires et une mise à jour des compétences enseignées aux jeunes enseignants. Ces compétences doivent mieux correspondre aux besoins actuels et aux tâches professorales qui se complexifient en raison de l'intégration scolaire, laquelle suppose une gestion de l'hétérogénéité, la prise en charge de l'ensemble des élèves et la construction du rapport au sens des apprentissages. De son côté, Fournier (2003) souligne qu'à l'enseignement vient s'ajouter dorénavant « la lourde tâche administrative, l'orientation des élèves, la gestion des conflits, la nécessité de fournir des aides individualisées et l'injonction à la pratique pluridisciplinaire ainsi que le travail d'équipe » (p. 106).

Le rôle de l'enseignant du secondaire est devenu un rôle à multifacette, car il revêt différents volets qui lui sont dictés par sa situation scolaire qui prévaut. Ce rôle dépasse celui de modèle social et de responsable de l'intégration de l'élève dans la société. En effet, il doit veiller à ce que les projets éducatifs soient bien structurés et bien appliqués. Ces projets doivent être créatifs et utiles pour les élèves (Fournier, 2003). Cependant, il est en train de vivre une contradiction dans l'exercice de son rôle, car il est contraint à exercer ce rôle à l'intérieur d'une structure officielle et rigide alors que le mouvement social laisse place à de nouvelles approches et au déploiement de nouvelles compétences (Postic, 1998); ce qui est fortement contradictoire dans le sens où les enseignants doivent utiliser de nouvelles façons de faire tout en suivant une trame officielle relativement rigide.

À cet égard, certains auteurs, dont Sallaberry (1996) et Astolfi (2003), considèrent que les compétences traditionnelles deviennent des obstacles à la transformation de l'enseignement. Pour sa part, Astolfi insiste sur le fait qu'il n'est pas facile de se dégager des conceptions dominantes de l'apprentissage et de l'enseignement. Aussi, il semblerait au regard du propos qui suit qu'il est difficile pour les enseignants de :

[...] laisser les élèves expliquer leurs idées en réfrénant la tentation d'intervenir rapidement [...], de considérer positivement l'énoncé d'erreurs [...], de faire du travail d'obstacles l'unique modalité didactique nouvelle au lieu de l'envisager comme l'un des modes parmi d'autres du pilotage des séquences [...], de s'affranchir du regard imaginé des collègues sur leurs nouvelles pratiques [...] (p. 44).

Contrairement à l'exercice de d'autres professions, le travail de l'enseignant dépend de la « collaboration de l'élève » : « Un chirurgien opère un malade anesthésié,

et un avocat peut défendre un client silencieux, mais le succès de l'enseignant dépend de la coopération active de l'élève » (Labaree, 2000, p. 228). Cette collaboration n'est pas si facile à instaurer dans les faits. L'enseignant du secondaire qui débute se retrouve en période de questionnement face à des adolescents qui sont eux-mêmes en pleine période de changement. La remise en question de leur choix de carrière refait surface et trouble les convictions profondes de ces enseignants (Boivin-Rochon, 2002). De plus, il a un statut institutionnel qui instaure une certaine distance enseignant-élèves, et ce, dès les premières rencontres. La relation enseignant-élèves est d'emblée complexe.

Il faut mentionner que pour ceux qui passent bien la phase de l'insertion, il appert que le niveau de stress est beaucoup plus important en milieu de carrière qu'au début (Fortin et Boucher, 1998). D'ailleurs, des études menées auprès d'enseignants expérimentés (Obin, 2003) montrent que les causes de mécontentement apparaissent comme le reflet « des profondes transformations sociales et scolaires intervenues depuis la fin des années 60 » (Fournier, 2003). De nombreuses transformations ont contribué à changer la dynamique de la profession enseignante. Par exemple, les difficultés d'emploi et le statut précaire de la profession ont marqué la phase d'insertion en rendant problématique la construction de l'identité professionnelle chez les jeunes enseignants (Gingras et Mukamurera, 2008). Au secondaire, la tâche s'est alourdie en raison de la rigidité et de la fragmentation de l'organisation, du rapport devenu impersonnel, de la charge de travail de plus en plus lourde et exigeante et cela, avec un financement amoindri (Tardif et Lessard, 2004). En outre, un des problèmes liés à la réticence des élèves face aux savoirs enseignés ou au travail à consentir est une source de préoccupations et même d'angoisse pour ces jeunes enseignants (Perrenoud, 2003).

En raison de cette conjoncture institutionnelle, les premières expériences des jeunes diplômés dans la profession enseignante sont parfois très difficiles à vivre. Le choc provient de la prise de conscience des difficultés actuelles et de celles anticipées dans l'exercice de la profession enseignante. À cet égard, Gingras et Mukamurera (2008) parlent de la situation des jeunes enseignants et du sentiment d'incompétence et d'inconfort psychologique vécus lors de la période de transition entre la formation initiale et le terrain. Les premières années d'exercice du métier ressemblent à une période de survie.

Malgré une formation de plus en plus adaptée à la réalité du travail, il apparaît que l'entrée en exercice reste une période charnière et critique, surtout pour les enseignants du secondaire.

### **1.1.2 Entrée en exercice des jeunes enseignants au secondaire et complexité de la tâche**

Mosconi (1990), dans le cadre du VI<sup>e</sup> congrès de l'AIRPE, attire l'attention sur le fait que le passage d'un statut d'étudiant en formation à un statut d'enseignant est assez brusque pour la plupart d'entre eux. Cet auteur enchaîne en précisant que c'est un changement de statut qui provoque une rupture institutionnelle, mais aussi un changement des relations environnementales, lequel constitue une rupture psychosociale ainsi qu'un changement dans la perception de soi. Certains parlent d'une rupture intrapsychique (Mosconi, 1990).

Déjà, en 1961, Berger annonçait que certains candidats qui embrassaient cette carrière s'exposaient dès le départ à des risques de maladie mentale :

Si la profession attire des candidats sans vocation particulière et sans ressource personnelle pour compléter leur engagement pédagogique par un autre engagement extérieur d'ordre social, un processus névrogène est engagé qui risque d'aboutir à une maladie mentale (p.67).

Plus récemment, Chouinard souligne qu'il faut être « fait fort » et déployer beaucoup d'énergie. L'auteur précise sa pensée en ces termes : « quelqu'un qui doute facilement et qui se laisse démolir par une remarque ou un commentaire déplacé ne pourra pas faire carrière longtemps dans l'enseignement » (2005, p. 1).

De plus, des auteurs précisent des défis considérables apparaissent dès l'entrée en fonction de ces jeunes professeurs du secondaire. En effet, ils doivent réviser les contenus de deux différentes disciplines qu'ils ont à enseigner, faire les évaluations, appliquer les principes didactiques et mobiliser les connaissances du système scolaire en plus de faire leurs premiers pas dans la classe comme professionnel ayant la responsabilité totale de celle-ci (Mukamurera, 1998). Pour sa part, Thibert (2005 : dans Boucher, 2005) nous donne un exemple qui illustre bien la problématique de ces jeunes enseignants :

Contrairement à la plupart des professions, le domaine de l'enseignement ne prévoit pas de tâches allégées pour les nouveaux. En médecine ou en droit, par exemple, les cas ou les causes les plus difficiles sont réservés aux plus expérimentés; en enseignement, c'est l'inverse. Ce sont les jeunes professeurs qui se retrouvent avec les classes les plus difficiles, dans les milieux les plus difficiles, en suppléance ou encore sur la base de tâches fractionnées. Rien de cela n'aide à gagner de la confiance en soi et à développer de bons réflexes. De nombreux défis apparaissent en début de carrière mais certains enseignants décident de ne plus les relever au bout d'un certain temps car les compensations ne rejoignent pas leurs attentes (p. 2).

À ce propos, Mukamurera (1999, 2003) souligne que les jeunes enseignants à statut précaire se retrouvent avec les tâches les plus difficiles dont les enseignants réguliers et permanents ne veulent pas. Ce constat nous interpelle, car il suscite un questionnement sur la pertinence de la formation initiale des maîtres et, plus spécifiquement, sur leur préparation à l'entrée en fonction. À cet égard, Obin (2003) fait ressortir ce problème que la formation initiale ne semble pas en mesure de régler. Il affirme que les étudiants diplômés entrent en exercice en aveugle, munis pour tout bagage de leurs conceptions ou convictions personnelles et que leur corpus de connaissances en sciences humaines et sociales ainsi qu'en philosophie est bien mince.

Il faut dire que les jeunes enseignants suivent leur formation en misant davantage sur leurs conceptions que sur les propositions pédagogiques. Déjà en 1991, Trumbull et Johnston Slack montraient que les programmes de formation initiale des enseignants ont très peu d'effets sur leurs représentations à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines qu'ils ont à enseigner. Même plus récemment, Minier (2005) montraient que les représentations de base de l'enseignement perdurent, et ce, malgré des efforts consentis pour supporter les liens entre théorie et pratique.

En somme, l'écart existant entre la formation et la pratique peut probablement expliquer une vision décalée de la réalité. Une vision qui devient de plus en plus idéale au fil de la formation (Gingras et Mukamurera, 2008; Boutin, 1999) et qui par contre crée le malaise actuel. Selon Fournier (2003), les futurs enseignants pensent qu'enseigner c'est : « faire partager ses connaissances à des élèves assoiffés de savoir, admiratifs et reconnaissants envers leur maître et désireux de se hisser à son niveau ». De son côté, Obin (2003) met l'accent sur le fait que les élèves ne sont plus les « gentils élèves » d'autrefois. Ils ont beaucoup changé et ils sont plus « audacieux et moins

travailleurs [...], ils n'acceptent plus d'emblée les règles et les codes scolaires [...] leur motivation semble plus faible ».

Conscient de ce phénomène, Martineau et Vallierand (2005) ont mené une recherche dont les résultats mettent en relief la nécessité d'informer davantage les futurs enseignants sur la réalité de la profession, car les représentations du futur métier qu'ils ont élaborées sont souvent idéalisées et n'intègrent pas toujours toutes les variables du réel. À vrai dire, les jeunes enseignants croient être suffisamment armés pour affronter un environnement qu'ils pensent bien connaître en raison de leurs nombreuses années de scolarisation (Bossard, 2000). D'autres font plutôt face à une dramatisation de cette entrée en fonction qui devient très angoissante, et ce, dès le départ.

Il importe de mentionner que les enseignants expérimentés (30 à 40 ans) sont davantage sujets au stress que les enseignants de moins de 30 ans ou de plus de 45 ans (Feitler et Tokar, 1982). Les personnes expérimentées veulent davantage exprimer leurs sentiments auprès des collègues en cherchant un soutien moral. Ils veulent ignorer le stress en s'engageant dans des activités agréables à l'extérieur du travail ou ils souhaitent modifier la source de stress en rationalisant la situation. Ce groupe d'âge préfère ignorer le stress et se réfugier dans des activités externes au travail. Ceci n'est qu'un exemple mais on peut voir que ces individus ne prêtent pas attention aux sources du stress et ils ne s'attardent pas sur l'évaluation de l'environnement. Ils préfèrent se convaincre que tout va aller mieux par la suite. Ils optent pour un ensemble de stratégies indirectes pour faire face au stress ressenti au travail (négation, évocation, activités familiales). Bien que certaines personnes soient informées sur les signes et symptômes de la situation de stress, cela ne suffit pas toujours. Comme le dit Le Gal (2005), il faut qu'elles reconnaissent les difficultés rencontrées et qu'elles prennent conscience et acceptent de les résoudre.

Pour les nouveaux enseignants, le nouvel environnement, parfois déstabilisant, présente certaines contraintes physiques et psychologiques qui bouleversent émotionnellement les jeunes enseignants. À ce propos, Tardif et Lessard (2004) soulignent que :

Les enseignants vivent dans un espace chargé d'affects, de sentiments et de conflits. Combien préféreraient-ils ne pas s'en mêler ? Mais ils savent qu'une telle distanciation serait la négation de leur propre travail. [...] En élargissant l'espace de l'école pour y inclure un ensemble d'autres partenaires, inévitablement, nous rendons ce processus encore plus difficile. Les enseignants doivent être formés, non seulement à une relation pédagogique avec les élèves, mais aussi à une relation sociale avec les communautés locales (p.237).

En d'autres termes, certains éléments stressants accablent les jeunes enseignants récemment entrés en exercice, lesquels peuvent les amener vers une situation complexe et inconfortable menant à l'abandon de la profession.

### **1.1.3 Les éléments stressants qui créent de l'insatisfaction chez les enseignants**

Le stress vécu atteint personnellement les enseignants, ce qui crée une certaine insatisfaction professionnelle. Cette dernière est jumelée à l'influence de multiples stressseurs (Selye, 1962, 1974) peut conduire à l'abandon total. Avant de parler de ces multiples stressseurs, il est important de cerner le concept de stress, même si nous le définissons dans le cadre conceptuel.

Le stress est d'abord défini par Goens et Kuciejczyk (1981) comme résultant d'une situation ou d'une action qui crée une demande physique et physiologique pour un individu pouvant compromettre son équilibre personnel. Selon ces auteurs, les causes de

stress chez les enseignants sont à la fois internes et externes. Les attentes et les attitudes constituent des facteurs internes alors que le comportement des élèves et les relations interpersonnelles constituent des facteurs externes. Nous y reviendrons plus loin.

Les principaux facteurs<sup>1</sup> reconnus comme source de stress semblent similaires dans de nombreux pays. À ce propos, Royer et al. (2001) font ressortir que le comportement des élèves au sens large est un des facteurs le plus important. Ils mentionnent aussi que les relations de travail, que la charge de travail ainsi que le manque de disponibilité par rapport à la grille horaire, le peu de ressources et de reconnaissance professionnelle constituent des facteurs déterminant. De son côté, Holdaway (1978) insiste aussi sur le fait que les jeunes enseignants souffrent du manque de gratitude dont fait preuve le public à propos de leur profession. D'ailleurs, ce peu de reconnaissance les amène à occuper une place inconfortable. Ils souffrent de la dégradation de leur image dans la société actuelle. À ce propos, le Gouvernement du Québec (1997) mentionnait :

Assez curieusement, au moment même où on assiste en cette fin du XX<sup>e</sup> siècle à l'accroissement et à la diversification des attentes à l'égard de l'école, les enseignantes et les enseignants - celles et ceux qui « font l'école » - ont le sentiment de n'être pas reconnus à leur juste valeur. Et pourtant, l'acte d'enseigner est un acte professionnel (dans Lenoir et Bouilliet-Oudot, 2006).

Il faut dire que le respect et la reconnaissance sociale qui furent longtemps associés au métier ont disparu (Fournier, 2003). Selon cet auteur, on trouve les causes de la dégradation de cette image dans les discours négatifs sur l'école, lesquels véhiculent une image : « déplorable d'une profession qui serait comme un bloc d'archaïsme, hostile

---

<sup>1</sup> Dans la littérature portant sur le stress, on parle de relation entre facteur et stress, alors que dans la présente étude nous investiguons les éléments stressants vécus par les enseignants, et cherchons à dégager ceux les plus déterminants pour les sujets rencontrés.

à la modernité et s'opposant à la marche en avant d'une société en plein renouvellement » (p. 105). Les savoirs spécifiques au plan pédagogique des enseignants n'ont jamais été reconnus et la tendance est de considérer que les enseignants doivent bien maîtriser leur discipline à enseigner et bien communiquer avec les élèves (Tardif et Lessard, 2004). Ces auteurs insistent sur le fait que ce sont de tels discours qui « conduisent inévitablement à la perte de prestige de la profession dont le savoir ne possède aucune valeur d'échange » (p. 236).

En plus de ce peu de reconnaissance, le manque de temps et le malaise qui s'y rattache constituent un des stressors identifié comme étant important (St-Jarre, 1997). D'autant plus qu'actuellement, la réalité de l'exercice du métier fait en sorte que ce manque de temps devient de plus en plus évident. Il est souvent partagé entre différentes tâches comme la planification, la correction et la gestion de classe (Mellouki et Gauthier, 2005).

En outre, Marcelo en 1994 (cité par Parent et al, 1999) mentionne que leur travail les conduit vers une sorte d'isolement professionnel. À ce propos, Carpentier-Roy (1998) insiste sur le fait que d'autres enseignants sont, plus souvent qu'autrement, très critiques à propos des « incapacités des autres ». Ainsi, le silence prend place et la communication s'estompe, laissant place « aux véritables souffrances ». Malgré des programmes de mentorat instaurés dans certaines écoles, la compétitivité qui existe entre les enseignants accentue le phénomène (Morin, Bouvier et Juneau, 1998; Van Campenhoud, Gaëlle-Hubert, Lejeune et Huynen, 2004). Par exemple, il n'est pas agréable de voir le cours que l'on assume être dispensé par un autre collègue. Cela donne souvent lieu à des tensions et à des luttes internes qui intensifient le phénomène (Gauthier, 2005 : dans Haroun, 2005).

De plus, le contexte organisationnel peut s'avérer une des causes de l'insatisfaction des enseignants, et ce, en raison de la faible rémunération, de l'indiscipline, de la violence qui règne et du manque de respect des élèves, de l'absence de motivation scolaire et du désengagement de certains enseignants qui sont à l'aube de la retraite (Mukamurera, 2004).

Aux situations que vivent ces enseignants vient s'ajouter une tension permanente que tout individu vit dans les sociétés modernes. Par exemple, la vie extrascolaire est souvent laissée de côté et c'est la détresse qui s'installe. De plus, la sphère des conflits personnels doit être prise en compte afin de mieux cerner tous les facteurs qui peuvent intervenir dans l'augmentation du stress. Bref, les conflits personnels que vivent les enseignants, à l'intérieur ou à l'extérieur du lieu de travail, peuvent devenir une source certaine de stress.

Après avoir fait un tour d'horizon sommaire des sources du stress chez les enseignants, passons maintenant aux conséquences souvent néfastes du stress vécu par les jeunes enseignants.

#### **1.1.4 Conséquences du stress négatif**

Le stress négatif entraîné peut avoir des conséquences lourdes pour les individus en général. Brunet et al. (1991) citent plusieurs auteurs qui traitent des conséquences du stress chez les enseignants. Par exemple, Blanchard (1982) qui montre qu'un enseignant stressé devient un mauvais exemple dans le sens où son attitude change lorsqu'il laisse

transparaître son effet négatif. En effet, cela peut se traduire par des comportements particuliers comme le soulignent Bridges (1980) ainsi que Fortin et Boucher (1998). Ces auteurs constatent que 3,75% des heures de cours ne sont pas assumées et que l'absentéisme est de plus en plus patent. Il faut noter que le niveau d'efficacité et de cohérence décroît face à un « stressleur » et d'autant plus s'ils sont nombreux. Une réaction physique complexe est alors déclenchée et l'accumulation du poids des stresseurs peut mener à l'épuisement professionnel. La crise professionnelle est alors accompagnée d'un sentiment d'épuisement et de lassitude. La personne est victime du stress environnemental qui, très souvent, devient la cause d'un grand découragement. Ce dernier se définit comme étant l'aboutissement d'un stress chronique caractérisé par un milieu de travail comportant trop d'aspects négatifs comparativement au nombre d'aspects positifs. Fortin et Boucher (1998) ainsi que Guillemette (2006) parlent de ces aspects négatifs en ces termes : il y a beaucoup trop de pression, de conflits et d'exigences, et trop peu de récompenses, de reconnaissance et de succès.

Fortin et Boucher (1998) en viennent à la même conclusion lorsqu'ils affirment que le stress ressenti par les enseignants a une influence négative sur la qualité du travail et même sur le rendement scolaire des élèves. En somme, il est plausible d'affirmer que le stress peut conduire à des troubles assez importants pouvant mener à la cessation de toutes activités professionnelles.

### **1.1.5 Effets psychologiques du stress sur les enseignants intervenant en milieu scolaire**

La Centrale de l'enseignement du Québec (1991) souligne que 40,6% des invalidités prolongées sont d'origine nerveuse. La littérature indique que cette profession

conduit à un haut niveau d'invalidité associé à des troubles mentaux. D'ailleurs Dionne-Proulx (1995) indique que « 33,5% des rentes d'invalidité de l'ensemble des enseignants, tous ordres confondus, sont associées à des troubles psychologiques comparativement à 12,1% pour la population en général et 20% pour le groupe des professions libérales » (p. 148).

Dantzer (2003) attire l'attention sur le fait que la réaction de stress est d'autant plus importante que l'émotion produite par l'événement est plus forte, et que cette émotion peut être considérée comme un facteur susceptible de modifier une situation. À ce sujet, Chalvin (1982) définit une séquence émotionnelle comme étant constituée de quatre phases : charge, tension, décharge et relaxation. Le problème se situe au niveau de la décharge, car s'il n'y a pas décharge après une émotion, l'accumulation peut être préjudiciable jusqu'au moment où la personne ne peut plus la retenir. C'est à ce moment que la décharge peut devenir explosive et sans proportion avec l'élément déclencheur. Cette décharge risque de mener à des actes irréflectifs, et même conduire à l'abandon du poste occupé. Aussi, la plupart du temps dans des situations de dérégulation la ressource émotionnelle prend le pas sur la réflexion, l'affectif sur la raison, le vécu douloureux des événements sur la rationalisation. Pourtant le processus de prise de décision présuppose généralement d'une mobilisation des ressources cognitives et émotionnelles (Damasio, 1995).

Les effets du stress sont nombreux et divers, mais selon l'Association canadienne pour la santé mentale (1994), il semble qu'ils sont l'aboutissement d'un cheminement, si on se réfère au continuum du stress. Les descriptions des symptômes varient, mais selon la littérature, on peut identifier une perte de satisfaction au travail, une apparition de problèmes de santé plus ou moins graves, un rejaillissement des problèmes en milieu de

travail, une perte de confiance en soi et en sa compétence, une baisse d'estime de soi, de l'inquiétude et pour finir, de la dépression plus ou moins profonde (Brunet, 1998).

Selon Maslach et Jackson (1981), l'accumulation des effets des différents irritants occasionne un état de stress psychologique qui mène peu à peu à l'épuisement professionnel (ou burnout). Dans le même sens, Wisniewski et Gargiulo (1997) disent que des périodes fréquentes et prolongées de stress peuvent produire soit un épuisement émotionnel, soit un sentiment d'échec professionnel, soit une baisse de l'accomplissement professionnel et, finalement, une tendance à la dépersonnalisation. Selon (Bouchard, 1989 : dans l'Association canadienne pour la santé mentale, 1994), il existe quatre phases conduisant à cet épuisement professionnel : l'enthousiasme, la stagnation, la frustration et l'apathie. Contrairement à la croyance populaire, l'épuisement professionnel ne survient pas chez les vieux enseignants surmenés et démotivés. Même les jeunes qui n'ont pas eu le temps de s'ancrer dans l'exercice de la profession sont susceptibles de souffrir de la maladie (Morin et al., 1998).

Ce phénomène d'abandon est à la fois connu, mais très mal compris. On est face à des statistiques éloquentes (Chouinard, 2003), mais les éléments stressants ne sont pas tous identifiés. Plus souvent qu'autrement, les chercheurs ne se sont pas centrés sur des investigations auprès des acteurs concernés ayant vécu l'abandon professionnel ou en réflexion face à celui-ci. Nous y reviendrons plus loin.

### **1.1.6 Éléments stressants chez des enseignants débutants du secondaire et l'abandon de la profession**

Même si le stress ressenti par les enseignants a été étudié sous quelques aspects, force est de constater que peu de recherches ont porté sur la relation entre les éléments stressants au travail et les étapes de la carrière (Folkman et Lazarus, 1976). Dans ce cas-ci, il s'agit de la période d'insertion professionnelle.

Plus récemment, Chouinard (2003) faisait part du manque de connaissances du ministère de l'Éducation du Québec à propos des causes spécifiques du phénomène. Comme nous l'avons vu précédemment, quelques études montrent que les enseignants subissent différentes sortes de stress et en vivent les conséquences. Des facteurs sont d'ailleurs identifiés et regroupés au regard de différentes dimensions de la profession enseignante. L'objet d'étude qu'est le stress chez les enseignants a été déjà exploré et quelques conclusions ont été avancées. Cependant, aucune ne s'attarde aux éléments stressants vécus par les jeunes enseignants en phase d'insertion, et sur ceux qu'ils jugent les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession. Les études précédentes se sont limitées à une exploration superficielle du problème complexe qu'est l'abandon. À notre avis, il faut identifier les éléments stressants les plus déterminants afin de pouvoir agir spécifiquement sur eux. Pour y parvenir, nous misons sur les informations privilégiées que les acteurs concernés au premier chef peuvent nous fournir.

### **1.1.7 Abandon rapide des jeunes professeurs**

D'après King et Peart (1992), la profession d'enseignant s'avère une profession hautement stressante. Ces auteurs prétendent que cette situation est imputable à différents facteurs qui découlent du contexte d'enseignement.

Tout d'abord, les enseignants du secondaire ont souvent envisagé une autre profession avant de s'engager dans l'enseignement. Selon Jaoul et Kovess (2004), il y a moins de la moitié (40,6%) des enseignants qui se dirigent vers cette profession qui le font par vocation. Certains ont déjà tenté de se former dans un autre métier avant de se diriger vers l'enseignement. De plus, leur motivation découle souvent de l'intérêt pour une discipline en particulier. Pourtant, il semble que ce soit le plaisir d'être avec l'élève qui influence la décision de s'engager et de demeurer dans la profession. Guillemette (2006) parle de l'engagement profond en ces termes : « Ceci montre qu'ont croit à l'importance de ce ou à qui on s'est lié, ce qui donne une garantie de la réalisation de ce en quoi on s'est engagé » (p. 12).

Il faut aussi noter qu'au secondaire, il y a peu de possibilité de promotion. De plus, l'enseignant se retrouve face à un environnement parfois déstabilisant, car il est tributaire des conditions qui prévalent en milieu de pratique. Comme déjà mentionné, il doit faire face à la précarité de l'emploi, au manque de soutien de la direction, aux tâches difficiles dans un contexte de réforme, à un manque de reconnaissance professionnelle, etc. (Mukamurera, 2002). De plus, il y a un isolement qui se crée au sein des équipes d'enseignement et qui est souvent lié à un manque de mesures d'accueil de la part des collègues ou de la direction (Bonneton, 2002). Finalement, les relations

avec les élèves et celles avec les parents peuvent être tendues et même conflictuelles (Royer et al., 2001; p. 6).

Nous pouvons penser que la somme de ces éléments stressants qui peuvent mener à se poser la question de la pertinence du choix professionnel à un moment précis de la carrière. Elle peut, selon les dispositions des enseignants, susciter la remise en question, allant même jusqu'au point d'envisager l'abandon. C'est dans ces situations déstabilisantes que certains enseignants décident d'abandonner la profession ou de trouver des stratégies de substitution ou d'évitement. L'abandon n'est pas la seule issue. Certains enseignants envisagent une réorientation professionnelle qui peut tout de même être considérée comme une sorte d'abandon (Guillemette, 2006). Quant à Mukamurera (2004), il explique qu'il y a une absence ou une crise identitaire chez ceux qui se remettent en question ou qui abandonnent la profession d'enseignant.

Quelques études existent sur le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière : celles de Dionne-Proulx (1995) sur le stress des enseignants québécois et les conséquences potentielles à long terme et celles de Royer et al. (2001). En 2002, un groupe de chercheurs s'est penché sur les caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et sur la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignement (Bujold et al., 2002). Mais, nous maintenons qu'il y a un manque de connaissances sur le phénomène de l'abandon des jeunes enseignants qui interviennent au secondaire et sur les éléments stressants susceptibles de les amener à choisir cette issue.

## **1.2 Question générale de recherche**

Comme nous venons de le voir, les écrits offrent une lecture de la réalité qui semble montrer que le stress professionnel encouru par les jeunes enseignants du secondaire peut intervenir dans la situation de malaise qu'ils vivent et qu'il peut conduire à l'abandon de leur profession. Il nous apparaît donc essentiel d'approfondir les éléments stressants vécus chez les jeunes enseignants du secondaire afin de déterminer comment le stress vécu déclenche ce processus d'abandon. Curieux de savoir quels sont les éléments stressants qui interviennent pleinement dans l'abandon de la profession d'enseignant au début de leur carrière, nous nous posons la question suivante :

Parmi l'ensemble des éléments stressants vécus par les jeunes enseignants du secondaire, lesquels ils jugent les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession ?

Ce qui nous amène à formuler, au point suivant, nos objectifs de recherche.

## **1.3 Objectifs de la recherche**

Le but premier de cette recherche est d'identifier auprès des acteurs quels sont les éléments stressants en contexte d'enseignement au secondaire. Le deuxième objectif vise à dégager les éléments jugés les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession.

Dans un premier temps, nous tentons d'identifier les éléments stressants qui sont mis en avant par les enseignants du secondaire et, dans un second temps, nous voulons dégager les éléments stressants les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession.

#### **1.4 Limites de la recherche**

Dans cette recherche, nous nous interrogeons sur la dynamique qui existe entre l'enseignement, les éléments stressants et l'abandon. Notre interrogation porte sur la dynamique suivante : les éléments stressants déterminants lesquels orientent les jeunes enseignants du secondaire vers l'abandon de la profession. Celle-ci étant comme tout emploi une source de stress, il semble, de prime abord, difficile de quantifier l'intensité réelle du stress. Difficile de le quantifier mais il est aussi difficile d'en déterminer la provenance en raison de l'environnement qui s'avère multidimensionnel. Les causes peuvent être profondes et surtout elles peuvent prendre leurs origines dans des champs proximaux comme la famille, les relations avec les pairs, etc.

Pour conclure, nous pouvons doré et déjà avancer que les résultats de cette recherche pourront être transférables, mais non généralisables en raison de la taille et la spécificité de l'échantillon. Ceci offrira néanmoins un point de départ pour d'autres recherches en contextes semblables.

Le prochain chapitre traite de l'approche conceptuelle de la recherche. Nous proposons d'analyser différentes approches théoriques afin de nous positionner en tant

que chercheur. Ce chapitre traitera des différents concepts nécessaires à l'appréhension de notre objet d'étude.

## **CHAPITRE 2**

### **Cadre conceptuel**

Ce chapitre est consacré à la présentation des bases théoriques utiles à l'investigation de l'objet d'étude de ce mémoire, soit les éléments stressants liés à l'exercice de la profession enseignante qui ont été ciblés par des jeunes enseignants du secondaire. Le cadre conceptuel s'articule autour des liens entre émotion, cognition et la prise de décision. Ces notions sont abordées dans une perspective cognitiviste. Des données neurobiologiques ont facilité la compréhension de certains phénomènes dont le rôle de l'émotion dans l'activité cognitive.

#### **2.1 Processus de prise de décision**

L'interaction du cognitif et de l'émotif est reconnue au cœur du processus de prise de décision. On a longtemps considéré la prise de décision que sous l'angle du travail de sphère cognitive. Maintenant Frijda (2000) affirme que l'émotion est une dimension qui joue pleinement dans celle-ci. En effet, Frederickson (2001) insiste sur le fait que les émotions créent des distorsions qui gênent la prise de décision. Dans le contexte éducatif, la prise de décision d'abandonner la profession pourrait dépendre donc de l'interaction de ces différentes dimensions.

La figure 1 permet de situer la prise de décision des jeunes professeurs de quitter la profession aux confins de trois sphères d'influence : l'une cognitive, l'autre émotionnelle et la dernière d'ordre social. Le stress multiforme suscité par la situation professionnelle, dans notre cas, interfère sur les trois sphères pour ainsi influencer la prise de décision.




---

**Figure 1 :** Le stress engendré par la prise de décision sous l'angle de l'interaction du cognitif, du social et de l'affect.

Damasio (1995) précise que le processus de décision est une sélection d'une réponse parmi différentes options possibles, mais qui fait davantage appel à des ressources cognitives et émotionnelles qu'au raisonnement. Par exemple, les situations de dérégulation scolaire proviennent des événements non prévus par les enseignants pouvant les déstabiliser. À ce propos, Perrenoud (1996, p. 187) dit d'ailleurs que ces événements se traitent dans l'urgence et que les décisions se prennent dans l'incertitude.

La prise de décision d'abandonner se trouve à la croisée de ces deux concepts qui s'entremêlent comme nous l'avons vu précédemment.

Dans la partie qui suit, nous allons tenter d'éclaircir les différents concepts en adoptant un point de vue psychologique. Nous définissons d'abord le concept du stress et le mettons en lien avec les acteurs concernés et le contexte d'exercice de la profession. Nous faisons le choix de ne pas approfondir les avancées du champ neurobiologique tout en nous appuyant quand même dessus, pour nous centrer sur l'approche de type psychologique, et ce même si la science neurobiologique clarifie plusieurs phénomènes liés à l'émotion et à la prise de décision.

## **2.2 Ancrage et développement du concept de stress**

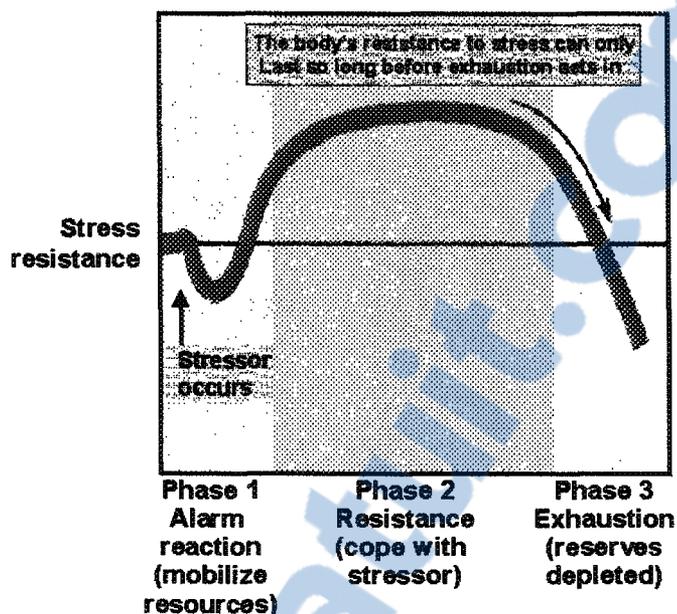
D'entrée de jeu, il faut rappeler le sens général du mot stress qui vient du latin *stringere* (Dictionnaire Gaffiot, 2000) et qu'il signifie étreindre, serrer, resserrer. Ce sens a été précisé par différents auteurs au fil des années.

Selye (1962) est le premier à avoir parlé du stress moderne tel que perçu dans les années cinquante. À ce moment-là, le stress était considéré comme une réponse physiologique, une réponse non spécifique de l'organisme aux demandes de l'environnement. Ces demandes sont appelées par Selye agents stresseurs ou simplement « stresseurs » qui constituent des agents producteurs de stress. Au cours de ses expériences, cet auteur a pu constater que des injections hormonales toxiques, peu importe leur composition, amenaient chez ses rats des réactions identiques et que ces réactions étaient les mêmes que celles causées par d'autres « agresseurs » comme le froid, le chaud, les infections, les traumatismes, les troubles ou lésions organiques et nerveuses (effort, surmenage,

émotions désagréables ou agréables), etc. (Selye, 1974). Quant aux effets du stress, cet auteur les considère comme une suite de réactions hormonales. Par la suite, il précise l'aspect psychique lorsqu'il parle en terme de syndrome d'adaptation générale de l'organisme qui est déclenchée par des agents ou des situations diverses (Selye : dans Bugard 1974, p. 37). La réaction face à des changements de l'environnement est alors nommée par Selye (1974) « syndrome produit par divers agents nocifs » et par la suite le « syndrome général d'adaptation ».

Notons que c'est grâce au syndrome général d'adaptation (S.G.A) que les divers organes internes supportent la personne dans son processus d'adaptation à son milieu et aux changements qui s'y produisent. Arrêtons-nous aux trois phases du syndrome général d'adaptation ou S.G.A selon Selye (1974). Voici les trois phases :

- Une phase de réaction à l'alarme : il y a alors activation du système nerveux (sympathique et médullo-surrénal) afin de faire face à une demande inhabituelle mobilisant toute son énergie disponible. C'est en fait une réaction d'alarme.
- une phase de résistance : lorsque l'agent stressant se maintient dans le temps alors l'individu doit résister en se trouvant de nouveaux moyens pour faire face à la situation.
- une phase d'épuisement : quand les stressors sont trop fréquents ou trop intenses et que la réaction d'urgence ne suffit plus, c'est alors la phase de l'épuisement qui commence. L'épuisement peut apparaître d'une façon sournoise et qui peut, s'il est très grave, mener à l'épuisement extrême, et même à la mort.



**Figure 2 :** Adaptation du modèle du syndrome général d'adaptation de Selye

Cette avancée théorique a permis d'ailleurs l'entrée de la notion de stress dans le vocabulaire scientifique. Par ailleurs, l'apparition du mot stress dans le vocabulaire de la langue française date du XX<sup>e</sup> siècle, alors qu'il faisait déjà partie de celui de la langue anglaise dès le XVII<sup>e</sup> siècle. Il était à ce moment employé pour exprimer les conséquences des moments difficiles, la dureté de la vie, les privations, la fatigue et l'adversité (Lazarus et Folkman, 1984). Puis la révolution industrielle anglaise a engendré une autre signification, mais cette fois, dans le domaine industriel. Le stress, qui peut transformer des matières très dures comme les métaux par déformation physique, peut aussi transformer à long terme le domaine du psychisme par l'apparition de maladies mentales (Boucher et Binette, 1981). Ainsi, cette approche, tout d'abord centrée sur le physique, s'est transposée peu à peu vers une autre sphère soit celle du psychique. Aussi, le mot *strain* (tension) qui désigne la déformation ou la distorsion de l'objet a été transposé facilement au domaine du psychologique.

Si nous nous référons à la sphère psychique, le stress est considéré comme un ensemble de réactions physiques et psychologiques qui répondent aux demandes émergeant de situations qu'une personne évalue comme étant un danger à son bien-être. Pour sa part, l'ISP Training Project (Lincoln Center, Massachusetts : dans l'Association canadienne de la santé mentale, 1994, p. 53) propose une définition qui met en relief le phénomène du stress en situant son origine en référence à l'existence d'une discordance entre la personne et les demandes de son environnement.

De plus, la personne sent que la gestion de la situation dépasse ses capacités adaptatives (Lazarus et Folkman, 1984). Ainsi, le stress s'avère le résultat de l'interaction entre l'individu et les situations extérieures. Il faut noter que le stress n'est pas vécu par tous de la même façon. D'ailleurs, le stress relève avant tout de la perception qu'on a de l'événement et aussi de notre capacité à y faire face. Si la réponse au stress est constamment sollicitée, et si elle dépasse les limites adaptatives du corps humain, l'organisme se retrouve en état d'effervescence ou de tension inutile. Toute cette tension se transforme en une sorte d'agression contre la personne qui peut provoquer l'épuisement et/ou même la maladie. Des auteurs (Fortin et Boucher, 1998; Van De Weerd, François et Langevin, 2003) précisent que le stress se traduit en une multitude d'états différents comme la fatigue, la douleur ou encore le succès.

Comme le dit Bensabat (1980), le stress est surtout un processus physiologique normal de stimulation et de réponse de l'organisme indispensable à l'adaptation, au développement et au fonctionnement de l'organisme. Il faut noter que les effets psychologiques bénéfiques du stress surviennent pendant la phase de résistance dont nous avons parlée plus haut. Il agit de façon positive, dépendamment des appréciations

cognitives de la personne face au facteur de stress, de sa capacité de résistance et de son besoin de défi. Les effets néfastes varient d'un individu à l'autre, mais Fontana (1989) les classe en trois catégories : cognitifs, émotionnels et comportementaux en général. Quand les effets néfastes deviennent trop importants, les individus passent de la phase de résistance à celle d'épuisement.

Suite à ces précisions à propos du processus complexe d'adaptation, plusieurs définitions en lien avec le travail ont suivi celle de French et Caplan (1973). Le stress y est considéré, dans le cadre du travail, comme « un état où les facteurs reliés directement au travail agissent sur l'individu, tant de façon favorable que défavorable ». Pour sa part, McGrath (1976) définit le stress comme un ensemble de conditions qui impliquent toujours l'interaction de l'individu et de son environnement de travail. De leur côté, Cooper et Payne (1978) définissent le stress en termes d'écart entre la compétence et les habilités d'une personne et les exigences du poste. Pour ces auteurs, le stress est relié à la sphère du travail. Ces définitions nous semblent intéressantes aux vues de la situation de travail vécue par les jeunes enseignants.

Par la suite, McGrath (1976), Cooper et Payne (1978) et Hiebert (1985) ont considéré le stress organisationnel lié au travail comme un écart entre la compétence cognitive d'un individu et les exigences environnementales. Le degré de stress ressenti dépend de la perception de l'individu devant les conséquences éventuelles liées à ces capacités ou ces incapacités à répondre aux attentes du milieu.

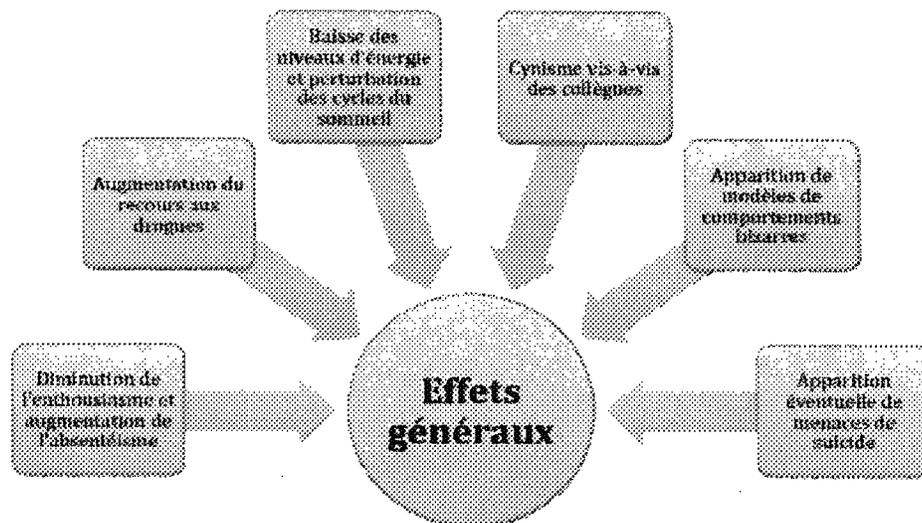
C'est dans cette optique psychologique que Lazarus et Folkman (1984) définissent le stress. Ils parlent premièrement, de la façon menaçante dont la personne perçoit l'événement et, deuxièmement, de la signification que l'individu donne aux éléments de

l'environnement. Cette approche permet d'ajouter à la notion de réponse non spécifique, la notion de perception de la demande. Or, la même demande peut être comprise différemment d'un individu à l'autre. Les perceptions développées par chacun sont très personnelles et peuvent varier selon la culture de la personne, ses origines, son vécu, son humeur et le moment présent comme le précisent Lazarus et Folkman (1984). Cette composante psychologique explique pourquoi, devant certains agents stressés, des individus se sentent stimulés et performant mieux, alors que d'autres figent ou se désistent.

Le modèle cognitivo-émotionnel convient bien à notre parti pris pour l'intrication du cognitif, de l'affect et du social. Ainsi, on considère les trois sphères d'influence qui ont toutes les trois des effets bien particuliers et qui entraînent des conséquences multiples et variées (Fontana, 1989). Attardons-nous sur les conséquences.

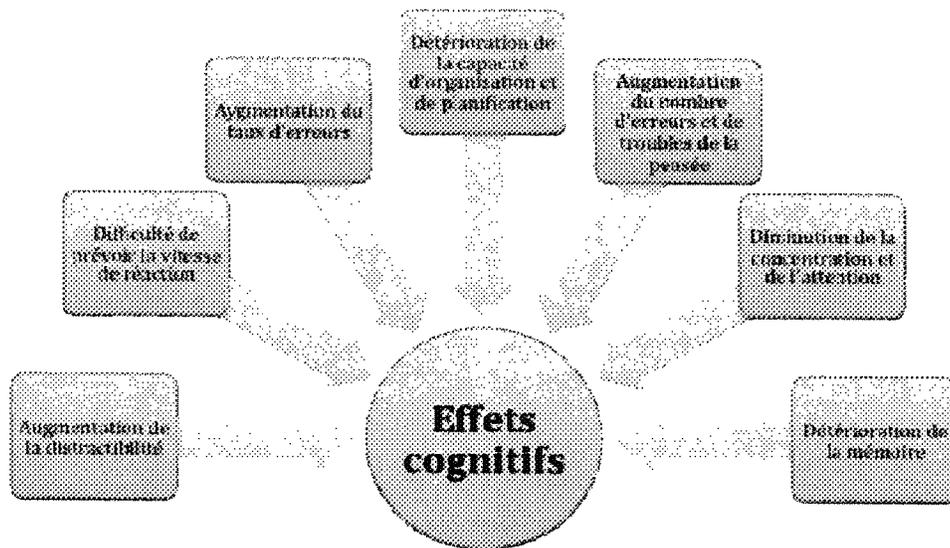
### 2.2.1 Les effets comportementaux généraux

Ces effets dépendent à la fois les facteurs cognitifs et affectifs (Fontana, 1989) comme la figure ci-dessous le montre :



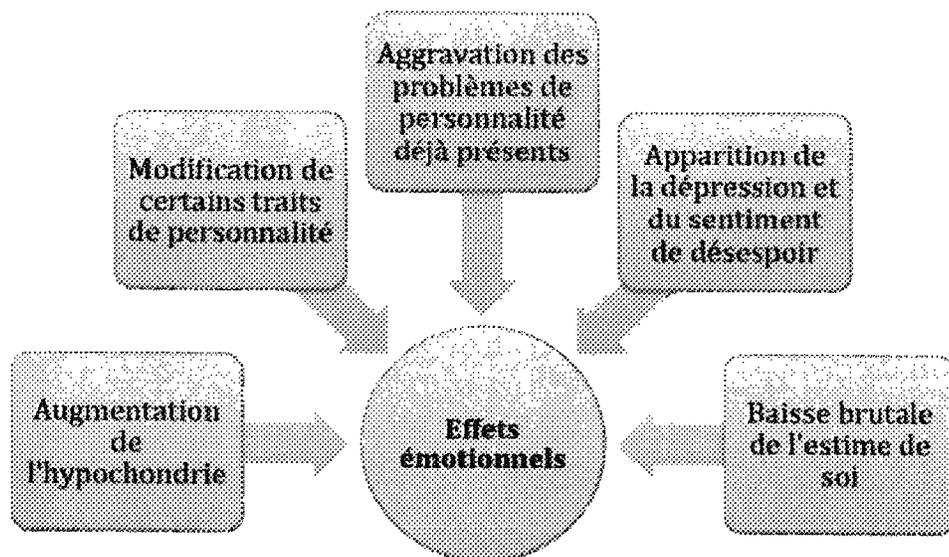
**Figure 3 :** Conséquences des effets comportementaux généraux de l'émotion.

- Les effets cognitifs sont la mise en rapport avec la pensée et la connaissance (Fontana, 1989).



**Figure 4 :** Conséquences des effets cognitifs de l'émotion.

- Les effets émotionnels et cognitifs s'entremêlent (Fontana, 1989).



**Figure 5 :** Conséquences des effets émotionnels.

### ***2.2.1.1 Les modèles théoriques***

Au regard de la littérature consultée, nous optons pour le regroupement de trois modèles théoriques : le modèle psychobiologique, le modèle cognitif et le modèle psychosociale. Nous présentons les trois modèles et précisons notre position.

#### **▪ *Le modèle psychobiologique***

Rivolier (1989) souligne que le modèle psychobiologique permet d'expliquer que le stress qui repose sur des bases biologiques constitue le reflet organique du vécu psychique. Il parle de « self presentation » laquelle consiste en une prise de conscience de soi qui peut permettre de faire une comparaison claire entre la situation vécue et celle qui devrait être (Schlenker, 1980). Il souligne également qu'il y a des mécanismes de défense nombreux comme le refoulement, la négation, l'isolement, la régression, le renversement.

#### **▪ *Le modèle cognitif***

Ce modèle inclut la relation entre la personne et son environnement et plus encore, une évaluation cognitive d'une demande vécue (Lazarus et Folkman, 1984). Au niveau psychologique, la relation entre deux systèmes que sont la personne et son environnement social ou physique existe (Lazarus et Cohen, 1977). Toujours selon ces auteurs, trois facteurs permettent d'analyser la relation personne-environnement, soient la demande imposée à la personne, la contrainte entraînée et les ressources dont la personne dispose. On trouve aussi la conception de l'évaluation ou le faire-face qui dépend directement de l'expérience passée, des apprentissages et de la mémorisation des échecs et des succès. Selon Lazarus et Folkman (1984), ce modèle inclut le processus

actif apparaissant lors d'une tentative d'adaptation aux conditions environnementales jugées stressantes. Ces auteurs mentionnent que le faire-face peut être considéré comme une forme de résolution de problème. Comme déjà mentionné par (Rivolier, 1989), la perception et l'expérience de l'individu lui permettent de voir si la demande dépasse sa capacité de réponse et de voir s'il peut faire face à la situation.

La conception plus actuelle du concept de stress dite psychologique nous semble pertinente, car elle repose directement sur l'influence de l'environnement social, sur les dimensions cognitive et émotive de l'individu psychique ainsi que sur les exigences adaptatives. Comme nous l'avons vu précédemment à la figure 1, la prise de décision englobe ces diverses dimensions.

Nous pensons que les éléments du vécu relevant du social et de l'affectif sont très importants dans le processus de prise de décision d'abandon de la profession d'enseignant. C'est pour cela que nous nous tournons vers une approche de ce type qui englobe les trois dimensions de la cognition.

### **2.2.2 Agents stresseurs généraux et spécifiques à la profession**

Comme nous l'avons vu plus haut, le stress est une réponse d'adaptation à des demandes très disparates appelées stresseurs. Nous retrouvons dans les écrits deux termes employés pour parler de ces demandes de l'individu : stresseur et agent stressant. La terminologie stresseur fut utilisée par Selye, dès 1962, au tout début, mais nous retrouvons son emploi très souvent dans les recherches scientifiques actuelles même si la

terminologie agent stressant est aussi employée. C'est d'ailleurs la première terminologie que nous allons vous référer dans le cadre de cette étude.

Selon l'Association canadienne pour la santé mentale (1994), les agents sont définis comme étant « des facteurs générateurs de stress ». En 1987, Chenard a classé les agents stresseurs sous les quatre catégories suivantes : physiques (travail musculaire); socioculturelles (décès); biologiques (infection bactérienne) et chimiques (médication). Face à l'action d'un « agent stresseur », l'individu réagit en déclenchant un mécanisme de fuite que nos ancêtres utilisaient pour des fins de survie. L'individu est tout d'abord tendu et perturbé au plan émotionnel, ce qui l'amène à réagir sans trop de discernement.

Il faut préciser que les agents stresseurs généraux qui déclenchent le stress ne sont pas toujours connus. Ils peuvent être inconscients comme, par exemple dans le cas des phobies ou des obsessions. De plus, la plupart des maladies mentales trouvent leur source dans les effets du stress négatif accumulés (Dionne-Proulx, 1995).

À propos du stress négatif, il importe de mentionner que l'hyperstimulation est aussi un agent de stress caractéristique des sociétés industrialisées qui cause, plus souvent qu'autrement, un mauvais stress Bensabat (1980). En outre, les chocs émotifs, comme le décès d'un proche, constitue la plupart du temps une source très forte de stress. D'après la *Job stress rating scale*, le décès d'un proche est classé comme l'un des événements les plus stressants dans la vie d'un individu. De plus, les événements à forte teneur émotionnelle sont déstabilisants psychiquement et les répercussions peuvent s'étendre sur une longue durée.

▪ *Les agents stressseurs spécifiques au contexte d'enseignement*

Toujours d'après l'Association, les agents stressseurs peuvent être classés sous deux catégories. Les agents stressseurs généraux sont communs à toutes les personnes vivant dans une société et ils apparaissent sous différentes formes tel que l'hyper et l'hypostimulation et les chocs. Ils sont communs, car ressentis par la plupart des gens avec un effet positif ou négatif. Quant aux agents stressseurs spécifiques, ils sont en lien avec notre sujet de recherche puisqu'il s'agit d'agents qui interviennent dans un contexte d'enseignement.

Un des exemples de moments stressants est ce passage de la vie d'étudiant à la vie de travailleur. Un stress réel se manifeste face au choc de la réalité scolaire vécue par les jeunes enseignants. Le passage de la situation d'étudiant en formation à la profession enseignante est, la plupart du temps, déstabilisant et stressant, et ce, en raison de circonstances institutionnelles difficiles à vivre. À cet égard, Gingras et Mukamurera (2008) mentionnent que :

Aux défis à relever à leurs débuts dans le métier à proprement parler, s'ajoutent les conditions d'insertion (embauche et affectation) et de travail. Au Québec, la plupart des débutants devront y faire face de diverses façons. D'abord, il se peut qu'on leur assigne les tâches dont les autres ne veulent pas : les plus difficiles, les restes de tâches et qui ne sont pas toujours en lien avec leur formation universitaire. En enseignement secondaire, on se retrouve particulièrement avec des tâches éclatées sur plusieurs niveaux ou avec plusieurs matières à la fois, ce qui exige des préparations différentes. Ensuite, il se peut que l'embauche se fasse à la dernière minute (p. 205).

L'enseignant est toujours en interaction avec l'environnement. Son environnement social microscopique joue un rôle très important, car il est souvent le lieu où les sources de stress sont présentes au quotidien. De plus en plus, on reconnaît que les

interactions sociales sont déterminantes dans le cheminement professionnel. Dans le cas qui nous occupe, les interactions sont multiples avec un environnement qui regroupe les membres de l'administration de l'école, les collègues, les parents et surtout les élèves. Ces derniers, qui passent une grande partie du temps en présence de l'enseignant, peuvent faire augmenter ou faire baisser le niveau de stress au gré des attitudes et des comportements adoptés. On parle de gestion de classe au quotidien.

Comme le mentionne Chouinard (1999), la gestion de classe occupe une place importante dans les préoccupations liées aux premières années d'enseignement. À ce propos, Chouinard mentionne que le débutant passe par deux stades au début de sa carrière. Le premier (l'idéalisation) est marqué par la présence d'images « romantiques » ainsi que « par la présomption que tous les élèves possèdent le même style d'apprentissage, les mêmes intérêts et les mêmes aptitudes qu'eux à cet âge » (p. 500). Leur préoccupation première est de favoriser l'apprentissage tout en se centrant sur les contenus à enseigner avant tout. Ils ne se centrent pas nécessairement sur les besoins et les capacités de l'élève. Après le premier stade, vient celui de la « survie ». C'est à ce moment-ci de son insertion professionnelle que le jeune enseignant tente de rectifier son sentiment de perte de contrôle en adoptant une approche plus autoritaire. À ce sujet, Johnson (1994) affirme :

Ils remettent leur efficacité en question et cherchent à compenser leur manque de connaissances en prenant pour modèle un enseignant plus expérimenté de leur école ou en adoptant des approches dont ils se souviennent alors qu'ils étaient eux-mêmes élèves (p. 501).

À ce stade, les jeunes enseignants consacrent moins de temps à la préparation de leur cours pour en passer plus à réaliser des activités d'apprentissage de longue durée afin de limiter tous les débordements possibles.

En outre, les contenus multiples et complexes et la mise en application de la réforme sont des sources de stress supplémentaires. En effet, le jeune enseignant doit, en plus de gérer son nouveau statut de professionnel, composer avec des contenus parfois trop difficiles et mal adaptés par rapport à son niveau de scolarisation.

### **2.3 Concept d'épuisement professionnel**

Le concept d'épuisement professionnel ou *burnout* apparaît au milieu des années 70, mais il a été défini plus tard en 1989 par Simoneau (1989) (dans l'Association canadienne pour la santé mentale, 1994) :

L'épuisement professionnel est un processus qui intervient dans la relation entre un individu et sa tâche, et qui touche souvent des personnes exerçant une relation d'aide avec la clientèle [...] Il a pour origine un déséquilibre entre les ressources à la disposition de l'individu et les exigences de son travail, ce qui entraîne une baisse d'efficacité. (p.43)

Par la suite, Edelwich et Brodsky (1980) cernent le concept d'épuisement professionnel en identifiant quatre phases : l'enthousiasme, la stagnation ou la désillusion, la frustration et l'apathie. Ces phases conduisent insidieusement au fil du temps à un syndrome qui se traduit par l'insomnie, les problèmes de concentration et de mémoire, l'instabilité humorale et surtout le sentiment d'échec. Dans la même année, Freudenger (1980) parle d'une « brûlure interne » pour décrire le phénomène de blessure, mais insiste aussi sur le fait que le processus se met en place lentement et se

répartit sur des mois, voire même des années. Dans le même sens, Maslach et Jackson (1981) proposent une définition qui met en avant l'idée d'accumulation des différents irritants qui occasionnent un état de stress psychologique si fort qu'il mène à un état d'épuisement professionnel. Plus récemment, Maslach et Schaufeli (1993) ont conclu que l'épuisement professionnel n'est qu'une faiblesse de la capacité d'adaptation de l'individu.

Dans une même ligne de pensée, Bernier (1996) apporte un point de vue très intéressant en décrivant l'épuisement professionnel comme une incapacité à résoudre un conflit lié à la perte de sens de son travail. Selon Bernier, la perte de sens d'un travail constitue l'étape finale qui suit les efforts d'adaptation à la situation stressante, une conséquence du stress non compensé. Dans sa phase ultime, il peut mener à des problèmes psychophysiologiques importants qui affectent momentanément la capacité de travail.

Pour leur part, Wisniewski et Gargiulo (1997) précisent que les périodes prolongées de stress peuvent produire de « l'épuisement émotionnel, un sentiment d'échec professionnel, une baisse de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation ». Dans la même foulée, Byrne et Hall (1989 : dans Comeau, 2000) identifient trois facteurs qui apparaissent progressivement et successivement : l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le faible accomplissement au travail. Les enseignants démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se voient incapables de se donner aux étudiants et à leur carrière. La dépersonnalisation apparaît lorsque les enseignants développent des attitudes négatives envers les étudiants, les collègues et les parents. Lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans

leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles survient un constat de faible accomplissement.

Ainsi, nous constatons que l'épuisement professionnel met du temps à apparaître et se matérialise par un épuisement émotionnel, un phénomène de dépersonnalisation et un constat de faible accomplissement au travail. Tous ces phénomènes peuvent mener à l'abandon de la profession d'enseignant.

#### **2.4 Processus d'abandon**

Malgré le fait qu'il n'existe que très peu d'études sur l'abandon des enseignants, nous pouvons nous appuyer sur certaines recherches traitant du sujet. L'abandon de la profession est le résultat de l'accumulation de l'influence de plusieurs éléments stressants liés au vécu professionnel dont nous avons parlé ci-dessus.

Il se peut qu'à un moment de sa carrière l'enseignant décide de suspendre, temporairement ou définitivement, l'exercice de son métier. Certains enseignants décident d'adopter des stratégies qui prennent davantage la forme de la « fuite » que la forme de « faire face » (Van Zanten et Grospiron, 2001). Ces chercheurs nous informent que certaines stratégies se matérialisent par l'abandon pur et simple. D'autres enseignants peuvent opter pour une forme de reconversion professionnelle dans d'autres fonctions liées à l'enseignement. Ces différentes fonctions peuvent être une autre fonction spécialisée en enseignement ou un changement d'école.

La section suivante est consacrée aux stratégies de gestion du stress et de substitution.

## **2.5 Stratégies de gestion du stress et de substitution**

Comme nous l'avons déjà abordée, l'adaptation, selon Hiebert (1985), constitue un mécanisme complexe de recherche d'équilibre homéostatique. Il est alors question de stratégies adaptatives. Ces stratégies adaptatives sont variées et sont souvent la résultante de certaines prédispositions des individus à réagir à leur environnement. Hiebert fait référence aux facultés cognitives de la personne à évaluer la situation stressante et à chercher les moyens appropriés d'adaptation. Ces facultés cognitives peuvent procéder à une mauvaise évaluation de la situation et exagérer ainsi le degré de menace. Il dit d'ailleurs qu'en raison d'un manque de plan de formation continue, le professionnel de l'enseignement souffrirait de ce genre de dérèglement cognitif et aurait tendance à très mal anticiper les attentes de son milieu de travail. Ces considérations sont intéressantes, car les enseignants qui commencent se plaignent d'incompétence et de solitude pédagogique (Gingras et Mukamurera, 2008).

Certaines stratégies plus traditionnelles permettent une bonne gestion du stress généré par la profession, mais d'autres se traduisent par des décisions inusitées ou ressemblant plutôt à des réorientations professionnelles. Nous allons essayer d'y voir plus clair et nous allons nous attarder aux différentes stratégies dites de fuite et ensuite parler de celles de valorisation sociale.

### **2.5.1 Stratégies de gestion du stress**

La gestion du stress émerge, pour certains auteurs, lors de l'apparition d'une détresse émotionnelle dépassant la capacité d'adaptation de l'individu et qui exige une réponse nouvelle à la situation (Lazarus et Folkman, 1984).

Les stratégies cognitivo-comportementales consistent en la réadaptation de l'individu à une situation extérieure. Il y a alors une reprogrammation des schèmes comportementaux afin qu'il y ait une adaptation et une compréhension du stress.

Certaines stratégies qui existent mènent à des résultats positifs. Il faut mentionner que les stratégies de gestion du stress de personnes en éducation sont différentes selon les groupes d'âge (Kyriacou et Sutcliffe, 1977). D'après ces auteurs, les plus jeunes enseignants recourent plus spontanément à des stratégies visant une gestion rapide du stress : passer davantage de temps à la réalisation de tâches particulières, reconnaître ses propres limitations, etc. Les enseignants plus expérimentés préfèrent capitaliser sur le long terme en utilisant certaines stratégies comme : essayer de relaxer après le travail, avoir une vie familiale équilibrée, etc. Par exemple, la méditation et la relaxation (Greenberg, 1984) peuvent répondre aux besoins de certaines personnes et s'avérer efficaces. Cependant, il n'existe pas que ces méthodes qui peuvent parfois apparaître comme plutôt ésotériques.

Avant tout l'expression des émotions peut parfois être efficace. Certains médecins s'entendent sur le fait que la répression des émotions peut constituer un facteur de développement de certaines maladies (Edmond, 2003). Ces données indiquent qu'il vaut mieux s'exprimer à propos de sa vie émotionnelle ou tout au moins, reconnaître que

les émotions sont bien présentes, et ce même s'il y a encore des préjugés quant à leur expression en public. La culture occidentale contribue encore au maintien de ces restrictions.

De plus, l'exercice physique peut constituer une stratégie très efficace pour la réduction des effets du stress. Il faut se souvenir que les effets du stress ne sont qu'une préparation du corps à une action énergique. Lorsque l'individu ne permet pas à l'action d'avoir lieu, l'énergie reste refoulée dans le corps causant ainsi des tensions et des effets physiques et psychiques indésirables (Pépin, 1999).

Pour leur part, Arcand et Brissette (1998) recommandent plutôt une approche basée sur l'apprentissage de la reconnaissance des besoins. Ils proposent différentes stratégies pour le plan individuel et pour le plan organisationnel afin de prévenir l'épuisement professionnel. Sur le plan individuel, ils suggèrent d'entretenir le capital santé, d'exprimer les émotions et de gérer les conflits au fur et à mesure. Sur le plan organisationnel, ils parlent en termes de soutien organisationnel, de justice sociale et de facilitation de mouvements de la main-d'œuvre.

Plus récemment, Edmond (2003) propose une liste de stratégies qui sont familières. Afin d'atténuer le stress au travail, il mentionne la gestion de la fatigue physique et mentale, le choix des moyens de détente et le recours à des divertissements accessibles, l'expression par le rire afin de se rapprocher des autres, la gestion efficace de son temps, l'acceptation d'avoir à composer lors de situations urgentes, le réapprentissage de la respiration efficace, savoir se faire plaisir, être bien entouré, l'auto-questionnement et, finalement le recours à l'exercice physique. Il préconise aussi certaines méthodes

comme la relaxation progressive, le training autogène qui a pour objectif de diminuer la tension musculaire de manière à induire ensuite une relaxation mentale ainsi que l'auto-observation.

Depuis peu, une nouvelle approche est mise en place en France (2003-2004) afin d'anticiper et de prévenir les ruptures éventuelles dans le domaine de la profession enseignante. Il s'agit d'un soutien spécifique à l'enseignement. Le programme vise à identifier les difficultés rencontrées afin de remobiliser les enseignants dans l'exercice de leur fonction (Le Gall et al, 2005).

### **2.5.2 Stratégies d'évitement**

Lors d'un vécu problématique intense, certaines personnes décident de recourir à certaines stratégies d'évitement. Certaines sont parfois avouées, mais d'autres sont quelquefois plutôt implicites.

À ce propos, Greenberg (1984) dégage trois stratégies générales de gestion du stress. La première consiste à gérer le stress, la deuxième à le combattre tandis que la troisième consiste en une fuite de la situation du stress. Cette dernière revêt différentes formes qui peuvent paraître parfois loin de la représentation que l'on peut s'en faire. Par exemple, le changement d'orientation de carrière est une sorte de fuite non avouée qui permet à l'enseignant, pris de doute, de trouver une solution louable au stress vécu. Cette stratégie est souvent inavouée, car souvent considérée comme un choix délibéré et assumé alors que la réalité est parfois toute autre. Certaines stratégies sont considérées,

non pas comme l'acceptation d'un échec, mais comme une prise de conscience et, par conséquent, comme un choix affirmé de se réorienter.

Par ailleurs, d'autres stratégies sont plus explicites, car elles se révèlent par des réactions plus directes comme l'absentéisme ou l'abandon. Les absences répétées qui amènent petit à petit à l'abandon se finalisent par non pas un acte avoué reflétant l'échec d'un choix de carrière, mais davantage comme un tournant de la vie où les choix sont plus éclairés. C'est pour cela que le retour aux études ou la réorientation professionnelle restent une « porte de sortie » honorable pour ainsi atteindre une valorisation de ce qu'on fait par le regard des autres (Gohier et al., 2001).

### **2.5.3 Stratégies de valorisation sociale**

L'une des préoccupations des jeunes enseignants est sans aucun doute le besoin de reconnaissance sociale. Malheureusement, le travail professionnel du corps professoral n'est pas valorisé dans la société actuelle (Royer et al., 2001). Afin d'assouvir ce besoin de reconnaissance, certaines personnes se dirigent vers des postes plus « prestigieux » comme des postes de direction ou se dirigent vers un autre ordre d'enseignement comme le Cégep ou vers l'enseignement universitaire. Il n'est pas rare de voir les jeunes professeurs consulter le psychologue du travail pour faire un bilan de compétences dans l'optique d'une reconversion ou de nouvelles fonctions dans ou hors du système éducatif (Le Gall et al., 2005).

Finalement, nous pouvons constater que les stratégies de gestion du stress sont multiples et diverses. Le choix de l'utilisation de l'une d'elle dépend de la personne et de son contexte de vie. Les sphères physique, physiologique, psychique et mentale

peuvent être utilisées (sport, activité artistique, relaxation, etc.). Par contre, d'autres solutions peuvent être envisagées et amenées les enseignants à utiliser des stratégies d'évitement ou de valorisation sociale. Ces dernières peuvent être explicites ou implicites, mais dans les deux cas, nous constatons qu'elles commencent à être de plus en plus employées.

Nous avons abordé dans ce chapitre, les concepts-clés qui constituent notre cadre théorique. Cette assise conceptuelle est primordiale pour la poursuite de la démarche de recherche.

## **CHAPITRE 3**

### **Cadre méthodologique**

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de la recherche. Les premières parties sont consacrées à la prise de position épistémologique, aux choix méthodologiques concernant les aspects suivants : l'échantillon, les instruments de recueil de l'information, la pré-expérimentation du canevas d'entrevue, le mode d'analyse des données et les critères de scientificité de la recherche.

Nous allons tout d'abord tenter de caractériser notre démarche de recherche d'un point de vue épistémologique et méthodologique. Notre démarche relève d'une approche qualitative/interprétative, car nous tentons de comprendre le sens attribué à l'expérience vécue des jeunes enseignants en situation stressante d'insertion professionnelle.

#### **3.1 Pour une épistémologie de type interprétatif**

La position épistémologique qui traduit la posture de chercheur, oriente le choix des instruments de saisie de l'information ainsi que les modalités d'analyse des données d'ordre qualitatif (Gohier, 1997, 1998).

L'orientation de cette recherche tend vers la meilleure compréhension que les individus donnent à leur propre expérience. C'est ce qu'ils dégagent de la réalité vécue et l'interprétation qu'ils en font qui prime. Santiago-Delefosse (2002) met l'accent sur trois aspects de ce type de recherche. Premièrement, il attire l'attention sur les données orales recueillies : « Toutes les approches qualitatives s'intéressent au discours et à la manière dont le sujet exprime en mots » (p. 198). Deuxièmement, il parle de l'intérêt des cas étudiés en référence au contexte naturel, car l'expérience vécue et le discours des personnes sont des sources premières pour comprendre l'individu dans la vie quotidienne (Guimond-Plourde, 2005). Troisièmement, il parle du recours à un « sujet incarné qui donne du sens à son activité humaine » (p. 3). D'ailleurs Savoie-Zajc (2000) qualifie cette approche de « qualitatif/interprétatif » qui met en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données de recherche :

La recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières, dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 176).

Les précisions de Savoie-Zajc (2000) semblent très intéressantes, car elles fournissent un éclairage sur la perspective épistémologique liée à la démarche qualitative:

Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats. (p. 176)

Pour leur part, Pourtois et Desmet (1988) montrent bien la différence qu'il peut exister entre une conception interprétative et une conception positiviste. Cette dernière fait appel à l'observation directe, aux constats et à l'expérience. Cette position suppose qu'il n'existe pas de relation entre le sujet et l'objet et qu'ils peuvent être analysés de

façon neutre et objective. Pour ce faire, l'observateur doit se retirer de sa subjectivité. Puisant ses fondements dans les sciences dites dures, il est normal de trouver une approche s'y reflétant : « C'est à ce moment qu'apparaît la notion de reproductivité. L'expérience répétée et la quantification des données vont amener le chercheur à établir des lois de portée générale » (p. 20). Le positivisme reste attaché à ce qui se manifeste mais ne se concentre pas sur ce qui se passe plus profondément.

L'approche interprétative permet d'accéder à la compréhension de phénomènes qui se produisent au plus profond de nous. Il s'agit de tenter de comprendre « les phénomènes à partir du sens que prennent les événements pour les individus dans le cadre de leur *projet du monde* » (Pourtois et Desmet, 1988). Cette approche est résumée ainsi :

On peut dire que pour cette approche, qu'on qualifie de phénoménologique, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur. La difficulté réside dans le fait de créer une méthodologie objective au départ de la subjectivité des sujets (Pourtois et Desmet, 1988, p. 23).

Plus récemment, Giorgi (1997) caractérisait la phénoménologie comme traitant du phénomène de la conscience. Ce phénomène est pris dans son sens le plus large et renvoie à l'ensemble des expériences vécues de la personne.

Aussi, Pourtois et Desmet (1988) mettent en relief le besoin des chercheurs de trouver une démarche qui prenne en compte « les intentions, les motivations, les attentes, les raisons, les croyances des acteurs; une démarche qualifiée d'herméneutique » (p. 27) et qui considère moins les faits que les pratiques, ce qui devient tout de suite plus complexe.

En réponse à la nouvelle position de la recherche confrontée à la dimension de l'histoire, le chercheur est amené à examiner précisément « le rôle joué par la trajectoire que suivent les acteurs afin de mieux comprendre les phénomènes » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 26). Dans notre cas, comment les enseignants expliquent le phénomène d'abandon de la profession et les éléments les plus stressants qui interviennent dans la prise de décision.

### **3.2 Échantillonnage théorique et critères de sélection**

L'échantillon de cette étude est de type théorique et non probabiliste. Une des différences importantes entre le qualitatif et le quantitatif est que l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet de recherche tandis que dans le quantitatif valorise les règles techniques d'échantillonnage (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires, 1997). L'échantillon est le choix que l'on fait des individus contribuant à la recherche. Dans ce type de recherche ce choix est intentionnel (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Lecompte et Priessle, 1993).

Pour cette étude, nous avons choisi comme critère premier de recourir aux personnes susceptibles de nous renseigner sur le phénomène à l'étude. Ces personnes invitées à faire partie de l'étude présentaient d'autres caractéristiques qui sont devenues des critères. Un des critères renvoyait au fait qu'il s'agissait de jeunes professeurs du secondaire ayant cinq ans d'expérience.

En outre, un autre critère renvoie au profil des enseignants. Tout d'abord, un premier groupe qui répond au profil suivant: avoir été enseignant au secondaire mais avoir quitté le métier ou s'être réorienté professionnellement ou académiquement dans les cinq premières années d'exercice. Ces personnes ont été ciblées à partir de groupes de différents programmes de deuxième cycle et de troisième cycle (Diplôme d'études supérieures spécialisées, Maîtrise et Doctorat). Ensuite, un deuxième groupe qui répond au profil suivant : être encore en exercice en tant qu'enseignant au secondaire mais avoir déjà pensé à interrompre sa carrière et avoir eu des absences répétées ou de longue durée. Ces deux groupes aux profils différents permettaient d'avoir des informations complémentaires sur la prise de décision d'abandonner ou non la profession.

Les enseignants des deux groupes ont été choisis dans la région du Saguenay. La commission scolaire visée était la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Ce choix découle du fait que Chicoutimi, Jonquière et La Baie ont des profils d'organisations institutionnelles semblables.

Leur recrutement s'est fait par le biais de contacts personnels et sur une base volontaire. Ensuite, l'aide du service des ressources humaines de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay a été demandée. Ce service, connaissant les problèmes de leurs enseignants, devenait une source d'information de première ligne et de soutien pour nous supporter au moment de l'investigation.

### **3.2.1 Saturation des données**

Le processus de recherche enclenché par le chercheur est constitué de trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte de données et l'analyse inductive des données. Karsenty et Savoie-Zajc (2004) soulignent que le cycle se répète jusqu'à saturation des données. En fait, quand le chercheur juge que les données « [...] n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène et que les catégories d'analyse ne sont plus enrichies par l'apport de données supplémentaires » (p. 129). À partir de ce moment, l'analyse de ces données peut être faite et ainsi en dégager des éléments théoriques.

### **3.3 Choix méthodologiques pour le recueil de l'information**

Selon la perspective de recherche qualitative, Zelditch (1969) propose de recourir à deux critères pour juger de la validité des instruments de collecte de données : la capacité des instruments d'apporter les informations voulues et leur efficacité. Marshall et Rossman (1989) en ajoutent un troisième, celui de l'éthique, que nous traiterons un peu plus loin dans le texte.

Considérant la complexité du phénomène à l'étude, la collecte de données s'est faite par le recours à « des stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants » (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004, p. 133; Pourtois et Desmet, 1988, p. 135). Grâce au contact direct avec les acteurs, le chercheur peut se rendre compte immédiatement des réactions spontanées et des nuances dans les comportements, ce qui permet d'enregistrer des informations supplémentaires et au besoin de réévaluer l'entretien.

### 3.3.1 Instrumentation privilégiée

L'instrument choisi, soit l'entretien, favorisait une étude en profondeur. Elle permettait d'étudier les sujets dans leurs singularités et de découvrir les significations profondes des phénomènes à l'étude (Pourtois et Desmet, 1988). Cet instrument visait à susciter des données. L'entrevue semi-dirigée comportait des grands thèmes et des sous-thèmes. Ce canevas d'entrevue possède des thèmes ouverts pour obtenir davantage d'informations via l'interprétation. Les thèmes génériques s'adressant aux enseignants étaient les suivants: leur vision du métier d'enseignant, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments stressants pouvant influencer leur abandon, les différentes modifications remarquées chez les jeunes enseignants, la gestion du stress vécu et l'abandon de la profession. Des questions précises étaient destinées à faire émerger des données spécifiques et/ou à confirmer le déjà dit. Par ailleurs, des questions ouvertes assuraient la souplesse, et ce, afin de faire favoriser l'émergence de réponses plus approfondies comme le mentionne Van der Maren (1995):

L'entrevue semi-dirigée vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles (p. 314).

Lors des entrevues, certains principes ont été suivis afin que la personne interviewée puisse rendre compte de sa vision ou de son expérience pour ainsi obtenir la meilleure collaboration. Le rôle du chercheur est de la rendre la plus à l'aise possible, en gagnant sa confiance afin qu'elle puisse parler le plus spontanément possible et qu'elle accepte de s'engager (Poupart et al., 19975).

Cet outil a été choisi dans le but de préserver l'interaction si importante pour « dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présences » (Savoie-Zajc, 2003, p.295). Elle peut ainsi faire émerger de nouveaux éléments en cours d'entrevue. Cet outil permet aussi d'avoir un échange structuré (Savoie-Zajc, 2000). Cette auteure parle de l'entrevue comme étant :

Une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présences (p.295).

Cette entrevue menée selon la technique de Van der Maren (1995), laquelle permet au sujet de construire progressivement ses réponses, à les compléter ou à les modifier à l'aide des diverses relances de l'interviewer. Cette technique impliquait le respect de trois stratégies: expliciter clairement le thème et les objectifs avant l'entrevue, respecter le rythme d'expression et de réflexion de la personne et relancer l'entrevue en posant ses questions à partir des réponses antérieures, de façon à ce que l'entretien permette de suivre la pensée de la personne sans la forcer à des changements de thèmes.

Le schéma d'entrevue était composé de thèmes pertinents pour cette recherche. Le canevas d'entrevue, qui se trouve en Appendice A, a été élaboré à partir des thèmes provenant du cadre théorique. Les thèmes sont organisés avec un ordre logique et réfléchi, ce qui assure une certaine constance pour l'ensemble des entrevues. Cependant, l'ordre et la dynamique de l'entrevue pouvaient varier selon le contexte. Le chercheur pouvait à sa guise changer l'ordre des questions afin de cerner plus précisément le phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2003).

Ces thèmes se retrouvent à l'intérieur de sept blocs thématiques subdivisés en sous-thèmes. Les blocs principaux renvoient aux thèmes généraux suivants: 1) la vision du métier d'enseignant; 2) les perceptions du stress vis-à-vis de la profession; 3) les éléments stressants pouvant influencer leur abandon de la profession; 4) les différentes modifications remarquées; 5) la gestion du stress vécu; 6) l'abandon de la profession et 7) les remarques diverses.

Le langage constituait une limite de ce type de collecte de données. En effet, le discours est le cœur même du procédé d'entrevue et le langage devient un filtre important et limitatif. D'une part, les données recueillies doivent être considérées comme une approximation de la perspective que l'interviewé a bien voulu faire connaître. D'autre part, les propos recueillis peuvent être biaisés par le souhait de cacher la vérité.

Après cette présentation des modalités de recueil de l'information, nous rapportons ce qui émane de l'exercice de pré-expérimentation du canevas d'entrevue.

### **3.3.2 Pré-expérimentation du protocole d'entretien semi-dirigé**

L'objectif d'une pré-expérimentation du protocole d'entretien semi-dirigé visait à assurer sa fiabilité, car il se devait d'être pertinent et efficace. À ce moment-là, une réévaluation et des correctifs ont été effectués afin de produire un nouveau document. Après cet exercice, la dernière version a été employée comme instrument de collecte de données.

### **3.4 Technique d'analyse**

L'analyse consistait à trouver un sens aux données recueillies et à montrer comment elles pouvaient répondre à la question de recherche que nous avons formulée plus haut (Poupart et al., 1997) : Parmi l'ensemble des éléments stressants vécus par les jeunes enseignants du secondaire, lesquels ils jugent les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession ?

#### **3.4.1 Type d'analyse et description de la procédure**

Bardin (1977, p.31 : dans Pourtois et Desmet, 1988, p.199) nous présente l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications ». C'est un ensemble d'instruments méthodologiques qui s'appliquent à plusieurs types de textes. L'analyse de contenu ne s'intéresse pas seulement au contenu mais aussi au contenant. En effet, cette approche permet de comprendre au-delà de la lecture première et elle permet de détecter le non-dit contenu dans l'échange avec l'acteur.

L'analyse de contenu convient pour comprendre notre objet d'étude, car elle permet « de décortiquer et de comprendre, au-delà de leur signification première, les communications humaines » (Pourtois et Desmet, 1988, p. 204). L'Écuyer (1988) donne d'ailleurs une définition plus concrète lorsqu'il décrit l'analyse de contenu en termes de méthode de classification ou de codification des éléments significatifs dans diverses catégories pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis.

Nous nous appuyons aussi sur les principes du modèle itératif de l'analyse de données d'Huberman et Miles (1991) lesquels décrivent le travail d'analyse « comme un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données » (Mukamurera et al. 2006, p.112). Ce qui signifie que l'analyse commence dès le début de la collecte de données.

### **3.4.2 Procédure d'analyse**

Nous avons procédé à l'analyse à partir des prescriptions de Van der Maren (1995). Nous avons suivi les diverses étapes suggérées par cet auteur: le codage, la catégorisation, la hiérarchisation et la conceptualisation. L'analyse catégorielle renvoyait à la technique de découpage du texte en unités de sens. Cette catégorisation permettait de condenser les données brutes pour en ressortir une représentation simplifiée. Les sous-thèmes déjà spécifiés étaient représentés par un code couleur (CC) afin d'en faciliter le traitement et dans le même temps d'en faciliter l'analyse. Les unités d'analyse ont été regroupées autour des thèmes préliminaires et les catégories émergentes ont été intégrées.

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse descriptive du matériel obtenu en catégorisant le contenu en catégories répondant à « des règles bien précises d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, etc. » (Pourtois et Desmet, 1988, p.199). Dans un deuxième temps, nous avons fait un exercice d'inférence pour permettre de passer à la description (énumération synthétisée de caractéristiques d'un discours) à la signification qu'on peut accorder à ces caractéristiques (Pourtois et Desmet, 1988).

### 3.4.3 Critères de scientificité de la recherche

Afin d'assurer la viabilité et la validité de la recherche, nous avons tenté de répondre aux différents critères méthodologiques associés à ce type de recherche : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité ou la fidélité et la confirmation. Une description de ces critères méthodologiques suit ainsi que quelques moyens pour y accéder (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004):

- La crédibilité ou validité interne : ce critère renvoie au sens attribué au phénomène et au fait qu'il est plausible et corroboré par les acteurs. En outre, ce critère est atteint par un engagement continu de la part du chercheur dans le processus de recherche.
- La transférabilité ou validité externe : elle suppose que les résultats de la recherche peuvent être adaptés selon différents contextes. Il est indéniable que les caractéristiques du contexte et de la population étudiés peuvent permettre la transférabilité à un autre cycle d'enseignement et même à un autre métier.
- La fiabilité : elle consiste en la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche. Le souci de cohérence entre les différentes parties de la recherche permet d'assurer la fiabilité.
- La confirmation ou complétude : ce critère suppose que les données produites sont objectivées par des instruments de collecte de données justifiés, une approche d'analyse pertinente. De plus, la complétude est assurée par les données complémentaires liées à l'échantillonnage.

### 3.5 Code de déontologie

Une recherche inclut forcément « une part d'incertitude quant aux risques que peuvent subir les sujets humains au moment de l'enquête » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 38). Aussi, faut-il se prémunir d'une entente déontologique avec les sujets. L'approche qualitative s'insère dans une politique éthique assez rigoureuse mais non rigide. Les acteurs sont impliqués très tôt et en sont informés. Même si les individus participant à la recherche donnent leur consentement. Le certificat de conformité, délivré par l'université, assure le bien-fondé de la recherche et assure la dimension éthique de

celle-ci et cela dans un cadre très bien défini qui, dans notre cas, était l'entretien semi-dirigé.

Mais le chercheur rencontre et converse avec ses sujets hors de ces balises. Que faire de ces informations officieuses ? Karsenti et Savoie-Zajc (2004) spécifient que ce type d'étude exige une sensibilité aux dimensions éthiques qui dépasse l'anonymat et la confidentialité.

La méthodologie d'investigation étant maintenant présentée, nous présentons les résultats recueillis lors des entrevues avec les enseignants.

## **CHAPITRE 4**

### **Présentation et analyse des résultats**

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats de la recherche. Il est subdivisé en deux sections, soient la présentation et la description des données provenant de la démarche d'investigation. Les propos tenus par les enseignants ont été regroupés autour de six thèmes généraux : leur vision du métier d'enseignant, leur perception du stress vis-à-vis de la profession, les éléments stressants pouvant influencer leur abandon, les différentes modifications remarquées chez les jeunes enseignants, la gestion du stress vécu et l'abandon de la profession. Chacun de ces thèmes d'analyse comportent des sous-thèmes. Ces sous-thèmes sont riches en détails, car la sélection a été faite en fonction de l'éclairage que les sous-thèmes apportaient à l'objet d'étude.

#### **4.1 Présentation des résultats**

Ces thèmes renvoient à ceux traités lors des entretiens semi-dirigés. La plupart des thèmes font partie du contenu du canevas d'entrevue, mais d'autres relèvent de l'émergence en cours d'entretien.

Il est à noter que les propos des enseignants qui sont rapportés ont été gardés dans leur forme originale, et ce, afin de préserver l'authenticité du discours. On a travaillé à partir du discours et les mots peuvent avoir plusieurs sens selon le contexte de collecte et selon la trame discursive, ce qui a complexifié la tâche d'analyse.

Lors de la présentation et de la discussion des résultats, des codes ont été accordés, et ce, afin de spécifier l'origine des propos. Par exemple, le code F a été utilisé pour signifier un propos féminin et un chiffre a été associé pour repérer les sujets de l'étude. Il en a été de même pour les propos masculins.

#### **4.1.1 Vision du métier d'enseignant chez les jeunes enseignants du secondaire**

Les données dégagées des entrevues quant à la vision du métier avant et après l'entrée en fonction dans un contexte d'enseignement sont d'abord présentées. Il semble que tous les enseignants interrogés considèrent positivement le métier, mais que cette vision peut changer après qu'ils aient été confrontés à la réalité quotidienne. Trois sous-thèmes sur six ont suscité des réactions. Ces sous-thèmes concernent principalement la réalité du métier, la vision du métier et sa définition (Appendice B).

Tableau 1

Résultats relatifs à la vision du métier d'enseignant  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 3 Comment définissez-vous l'enseignement au secondaire ?	1 – Diversifié (1F, 2H) 1 – Défi (1F, 1H) 2 – Mal adapté (0F, 1H)
Série 4+5 Comment voyiez-vous le métier pendant votre formation ? Et maintenant ?	1 – Pas conscience (2F, 1H) 2 – Valorisé (1F, 1H) 3 – Utilité (1F, 1H) 4 – Défi (1F, 0H)
Série 6 Existe-t-il un décalage entre ce que vous considérez être le métier d'enseignant et le vécu quotidien ?	1 - Décalage (5F, 2H) 2 - Choc de la réalité (1F, 2H)

#### 4.1.1.1 Décalage entre l'idée du métier et le vécu au quotidien

Le sous-thème annoncé a été abordé par la quasi totalité des enseignants (3/4 des femmes et 3/3 des hommes). Ils mettent en exergue le fait qu'il existe un décalage entre la formation initiale suivie et les exigences de la réalité du métier. On note qu'il y a un décalage entre la formation pédagogique et disciplinaire et les compétences que les enseignants ont besoin de déployer pour intervenir en salle de classe. Les propos de F1 sont évocateurs : « *Effectivement, quand j'suis rentrée dans l'milieu, j'me suis rendue compte qu'y a beaucoup d'choses que j'ai appris que je me servirai plus jamais. Y'a beaucoup d'choses dont j'aurais eu besoin que je n'ai pas eu* ». F1 souligne ici que certains cours universitaires sont plus ou moins pertinents, considérant la complexité de la réalité de la profession. De plus, certains soulignent qu'ils ont eu un choc face à la réalité scolaire vécue. Ce qui est abordé lors de la formation initiale en gestion de classe est différent de ce qui est nécessaire pour gérer la classe au quotidien. Pour sa part, M3

souligne l'état de survie constaté : « *Pis euh, à ce moment-là, ben on est comme un peu en situation de ben j'dis en situation de survie, ça l'air négatif, mais...* ».

#### ***4.1.1.2 Vision du métier d'enseignant avant et après l'entrée en exercice***

La vision du métier que les enseignants entretiennent avant et après l'entrée en exercice vient expliquer le contenu lié au sous-thème précédent. On a pu constater qu'ils n'avaient pas conscience de ce qui les attendait, ni de la valeur de ce qu'ils apprenaient lors de leur cheminement scolaire au baccalauréat en enseignement secondaire.

Les propos de F1 illustrent bien leur explication : « *Hum, j'suis pas certaine que j'avais conscience de tout c'que ça impliquait. Au bacc., j'avais l'impression de faire des cours, d'apprendre des matières, mais pas, pis pis y'a des cours aussi que j'suivais que que j'trouvais comme c'tait un, c'tait inutile là. Donc y'avait beaucoup d'choses qui étaient euh pas ajustées encore, qui étaient en essai et euh, l'université, c'est ça, j'avais l'impression d'aller chercher des des des matières, mais pas nécessairement qu'ça allait être utile* ».

De plus, l'analyse des entrevues a fait ressortir le fait que les jeunes enseignants souffrent du manque de valorisation de la profession enseignante. Certains précisent qu'ils pensaient que la profession d'enseignant était valorisée lors de leur cheminement de formation initiale. Aussi, nous constatons qu'ils sont confrontés à un changement de vision du métier d'enseignant.

Comme le mentionne M1 en parlant de l'enseignement, il y a eu passage d'une vision positive à une vision dévalorisante ou irréaliste en termes d'investissement professionnel : *« C'était une personne (l'enseignante) qui était très bien euh, au niveau d'la population une, une personne qui avait la cote, qui avait une popularité, qui..., mais aujourd'hui c'est différent, aujourd'hui c'est différent. Ma vision a changé, c'est plus une aide, un accompagnateur euh, une personne aussi qui est facilement critiquée d'la part d'la société, beaucoup, parce qu'on est très très très, euh, vu euh, par certaines classes d'la société, encore comme des gens très privilégiés par le système ».*

Bref, nous constatons que la vision des enseignants face à leur profession souffre d'un décalage par rapport à la réalité complexe de l'exercice de la profession. Il en va de même pour la valorisation sociale. Un décalage existe aussi entre ce qu'ils pensaient en tant qu'étudiants, et ce, qu'ils pensent en tant qu'enseignants. Toujours selon leur vécu, ce décalage est de nature à les déstabiliser, à les rendre moins confiants en leurs compétences.

#### ***4.1.1.3 Caractéristiques de la profession selon des enseignants au secondaire***

Pour une enseignante et un enseignant masculin interrogés, la profession d'enseignant constitue surtout un défi de taille. L'ampleur du défi est reliée au type de clientèle que constituent les jeunes adolescents et à la structure organisationnelle ainsi qu'aux approches pédagogiques qui sont suggérées depuis peu dans le cadre de la réforme du MELS. Ils qualifient cette dernière de mal adaptée pour cette clientèle et pour faire apprendre les contenus disciplinaires du secondaire : *« J'avais du secondaire 3 entre autres cette année là, euh, j'me suis jamais sentie aussi insécure que, que d'être pris*

*dans cette réforme-là, poussée d'un côté parce que t'as pas l'choix faut t'avances...Je sais pas pourquoi là, mais y se sont euh évertués à utiliser des mots tellement incompréhensibles, à, à rendre les phrases tellement compliquées, même des fois moi en tant qu'enseignant, à chaque fois que je lis du matériel réforme, j'me sens pas intelligentes »(F1). On remarque la même idée d'aide aux élèves en construction de leur personne dans les propos suivants: « C'que je trouve encore plus l'fun, c'est qu'elle va directement rejoindre le jeune, c'qu'on va travailler plus près avec le jeune. Donc tu peux à ce niveau-là euh les aider à s'forger une personnalité ou à découvrir c'qu'y aiment, à découvrir leurs intérêts, susciter leurs intérêts, créer des passions pour les sciences ou non, pour les mathématiques ou non. » (M1)*

Une autre dimension de ce défi renvoie à l'interaction avec les élèves, c'est-à-dire à la relation interpersonnelle et pédagogique. Comme le dit F1, cette double relation est essentielle pour les accompagner dans leur cheminement : « *Un défi, parce que c'est des enfants qui sont en transformation, y sont dans la période de l'adolescence, une période de bouleversements, faut que tu les accompagnes là-dedans, pis au-delà de la matière académique, faut que tu réussisses à établir un contact et à rentrer en relation avec eux autres ».*

Dans les discours tenus par les sujets à propos du métier d'enseignant, il faut mentionner que, plus souvent qu'autrement, il est centré autour de l'idée de la diversification des tâches de la profession (1F et 2H).

#### 4.1.2 Perception du stress vis-à-vis de la profession

Le thème du stress est traité d'abord dans un contexte général pour ensuite l'être de façon plus spécifique, c'est-à-dire le stress lié à la profession d'enseignant au secondaire. Nous présentons comment les enseignants situent le stress vécu en milieu de travail et dans la vie quotidienne. Suivent quelques propos portant sur la gestion de celui-ci.

**Tableau 2**

**Résultats relatifs aux perceptions du stress vis-à-vis de la profession**  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 1 Vivez-vous du stress dans la vie en général ?	1 – Oui stress (3F, 2H) 2 – Non stress (0F, 1H)
Série 2 Avez-vous le sentiment que vous gérez bien les situations stressantes ? Pourquoi et comment ?	1 – Bien gérer le stress (2F, 2H)
Série 3 En vivez-vous sur votre lieu de travail ?	1 – Performance (3F, 0H) 2 – Violence (1F, 1H) 3 – Instabilité (0F, 2H) 4 – Réforme (1F, 0H) 5 – Les collègues (2F, 0H) 6 – La motivation (0F, 1H) 7 – L'expérience (1F, 0H)

##### 4.1.2.1 *Stress vécu au travail*

On constate que cette partie soit la plus longuement traitée à l'intérieur de ce thème. De nombreux commentaires ont été faits par huit enseignantes et par quatre enseignants sur le sujet et on peut voir apparaître différentes composantes liées à la situation scolaire. Le concept de performance professionnelle se classe en premier. Il est en lien direct avec celui de la performance des élèves. De plus, on observe que la

performance crée une pression forte chez certaines enseignantes. C'est le cas pour F1 qui dit que : « *Pis t'as tout le côté aussi où faut qu'tu, qu'tu sois performant, t'as pas l'choix là, faut qu'tu, qu'tu livres la marchandise, faut qu'tes élèves réussissent* ».

De plus, la violence verbale et non verbale fait partie de la réalité quotidienne des enseignants. Elle crée des tensions, du stress supplémentaire comme le mentionne F3 : « *Ok, c'était euh, c'était des agressions verbales euh des fois, pis des fois c'était des agressions non verbales. Tsé tu voyais tout euh c'qui s'passait là là, juste en faisant un mouvement ou quelque chose comme ça, tu comprenais très bien, c'était vraiment dans l'but d'intimider* ».

D'autres sources de stress identifiées relèvent du milieu de travail de ces enseignants du secondaire. Par exemple, il y a l'instabilité de l'emploi qui apparaît comme une problématique de taille. Comme le dit F3 : « *Quand t'as pas de contrat, y t'appellent le matin si y'ont besoin de toi. Ça fait que c'est plate, un peu parce que c'est du stress que tu vis* ».

Mais aussi, il y a aussi les relations avec les collègues, la motivation à maintenir et l'expérience vécue qui contribue à augmenter le stress en milieu de travail. « *T'as, t'as, t'as tellement peur de c'que les autres vont penser d'toi, surtout au début là, parce que veut veut pas, faut qu'tu fasses ta réputation* » (F1).

Un autre enseignant souligne les contraintes liées aux échéanciers lesquels engendrent du stress :

*« Et quand on s'investit, en tous cas pour ma part, dans quelque chose, ben on y va généralement à fond d'train pis on mène le le le projet euh à bout d'bras, à bout d'souffle et souvent on s'trompe, pis faut recommencer, pis l'énergie qu'on a mis ben faut redoubler pour arriver dans un laps de temps donc effectivement, y, y faut, y faut, y faut être présent, y faut faut en mettre, y faut, faut, faut mettre du temps et le stress fait partie... » (M1).*

*« C'est très déstabilisant, parce que déjà t'as le stress de j'vas avoir mes premières classes pis t'as ben beau avoir faite des années d'suppléance, c'est pas pareil là » (F1).*

Ce stress vécu au travail est qualifié d'élevé. Il est signalé comme le plus important par les enseignants interrogés. Il trouve sa source à travers différents éléments stressants comme la violence, la précarité de l'emploi et les relations avec les collègues. Ces enseignants ajoutent qu'ils existent d'autres sources de stress liées à la vie en société. Nous en traitons ci-dessous.

#### **4.1.2.2 Stress de la vie**

Ce sous-thème comporte les dimensions du stress liées au contexte sociétal. Les enseignants ont été invités à se positionner à savoir s'ils vivaient déjà du stress dans leur vie de tous les jours. La majorité des enseignants ont répondu par l'affirmative. D'emblée les enseignantes (3/4) et les enseignants (2/3) considèrent que notre société

moderne est stressante. Lors des entretiens, la première réaction des répondants fut de répondre qu'ils ne vivaient pas tant de stress que cela dans leur vie en général. Cependant, en discutant sur ce point bien précis, nous avons pu constater qu'ils convenaient que notre société nous fait vivre un stress qui est omniprésent et qu'il est difficile d'y échapper: « *Pas euh...ben, c'est du stress normal de vie là...* » (F1).

Selon ce groupe d'enseignants, certaines dimensions de la vie augmentent considérablement ce stress. Ils identifient les tensions de la vie de famille, les obligations, etc. Pour sa part, M3 pense qu'il n'est pas stressé par la vie en société : « *Je vis pas beaucoup de stress dans, dans l'sens que je, j'ai, j'ai pas d'enfants pis euh en ce moment j'sus célibataire là, tsé les blondes, donc euh dans ma vie personnelle, j'ai pas euh, j'ai pas de stress euh pis j'ai, j'ai beaucoup de temps libre, pis ça, ça m'aide tsé. Ça m'aide à relaxer* ».

En somme, les enseignants considèrent que le stress vécu au travail est bien présent, tandis qu'ils sont plus nuancés quand il est question du stress généré par la vie en général.

#### ***4.1.2.3 Avis des enseignants sur leur gestion des situations stressantes***

Certaines enseignantes (2/4) et enseignants (2/3) gèrent bien le stress vécu dans la vie en général. Si nous retournons aux propos tenus, nous constatons qu'ils répondent d'abord rapidement, mais lorsqu'ils prennent du temps pour réfléchir à leur première position, ils avouent que parfois ils ont du mal à gérer certains aspects. Par exemple, F2 dit: « *Dans ma vie personnelle, euh à part d'avoir deux jeunes enfants qui euh, moi,*

*mais c'est pas un stress là, j'veux dire, c'est une réalité normale* ». Nous constatons que la « réalité normale » reflète un stress latent.

#### **4.1.3 Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer leur abandon**

Les résultats suivants nous éclairent sur certains aspects qui génèrent du stress pouvant influencer l'abandon des jeunes enseignants du secondaire. Les trois sous-thèmes abordés renvoient à différentes sphères de la vie : la sphère organisationnelle et structurelle, la sphère des interactions humaines et la sphère personnelle. La sphère la plus responsable du stress est celle d'ordre organisationnel et structurel (18F, 13H). La sphère des relations interpersonnelles suit (14F, 12H) et ensuite celle d'ordre personnel (4F, 4H). Nous revenons ci-dessous sur les résultats relatifs à ces différentes sphères.

Tableau 3

Résultats relatifs aux éléments stressants pouvant influencer l'abandon  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 1 Au niveau organisationnel et structurel	1 – Précarité/instabilité (3F, 3H) 2 – Structure/système (3F, 2H) 3 – Autonomie professionnelle (3F, 0H) 4 – Le programme (1F, 1H) 5 – La direction (1F, 2H) 6 – Matériel/environnement physique (1F, 1H) 7 – Salaire (2F, 1H) 8 – Stage (1F, 0H) 9 – Les syndicats (1F, 1H) 10 – Surnombre (1F, 0H) 11 – Isolement professionnel (0F, 1H)
Série 2 Au niveau relationnel avec les élèves, les collègues et les parents	1 – Support des collègues (3F, 3H) 2 – Gestion de classe (3F, 2H) 3 – Déresponsabilisation des parents (3F, 3H) 4 – Environnement social (2F, 2H) 5 – Les élèves (2F, 2H) 6 – Mentorat (1F, 0H)
Série 3 Au niveau personnel	1 – Société (2F, 3H) 2 – Situation personnelle (1F, 1H) 3 – Entourage (1F, 0H)

#### 4.1.3.1 Sphère organisationnelle et structurelle

De façon générale (3/4F, 3/3H), il apparaît qu'au plan organisationnel, la précarité et l'instabilité de la fonction jouent un rôle significatif au niveau du stress vécu par les enseignants : « *Euh, à six heures et demi, sept heures moins le matin, pis tu savais pas où c'que tu t'ramassais pis tu savais pas si l'professeur avait préparé quelque chose, tu savais pas ça, tu savais pas si c'était un groupe qui allait être turbulent. Pis souvent c'était, plus souvent qu'autrement c'était le lundi matin pis* »

*l'vendredi après-midi, quand les élèves sont tannés. Pis euh là tsé...dans l'fond c'était un travail de police, t'étais pas là pour faire apprendre les élèves, t'étais là pour s'assurer qui c... qui soient pas turbulents justement pis que y'aillent passer l'heure, passer l'heure pis s'arranger qu'y aille pas eu d'problème, pis j'pense la direction était bien consciente de ça ». (M2)*

D'une certaine manière, certains enseignants considèrent l'aspect structurel et organisationnel du système très stressant. L'attribution des contrats et la lourdeur du système éducationnel constituent des éléments stressants pour les enseignants qui ont répondu en ces termes (3F, 2H) : « *T'es dans un système donc tu fonctionnes dans l'système, t'as pas l'choix.* » (F1).

De manière différente, l'autonomie professionnelle reste une préoccupation pour les jeunes enseignants et elle peut devenir aussi un élément stressant. En effet, plusieurs enseignantes (F1 et F3) en font office : « *Ça devient très très très lourd à gérer euh, ça t'fait beaucoup d'frustrations aussi et de plus en plus on parle de, de l'autonomie professionnelle. Pis on s'sent emprisonné. Pour et pour une minorité qui abusait du système, mais dans tout système, y'aura toujours une minorité qui abuse, mais pour la majorité qui faisait très très très bien ça, ben là de plus en plus on est pénalisé, pis encadré, pis... Et ça c'est un gros euh, c't'un facteur de stress et de frustration surtout* ». (F1). Pour sa part F3 affirme que : « *Tu peux avoir la direction avec toi, comme tu peux l'a, avoir la direction contre toi, mais c'est surtout la crédibilité envers...en terme d'impuissance là* ».

D'autres aspects de la vie professionnelle constituent des irritants qui génèrent du stress, comme par exemples, le programme, la direction, le matériel, l'environnement physique et les salaires. Même si les enseignants considèrent qu'ils sont bien payés, ils trouvent qu'ils ne le sont pas suffisamment par rapport à la charge de travail à accomplir.

Le manque de soutien moral et technique de la direction est un aspect non négligeable et une source de mécontentement certain, si on se fie aux paroles de quelques enseignants, comme par exemple celles de M2 : « *Parce que ta parole est souvent mise en doute, ta compétence est souvent mise en doute et à ce niveau-là, les directions, on sent pas euh...* ».

Certains éléments stressants sont traités de façon très peu élaborée. C'est le cas des stages, du rôle des syndicats, du surnombre d'élèves et de l'isolement professionnel. Cependant, les enseignantes et enseignants offrent quand même des informations sur ces irritants vécus par les jeunes enseignants : « *Et ça prend du temps avant de développer ton système de gestion, avant d'être en toi aussi, avant de t'faire assez confiance, parce que c'est pas évident là de de de t'as t'as 32 p'tits loups en avant d'toi là et toi t'es toute seule là. Donc euh par rapport au proportion là hen...* » (F1).

En bref, les enseignants font fortement état de la dimension organisationnelle et structurelle comme étant des éléments très stressants.

#### 4.1.2.3 *Au niveau des relations humaines*

Par ailleurs, on constate que c'est aussi au plan des relations humaines que le stress se manifeste fortement. Différents éléments sont inclus à l'intérieur de ce sous-thème. Nous observons par exemple le support des collègues, la gestion de classe, la déresponsabilisation des parents, l'environnement social, les élèves et le manque de mentorat. Les trois premiers sont de loin les plus importants, bien que les autres constituent aussi un apport d'informations non négligeable.

Commençons par le support des collègues où une grande majorité (3/4F, 3/3H) considère cet élément comme très stressant (M1, M3): « *Moi si je me sens jugé, euh, j'parlerai pu à cette personne-là. Je, j'parle aux personnes que j, c'est des personnes, c'est des profs que euh qui sont beaucoup aimés. Pis euh, ça c'est, c'est, c'est sûr que c'est stressant aussi de savoir que si tu parles pis qui a peut-être des risques...Que ça se ramasse à direction, ou ben que ça fasse le tour, ça ça [...]* » (M3). Cependant, selon quelques sujets de l'échantillon, il semble qu'eux ont eu droit au support de certains collègues : « *C'est euh, des professeurs plus âgés qui m'ont pris par la main pis qui m'ont, qui m'ont aidé. Heureusement là j'ai eu des professeurs qui m'ont pris euh sous leur aile et euh* » (F1).

D'autres éléments stressants sont clairement identifiés par les enseignants interrogés. En effet, la gestion de classe possède une place prépondérante à cet ordre d'enseignement. La gestion de classe est aussi un irritant vraiment présent et considérée comme stressant, car presque tout le monde en a parlé (3F/4, 3H/3). Pour la majorité, la tâche de gestion de classe s'avère un élément excessivement stressant. Les propos

suivants sont évocateurs : *« Oui, ben, parce que si, si les autres enseignants passent devant ta classe pis c'est l'bordel, ben là, ça, ça nuit à ta réputation là »* (F1).

*« Ouais, ça demande, ouais, c'est ça, parce que de faire, tsé de tout le temps jouer le le le rôle de j'dis tout l'temps d'police »* (F2). *« Quand ça arrive euh, ben t'es, t'es désarmé là, parce que tu sais pu, tsé comme, c'est, tu parlais un peu d'la crédibilité »* (F3).

*« C'est, c'est, tout est lié ensemble, pis un enseignant qui réussit pas à se faire aimer, à se faire apprécier ou entrer en relation avec les jeunes, ben y va bûcher trois fois plus fort sa, sa gestion d'classe, parce que les jeunes y s'en foutent »* (M3).

En plus de la gestion de classe qui s'avère très stressante, l'interaction avec les parents est de plus en plus difficile, car selon ces enseignants, il y a une déresponsabilisation de leur part (3F, 3H). L'enseignant se retrouve avec la responsabilité de les instruire et, en plus, de les éduquer, ce qui rend la tâche lourde. Cela dépasse largement leur mandat. Cette situation leur occasionne une surcharge psychologique. Ils doivent être en mesure d'accomplir cette tâche complexe, car ils sont imputables auprès des parents qui demandent des explications. Dans certain cas, la direction n'offre pas l'appui souhaité par les enseignants. Beaucoup de stress est engendré par cette situation, comme le montrent les citations suivantes : *« Avec une direction euh parents et des fois les parents ont les bras longs et c'est ça, l'enseignant se sent pas nécessairement appuyé par la direction et ça m'est arrivé cette année aussi euh un événement avec un parent et tout de suite, c'était moi la cause. Hen. Donc euh, les parents sont de moins en moins*

*présents, pis souvent on s'fait répondre euh, ben moi j'ai assez d'la voir à maison, éduquez-les vous autres à...tsé, y délèguent beaucoup » (F2).*

Outre cette situation stressante, il y a l'environnement social du milieu de travail qui constitue une source supplémentaire de stress pour certains (M3, F1 et F3). Ce milieu de travail est une microsociété avec ses différences de personnalités, ses affinités, ses problèmes relationnels, etc. De plus, se faire ou refaire un nouveau réseau social à chaque fois que l'on change d'école n'est pas chose aisée.

Dans la même optique, la dimension relationnelle avec les élèves reste une source de stress quasi incontournable. En effet, plusieurs éléments peuvent rendre la profession d'enseignant parfois très stressante : le contact parfois difficile avec des jeunes en pleine période d'adolescence, la violence (verbale, physique et psychologique), la pluriethnicité, le peu de motivation à apprendre et à travailler des adolescents, etc. Les propos de F1 font écho de ce constat rapporté par ces enseignants : *« Beaucoup, parce que tsé on est, on travaille avec des enfants, avec des des, des personnes humaines donc euh, tu sais jamais la r [...] qu'est-ce qui va arriver, c'est des adolescents, là, moi j'appelle ça un plat d'popcorn ».*

En bref, nous pouvons souligner que les interactions sociales sont une source de stress considérable, car très bien identifiée comme tel par les enseignants interrogés.

Après avoir considéré les deux aspects précédents, nous présentons maintenant les éléments stressants au plan personnel.

#### 4.1.3.3 Au niveau personnel

À l'intérieur de ce sous-thème, nous retrouvons des propos portant sur le stress vécu au quotidien. Nous avons dit précédemment que les personnes interrogées ne trouvaient pas, à prime abord, que la vie est stressante. Nous apercevons que le stress de la société moderne est évoqué largement dans le discours des enseignants interrogés (F1, F3, M1, M2 et M3) : « *Tout ça là, ça vient toute de cette situation-là, te dire si j'vis des choses stressantes, j'ai mon stress de vie normal, a, arriver le même stress que tout l'monde, essayer d'arriver dans son budget pis euh pis qu'les enfants réussissent bien. J'ai, j'ai, j'ai deux autres fils de, de 6 ans et de 11 ans, pis c't'un stress de vie là, mais des choses très très très stressantes, non* » (F1). Cependant, nous remarquons ici des réponses plus nuancées.

Nombreux sont ceux et celles qui relatent que l'environnement familial et l'entourage proche sont très importants pour la stabilité psychologique, mais qu'ils peuvent parfois devenir une source de stress si on considère de la dynamique vécue au sein de la cellule familiale. Par exemple, les horaires difficiles à gérer et la vie en dehors du travail prennent parfois l'aspect d'une corvée comme le précise F2 : « *Et, ouin, et et et, vois-tu là, mes enfants y'ont 6 ans et 3 ans, y'ont pas encore commencé de cours du soir et j'appréhende déjà le jour où y vont me demander, je vais me sentir obligée de faire des cours, tsé de de qui suivent des cours du soir. Je l'appréhende déjà, parce que je sais qu'ça crée des horaires euh stressantes encore plus pis des choses de même* ».

En somme, il apparaît que les éléments stressants les plus déterminants aux dires des enseignants interrogés sont la précarité et l'instabilité d'emploi au niveau structurel et organisationnel. Au niveau relationnel, la relation avec les collègues est l'élément

stressant le plus déterminant. Par contre au niveau personnel, les enseignants avancent que l'élément le plus stressant est le stress de la société vécu au quotidien.

Les enseignants soumis aux éléments stressants décrits dans cette partie subissent des modifications de différentes sortes. Nous en parlons ci-dessous.

#### 4.1.4 Différentes modifications observées par les jeunes enseignants

Sur le plan des modifications remarquées, les enseignants interrogés se concentrent essentiellement sur celles d'ordre comportemental et psychologique. Il semblerait que selon leurs dires peu de modifications physiques apparaissent.

**Tableau 4**

**Résultats relatifs aux différentes modifications remarquées chez les enseignants**  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 1 Les modifications d'ordre physique	1 –Maux physiques (2F, 0H) 2 –Prise de poids (1F, 0H)
Série 2 Les modifications d'ordre comportemental	1 –Fatigue (3F, 1H) 2 –Comportement (2F, 2H)
Série 3 Les modifications d'ordre psychologique	1 –Le bruit (3F, 1H) 2 - Problème identitaire (1F, 1H) 3 - Épuisement émotionnel (1F, 1H)

##### 4.1.4.1 Modifications d'ordre comportement

Sous ce thème, se regroupent les résultats qui mettent en relief les différentes modifications d'ordre comportemental comme la fatigue et des comportements induits par le stress. En ce qui concerne la fatigue, trois enseignantes en font mention (F1, F2 et F3) ainsi qu'un enseignant (M3). Les propos suivants illustrent bien le constat d'un état

de fatigue : « *Oui, la fatigue s'accumule et tsé, j'sus rendue j'prends des capsules de vitamines, euh tsé durant l'automne, parce je j'sens que j'ai pu le même enthousiasme que, qu'avant.* » (F2).

Plusieurs d'enseignants parlent de la fatigue en termes d'accumulation au cours de l'année scolaire, ce qui exige qu'ils prennent un moment d'arrêt pour se reposer : « *C'est sûr et ça, c'est humain euh, y'a cette espèce de fatigue-là aussi, comme au mois d'juin quand l'école finit, moi mes deux premières semaines, c'est deux semaines de récupération. Je suis vidée, je dors...et je, je, j'ai besoin de, de, ça m'prend au moins deux semaines-là* » (F1).

Lorsque nous nous attardons aux résultats relatifs aux problèmes comportementaux, nous nous apercevons qu'ils mentionnent la présence d'un épuisement psychologique qui se manifeste de différentes manières, dont la fatigue physique aussi. Un des enseignants (F1) nous en parle ouvertement : « *Ouais. Ça, ça là, t'es, t'es, t'es, on dirait qu't'on cerveau y'é stimulé tout l'temps, tout l'temps, tout l'temps là, du début jusqu'à la fin, pis ça c'est fatigant, ça c'est stressant* ».

Finalement, hormis la fatigue, certains font état de changements du comportement comme de l'irritabilité (M3), de l'impatience (F3), du mécontentement (F2) et de l'impulsivité (M1). Donc, en bout de ligne, il y a bien des changements qui s'opèrent tel que le montre le propos suivant : « *Aigri. Et y'a, y'a un espèce d'effet d'entraînement, de cercle vicieux là qui quand tu côtoies des aigris, ça t'aigrie pis tu t'aperçois de plus en plus tu deviens blasé pis aigri.* » (F2).

Outre les modifications d'ordre comportemental dont nous avons fait mention, nous présentons maintenant les modifications d'ordre psychologique observées par les enseignants.

#### ***4.1.4.2 Modifications d'ordre psychologique***

Les sujets mentionnent avoir observé des modifications d'ordre psychologique. Une de ces modifications prend sa source dans le bruit ambiant. En effet, plusieurs personnes ont fait mention du dérangement que cause le bruit ambiant continu et même celui plus occasionnel (F1, F2, F3 et M3). D'ailleurs, quatre enseignants sur sept disent travailler dans un environnement qui est toujours bruyant (élèves, brouhaha, annonces, etc.). De plus, il arrive qu'ils retrouvent le même problème en rentrant chez eux.

Les propos de F1 viennent confirmer cette affirmation : « *Quand j'arrivais à mon rôle de maman à quatre heures là des fois faut que je...faut que j'me parle. Parce que pis euh le bruit... à quatre heures le bruit, je suis plus capable. Parce qu'on est toujours dans un environnement bruyant, les les élèves, tu parles, les les, ce manque de silence-là...ça ça, ça c'est...pis comme moi j'arrive à quatre heures là là, les les les enfants, la télé, souvent là c'est...j'ai besoin de...ça, ça c'est... Oui, ça, ça l problème avec le bruit, oui. Oui, ça là j'ai besoin de, j'ai besoin de de d'aller chercher du silence, de du calme ».*

Les enseignants portent à notre attention le besoin d'avoir un moment de tranquillité et de repos à leur arrivée à la maison. Avoir ce moment de calme, sans aucun bruit, n'est pas chose facile lorsqu'il y a une famille et des jeunes à la maison. Pour sa

part, F2 est assez explicite à ce propos : « *Euh, c'est sûr, parce que le son là, moi quand j'arrive chez nous euh, j'ouvre pas d'radio, j'ouvre pas d'tv, pis les enfants qui crient, qui...c'est, c'est ouf* ».

Pour F1 et M2, un problème d'ordre identitaire découle de ces constats. Certains propos illustrent bien cette problématique ressentie : « *Une fois qu't'as compris ça, c'est beaucoup moins stressant. Et, et ça, mais y y faut, y faut qu'tu t'trouves ton identité à toi* » (F1). « *Pis euh moi c'est ça qui m'désolait là. Avoir l'impression de servir à, absolument à rien. Peut-être que je l'prenais un p'tit peu personnel là, mais moi personnellement, j'sus pas capable de faire une job quand y'a pas d'résultats au bout d'la ligne* » (M2).

En bref, les enseignants disent que les modifications psychologiques sont pour une grande partie déclenchées par le bruit. Ce qui amène un épuisement psychologique marqué.

Après nous être penché sur les modifications psychologiques, nous nous attardons sur celles d'ordre physique.

#### ***4.1.4.3 Modifications d'ordre physique***

Dans une moindre mesure, certaines modifications physiques peuvent apparaître. Quelques enseignants (2/7) mentionnent la prise de poids (F2) et le mal au dos (F1). Ce type de modification ne ressort pas beaucoup lors des entretiens avec ces enseignants, contrairement aux deux autres types de changement vus précédemment.

En somme, les données recueillies ne permettent pas d'établir une certaine prise de conscience des modifications physiques.

Les enseignants interrogés subissent du stress, mais arrivent-ils à mettre des stratégies de gestion du stress en place ? C'est ce que nous traitons dans la section suivante.

#### 4.1.5 Gestion du stress

La prochaine section est consacrée à la présentation de certains éléments qui sont en lien avec la gestion du stress chez les enseignants interrogés. Nous constatons qu'ils utilisent différentes stratégies pour contrer le stress.

**Tableau 5**

**Résultats relatifs à la gestion du stress vécu par les enseignants**  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 1	1 – Activités (4F, 3H) 2 – Stratégies de priorités (1F, 2H) 3 – Autres stratégies (1F, 3H) 4 – Relaxation (2F, 1H) 5 – Communication (0F, 3H) 6 – Force mentale (2F, 0H) 7 – Transfert (0F, 1H)

En premier lieu, la décharge du stress accumulé s'effectue à travers des activités de toutes sortes, et ce, pour pratiquement tous les enseignants interrogés (3/4F, 2/3H). Celles-ci sont diverses et variées. Elles relèvent des domaines artistique et sportif dans une plus grande mesure. Les propos suivants mettent en lumière ces choix : « *Moi j'suis quand même quelqu'un de nature assez calme et quand euh j'suis en période très stressante euh, mon moyen d'évasion est quand même euh soit la marche ou la nature ou les sports. J'sus quelqu'un qui fait énormément de sport, qui fait du hockey euh, qui*

*va faire du ski, qui va faire du vélo ou euh ou qui va faire d'la course. Et j', j'fais une activité très intense qui va demander à c'que j'évacue énormément » (M1).*

Pour sa part, F3 ajoute : *« J'vas euh me changer les idées en faisant d'autres activités, ça peut être sportives comme ça peut être euh d'la lecture, ça peut être euh les défis de...ben moi j'aime beaucoup les genres de sudoku, quelque chose comme ça. Le stress, c'est quand même en général, c'est quand même quelque chose de gros, j'vas y aller avec la même intensité là euh que ça soit sportive ou euh... ».*

Une autre stratégie utilisée par trois enseignants (F1, M2 et M3) consiste à analyser la nature des situations stressantes pour ensuite prioriser et faire des choix : *« Euh pis j'essaye de, de bien l'gérer et de de de prendre la vie du bon côté. Euh, ben, en relativisant, en essayant de mettre les priorités, pis euh de, de pas accorder trop d'importance à c'qui en mérite pas euh. » (F1).*

Pour sa part, M2 utilise une autre stratégie qu'elle explique en ces termes : *« Si y'a quelque chose qui nous stresse, ben c't'à nous autres de s'en débarrasser. C'est ça j'me dis aujourd'hui. Quand j'ai un emploi qu'j'aime pas euh je, j'resterai pas un an ici là tsé. Pis pas rapport avec le salaire ou quoi que ce soit, c'est vraiment trouver sa, sa raison d'être là. »*

De plus, nous remarquons que les enseignants interrogés emploient diverses stratégies comme celles qui consistent à adhérer à une philosophie de vie afin de se protéger ou de se décharger du stress. Il y en a d'autres de nature différente tels que le réseau social, la force mentale, la communication, le transfert et d'autres. D'ailleurs,

plusieurs propos sont porteurs de ces diverses stratégies : « *Mais tsé que le café du matin est pu suffisant, tsé, le jus d'orange et la la la du Adrien Gagnon là, pour euh, pis ça, ça m'fait du bien. C'est vrai, j'ai, j'ai, c'est vrai qu'ça m'aide* » (F2).

Par contre, M3 précise son point de vue en disant : « *Pis ça, c'est, c'est un problème chez les jeunes enseignants, de pas transporter les problèmes à maison. Pis c'est ça que j'sus en train de, euh j'm'améliore, c'est, c'est j'me rends compte que, que j'ai une progression là-dedans* ».

Pour sa part, M1 parle du recours à la médication : « *Je vois de plus en plus de gens qui sont sur la médication euh des gens face à certaines formes de dépression, de déprime euh euh. Les gens vont vont p't-être se se rallier plus à certaines formes de de médecine, vont aller voir d'autres moyens pour s'en sortir* ».

En somme, nous pouvons dire que les enseignants gèrent leur stress en faisant des activités diverses et variées tant sportives qu'artistiques, lesquelles leur permettent d'opérer la décharge de stress nécessaire à leur équilibre.

D'ailleurs, la section suivante qui présente les résultats à une question qui suscite la synthèse permet, non seulement de valider, mais d'assurer la complétude des résultats.

#### 4.1.6 Les éléments stressants au cœur du processus de l'abandon de la profession

Les données obtenues à propos de ce thème permettent d'assurer la complétude de celles déjà présentées.

Les enseignants interrogés se sont exprimés clairement sur le thème de l'abandon de la profession d'enseignant. Ils se sont presque tous prononcés à plusieurs reprises sur la problématique de l'abandon. Ils ont expliqué pourquoi ils ont abandonné, pourquoi ils ont failli abandonner et pourquoi ils se sont réorientés dans certains cas.

**Tableau 6**

**Résultats relatifs à l'abandon de la profession**  
F : Femme, H : Homme

	Sous-série par ordre d'importance
Série 1	1 – Réorientation (3F, 2H) 2 – La motivation (3F, 0H) 3 – Abandon (2F, 0H)

Plusieurs ont parlé du thème de la motivation (F1, F2 et F3), de l'abandon même (F1 et F2). Plusieurs d'entre eux ont discuté de la réorientation professionnelle (F1, F2, F3, M1 et M2). Il semble donc que la réorientation est un sujet d'actualité et un moyen choisi par ces jeunes enseignants du secondaire pour s'esquiver. Les raisons évoquées par les sujets afin d'expliquer leur réorientation fait partie du sous-thème le plus discuté dans cette rubrique.

Pour certaines personnes, l'anticipation d'une réorientation a pour but de leur permettre d'avoir plus d'impacts sur la possibilité d'aider les jeunes (F1). D'autres se

retrouvent à l'aise dans un rôle de gestionnaire ou de direction d'unités ou d'écoles (F1, M1). Certains enseignants disent « s'ouvrir des portes » pour l'avenir et choisissent alors un cheminement de formation continue universitaire de second cycle.

Cependant, aucune de ces personnes ne parle d'abandonner la profession, mais préfèrent parler de réorientation pour mieux revenir à l'enseignement en classe. D'ailleurs, F1, F2, M1 sont explicites à cet égard : « *Non, parce que pour moi c't'une passion, j'aime vraiment ça, j'ai faite une réorientation, mais comme ça, c'était pour me donner encore plus les moyens d'faire quelque chose dans mon milieu là. C'était, c'est pas euh, pis j'vas m'ennuyer d'enseigner, pis de toute façon, j'ai déjà comme projet qu'un jour j'vas être chargé d'cours à l'université là* » (F1).

« *J'enseigne et j'fais le rôle de gestionnaire une à deux fois semaine et des fois plus. J'suis très près au niveau euh d'la direction d'l'école. Je suis une formation à l'université* » (M1).

« *Alors ça, ça m'a créé une, v'là deux ans là, une grosse grosse frustration et j'ai entrepris des démarches, c'que j'avais regardé stratégiquement parlant euh, donc si je regardais en math pis en sciences, en sciences, maintenant j'sus en voie de permanence. Donc un certificat pluridisciplinaire pour choisir mes cours et la principale motivation a été les espèces de changements de champs qui a eues* » (F2).

Par ailleurs, d'autres considèrent l'abandon comme un échec. F1 le caractérise ainsi : « *Pis là, j'ai toute fallu abandonner...là, ça, c'est...comme faire face à l'échec tout l'temps.* »

Certains attribuent l'abandon à la motivation liée à la valorisation de la profession. Se sentir utile pour les jeunes et avoir un impact sur leur futur, voilà des sources de motivation que les enseignants mettent de l'avant, comme le montrent les propos suivants : « *Parce que j'aime vraiment l'enseignement là, c'est vraiment ma passion là. C'est souvent un burnout là, parce que t'as pas ta, ta petite tape dans l'dos pour te dire, continue, tu fais bien, tu fais une bonne job, parce que t'en n'a pas de valorisation, t'as rien là. Pis c'est, c'est, c'est d'valeur parce que y'a beaucoup de dépressions aussi là. C'est pas juste à cause des élèves, mais c'est, c'est la direction pis c'est alentours* » (F3). F1 fait état de son souhait d'apporter, à la fois, une contribution aux élèves et une autre à la dynamique du système. Les propos qui suivent sont évocateurs :

« *Sentir que en quelque part, j'ai été utile dans la vie de quelqu'un. Ne serait ce que...c'qui m'a poussé aussi à aller en poste de direction, pour avoir encore plus de, d'impact, plus de, de pouvoir de changer quelque chose. Mais toujours en étant consciente que j'suis dans un système pis faut que j'fonctionne à l'intérieur là. Pis effectivement là, j'vas te dire que depuis j'suis en place là, j'sens que j'peux aller encore un p'tit peu plus loin, pis c'est ça qu'j'aime* » (F1).

En guise de conclusion, ce chapitre nous éclaire sur plusieurs points très intéressants qui, pour certains, sont bien documentés, contrairement à d'autres. Nous retiendrons essentiellement qu'il existe un choc de la réalité qui découle d'une vision parfois floue de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. D'autre part, certains éléments stressants sont plus prégnants que d'autres et peuvent amener ultimement à l'abandon de la profession. Nous trouvons important de mettre l'emphase sur les problè-

mes relationnels entre le jeune enseignant et ses collègues. Nous insisterons aussi sur l'importance du bruit dans la dynamique du stress. Il semble que ce dernier joue un rôle important dans le processus d'abandon. Finalement, nous nous apercevons que sous la pression sociétale, l'abandon peut être inavoué ou implicite en revêtant des formes de réorientation professionnelle ou de perfectionnement académique.

À la vue des résultats découlant de l'analyse de contenu, nous allons, dans le prochain chapitre, discuter des résultats obtenus. Nous discuterons des résultats à la lumière du cadre théorique élaboré précédemment.

## **Chapitre 5**

### **Discussion des résultats**

L'analyse des données a permis de faire ressortir plusieurs résultats relatifs à notre objet d'étude. Ces résultats sont interprétés à la lumière du cadre théorique. Nous mettons de l'avant les résultats inusités obtenus lors de cette investigation.

Nous présentons l'interprétation à l'intérieur de ce cinquième chapitre. Nous suivons le même ordre que celui suivi au chapitre précédent. La discussion suit donc l'ordre d'importance des propos recueillis lors de la collecte des données. La première partie de ce chapitre est consacrée à la discussion à propos de la vision qu'ont les enseignants du métier. Dans la deuxième partie, nous discutons des perceptions du stress vécu dans l'exercice de la profession. Nous enchaînons avec la discussion concernant les éléments stressants jugés les plus déterminants par les enseignants, et qui peuvent influencer l'abandon. Nous poursuivons avec les différentes modifications remarquées chez les enseignants. Nous nous attardons ensuite à la gestion du stress exercée par certains. Nous concluons avec l'interprétation des données à propos du phénomène de l'abandon de la profession qui a été expliqué par les enseignants.

## 5.1 Vision partagée de la profession

Cette première partie de ce chapitre porte sur la vision de la profession qu'ont les différents enseignants interrogés. À la vue des résultats, nous retrouvons une certaine similitude entre la vision de la profession chez ces enseignants et celle qui se retrouve dans la littérature scientifique. Le discours de ces enseignants montre qu'il existe un décalage important entre la vision du métier d'enseignant et le vécu professionnel au quotidien. Aussi, ces dires des enseignants interrogés viennent confirmer ceux d'Obin (2003) à l'effet qu'il existe un problème lors de la formation initiale. La formation de base ne semble pas être adaptée aux exigences liées à l'exercice de la profession. Comme nous l'avons vu, ils sont nombreux à être déçus d'avoir passé autant d'années à l'université pour avoir, en fin de compte, peu d'outils pour se préparer à intervenir en milieu de pratique. Ce choc de la réalité est confirmé par leur vision de la profession entretenue avant, pendant et après leur formation initiale. Les enseignants interrogés mentionnent qu'ils n'avaient pas conscience de ce qui les attendait au moment de l'entrée en exercice. Ces résultats viennent préciser ceux d'Obin (2003) qui mettent en évidence le fait qu'ils entrent dans le métier en aveugle, sans réellement savoir ce qui les attend, et ce même s'ils pensent connaître le contexte après quatre stages d'immersion. Cette entrée en aveugle dépendrait du peu de prise de conscience de leur processus de professionnalisation (Mukamurera, 2002).

Aussi, on a pu constater que cette situation les fait douter de leur capacité à composer avec la réalité scolaire. L'insécurité les entraîne dans une spirale de perte de contrôle de la situation et le stress s'installe.

De plus, certains de ces enseignants trouvent que cette profession constitue un défi perpétuel. Mukamurera (2002) en parle très bien lorsqu'elle mentionne la présence de défis considérables pour les jeunes enseignants. Cette auteure met en relief la teneur du défi qui renvoie au fait que les jeunes enseignants se trouvent face à l'enseignement de différentes disciplines, à la difficile tâche des évaluations, à l'application de principes didactiques spécifiques à chaque discipline et à la complexité du système et de la structure. Les commentaires des enseignants interrogés viennent confirmer ces propos. Ils considèrent que le défi relève de la diversification disciplinaire des tâches de la profession, de la structure organisationnelle, de la dynamique pédagogique et du type de clientèle. Les jeunes enseignants doivent gérer un nouveau statut de professionnel et en plus s'appropriier et jouer avec les contenus souvent trop complexes et mal adaptés au niveau où ils enseignent (Mukamurera, 1998). L'ampleur du défi dépasse leur capacité d'adaptation et c'est un élément déclencheur de stress et de découragement professionnel.

Nous avons des résultats conjoncturels. Certains enseignants ont mis l'emphasis sur le défi lié à l'application de la réforme scolaire actuelle. Ils ont de la difficulté à instaurer la réforme du MELS et à l'adapter à la réalité de cet ordre d'enseignement qui est fort différent de celui du primaire. Ils semblent d'ailleurs désarmés par rapport à une réforme qui a du mal à devenir légitime auprès des institutions scolaires. Cette situation accentue le stress professionnel lequel peut devenir néfaste pour la poursuite de l'engagement professionnel.

En résumé, nous pouvons conclure qu'il existe un décalage marqué entre la vision des jeunes enseignants en formation et celle en lien avec la réalité de la profession. Le décalage est souligné par ces enseignants et ils spécifient clairement que

la formation initiale ne prépare pas bien à ce choc de la réalité. Ce manque de préparation ressentie les inquiète et constitue une situation stressante au départ qui est difficile à contrôler.

## **5.2 Différentes perceptions du stress**

Cette partie de la discussion traite du point de vue des enseignants à propos de ce qu'est le stress selon leur vécu personnel et professionnel. Le stress est envisagé sous l'angle du contexte du travail pour ensuite être traité au regard du vécu en général.

### **5.2.1 Stress vécu en milieu de travail**

Le stress lié au contexte de travail des enseignants interrogés est alimenté pour la majorité d'entre eux par la recherche de la performance. Le concept de performance professionnel est une des composantes importantes du stress vécu. La performance est directement mise en relation avec l'atteinte de la performance chez les élèves. Il est intéressant de voir que les enseignants portent une attention bien particulière à cet aspect. Ces résultats intéressent, car dans la littérature, il n'apparaît pas clairement que la performance constitue un des éléments sous-jacents aux autres qui peut causer du stress. En outre, malgré des programmes de mentorat instaurés dans certaines écoles, la compétitivité qui existe entre les enseignants accentue aussi le phénomène (Morin et al., 1998; Van Campenhout et al., 2004). On s'attendrait qu'en contexte éducatif, les enseignants optent pour une approche plus holistique que celle axée sur la performance. Par ailleurs, Carpentier-Roy (1998) a déjà mentionné que la compétitivité avec les autres enseignants peut engendrer une certaine forme de stress. Il est plausible de penser que le

stress lié à la performance soit accentué par différentes raisons qui poussent les enseignants à devoir se surpasser et faire des exploits pour que les élèves très différents excellent à tout prix. À ce propos, Jaoul et Kovess (2004) résument bien la dynamique: « La réussite de l'enseignant sera jugée sur les résultats de ses élèves; c'est le bon élève qui fait le bon enseignant » (p. 31).

Comme nous l'avons vu, différents éléments stressants ont été ciblés par les enseignants débutants. Par exemple, les conditions d'insertion professionnelle et celles liées au travail même sont souvent dénoncées. Dans la littérature, on nomme les sources qui rendent compte de l'insatisfaction des jeunes enseignants. Mukamurera et al. (2006) nous éclairent sur le fait que l'insertion professionnelle ne signifie pas forcément atteindre la permanence dans la profession. Les enseignants interrogés ont fait mention à de nombreuses reprises de cette instabilité sans préciser qu'elle était un des éléments stressants source d'insécurité dans l'exercice de la profession. Par contre, nous pouvons analyser leurs commentaires et constater qu'ils rejoignent les constats de Mukamurera et al. (2006) à l'effet que l'intégration et la valorisation sont plus importantes que l'insertion professionnelle considérée sous l'angle du statut d'enseignants réguliers. Il est surprenant de voir que leur conception d'insertion renvoie aux notions d'intégration et de valorisation. Comme en fait écho cet auteur, l'intégration passe par la régularité des contrats plutôt que par l'atteinte du statut de permanent. Le discours de ces enseignants va dans ce sens et vient bien confirmer les constats de ce chercheur. Les contrats sont possiblement vus comme la voie d'accès la plus sûre vers la permanence. Les enseignants débutants ont donc à accepter des conditions d'insertion plutôt difficiles. Ces conditions exigent de la patience et une régulation de leurs attentes.

Un des éléments stressants mentionnés par les enseignants renvoie à l'aspect relationnel avec les collègues. Le type de relations professionnelles peut devenir une source de stress, car elles peuvent créer de l'insatisfaction chez les enseignants. Cet aspect là sera discuté un plus loin.

En somme, nous pouvons avancer que les éléments de stress en milieu de travail sont présents et que certains sont considérés comme étant plus importants que d'autres. La recherche de la performance ainsi que l'instabilité professionnelle s'avèrent les plus susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession. .

### **5.2.2 Stress de notre société moderne**

Comme les enseignants ne vivent pas en vase clos, nous avons abordé le stress généré par le contexte large. Cependant, la question se pose à savoir si ce stress est fortement généré par les différents éléments stressants du milieu éducatif ou est-ce qu'il vient tout simplement en complément d'un stress généré par notre mode de vie moderne?

À cette question, toutes les personnes interrogées ont répondu qu'elles considéraient que notre société moderne est stressante. Ce qui vient confirmer les dires de Bensabat (1980). Par ailleurs, ces personnes ne semblent pas, à prime abord, être particulièrement touchées par le stress vécu en contexte large. C'est en allant en profondeur lors de l'entrevue que nous nous apercevons que ce stress, décrit comme général, revêt une importance particulière. En effet, l'Association canadienne pour la santé mentale (1994) considère que les agents stresseurs généraux sont communs à toutes les

personnes vivant dans une société et ils apparaissent sous différentes formes comme l'hyper et l'hypostimulation. Après réflexion sur leur expérience, ces enseignants réalisent que leur vie est, en général, stressante. La généralisation du stress environnant devient quasi une normalité ambiante. Nous le constatons quand on voit que ces enseignants sont obligés de prendre un temps de réflexion afin de réaliser que la société moderne est fondamentalement stressante. De plus, une part importante des sujets de l'étude qui est de sexe féminin est en charge d'une famille. Dans le discours des personnes interrogées, seules les enseignantes font office du stress qu'engendre la famille avec les contraintes d'horaires, les tâches liées à la famille, etc.

Pour conclure, il est étrange de voir que les enseignants sont conscients du stress présent dans leur profession, mais qu'ils sont moins conscients du stress que génère notre société moderne. Harvey (2002) et Pépin (1999) soutiennent bien la thèse qu'il existe une certaine banalisation du stress et qu'il est considéré comme normal et faisant partie de notre vie moderne.

### **5.3 Éléments stressants ciblés comme pouvant influencer l'abandon de la profession**

Nous avons signalé dans la problématique que quelques études identifient certains éléments stressants relevant du contexte scolaire. Par ailleurs, il n'y pas de précisions en ce qui concerne la situation à l'ordre d'enseignement secondaire, comme le mentionne Chouinard (2003).

Nous avons tenté de déterminer les éléments stressants qui sont jugés les plus importants par les enseignants interrogés, et pouvant être déterminants dans la prise de décision d'abandon des jeunes enseignants du secondaire. Rappelons que dans le cadre de cette étude, nous avons élargi à trois sphères de la vie : la sphère organisationnelle et structurelle, la sphère des interactions humaines et la sphère personnelle. Comme nous montrent les données recueillies, la sphère qui est la plus responsable du stress vécu par ces enseignants est celle du niveau organisationnel et structurel.

### **5.3.1 Éléments d'ordre structure et organisationnel**

En écho à notre cadre théorique, les éléments d'ordre structurel et organisationnel sont identifiés comme des éléments prédominants dans l'atteinte d'un stress de haut niveau et susceptibles d'influencer la prise de décision de l'abandon de la profession. Nos données vont dans le même sens que ceux de Royer (2001), Mellouki et Gauthier (2005) qui mettent aussi en relief certains éléments importants comme la charge de travail et le manque de temps et de ressources. Nos données sont éclairantes et se lisent ainsi : la précarité et l'instabilité, l'attribution des contrats, la lourdeur du système éducationnel, l'autonomie professionnelle, le programme, la direction, les salaires, la charge de travail, le manque de soutien de la direction sont des éléments stressants de haut niveau.

Notons que la précarité et l'instabilité de la profession sont jugées par les enseignants des éléments stressants des plus importants et des plus déterminants dans le processus d'abandon professionnel. Ces résultats confirment bien les suppositions de Gervais et Mukamurera (2008) qui laisse entrevoir la possibilité que ces éléments

puissent devenir un levier important de l'insatisfaction et de l'abandon des enseignants débutants. Certains enseignants ont d'ailleurs stipulé que cet environnement instable est une source de stress importante, car certains se retrouvent dans une situation où ils ne savent pas ce qu'il en est de leur journée.

À ce propos, Bengle (1993) fait valoir que la stabilité du milieu de travail durant les premières années de pratique doit être favorisée, et ce pour aider les jeunes enseignants à se consacrer plus largement sur les tâches d'enseignement que sur leur recherche de fonction professionnelle. Cette manière de faire peut être un moyen de garder un certain équilibre professionnel puisque le volet pédagogique préoccupe tout débutant.

### **5.3.2 Éléments en rapport avec les relations humaines**

L'aspect des relations humaines apparaît dans le discours des enseignants interrogés comme un des éléments stressants après la sphère organisationnelle et structurelle. Trois aspects de cette sphère s'avèrent être des éléments stressants majeurs. Selon le regard du chercheur, le support des collègues, la gestion de classe et la déresponsabilisation des parents occupent le haut de cette hiérarchie. L'aide accordée par des collègues de travail est annoncée par les enseignants comme un des éléments les plus stressants, car certains enseignants ont peur de se faire juger ou que leurs propos se retrouvent à la direction. À ce propos, Carpentier-Roy (1998) insiste sur le fait que le regard des autres enseignants est, plus souvent qu'autrement, très critique à propos des « incapacités des autres », ce qui ajoute un stress supplémentaire. Pourtant le jeune enseignant ou le plus expérimenté doit posséder un sens de la collégialité, de partage et de rapport avec ses

collègues (Gohier et al., 1999). On parle ici d'un contraste flagrant sachant que le jeune enseignant souffre d'isolement professionnel à son arrivée en poste (Tardif et Lessard, 2004). En dépit des efforts consentis pour faciliter l'insertion professionnelle par le biais du mentorat, il n'en demeure pas moins que les enseignants interrogés déplorent un manque certain de soutien de la part des collègues.

Après avoir souligné le manque de soutien de la part des collègues, nous nous attardons aux préoccupations récurrentes qui touchent tout particulièrement les enseignants du secondaire : la gestion de classe. Dans la plus grande majorité des discours recueillis auprès des enseignants, la gestion de classe apparaît comme un élément très stressant. Elle prend différentes formes selon les individus. Elle peut devenir, pour certains, un acte policé et, pour d'autres, une preuve de faiblesse et de perte de crédibilité. Les études de Chouinard (1999) et de Johnson (1993) dont nous avons déjà parlé plus haut, confirment bien cette tendance à l'autoritarisme face à une situation moins contrôlable par le jeune enseignant. La deuxième tendance semble plus alarmante. En effet, la gestion de classe peut ressembler, si elle n'est pas maîtrisée, à un acte de faiblesse qui mine la crédibilité de l'enseignant. Il faut dire que la gestion de classe est considérée comme une compétence essentielle à un enseignant et qui conditionnera sans doute son avenir professionnel (Nault et Fijalkow, 1999). Dans cette optique, nous pouvons supposer que certains enseignants ont sans doute un problème d'estime de soi, car très soucieux de l'image projetée ou de l'opinion des autres. Vivant des difficultés de ce type, les collègues ou la direction pourraient les interpréter comme si l'enseignant ne maîtrise pas d'autres facettes de son rôle, telles que celles de motivateur, facilitateur, négociateur ou d'organisateur (Nault et Fijalkow, 1999). Il faut convenir que cette compétence de base à gérer une classe ne peut être empruntée ou imitée d'un collègue

puisqu'elle se développe en fonction des situations, des ressources de formation disponibles et des possibilités de chaque enseignant.

Considérant les résultats des facteurs de stress au niveau des relations humaines, nous pouvons terminer en mentionnant l'interaction avec les parents comme dernier facteur mentionné par les enseignants.

Les enseignants interrogés sont assez unanimes sur le fait qu'il y a une certaine déresponsabilisation des parents. Celle-ci engendre un stress supplémentaire du fait que les parents attendent de l'enseignant qu'il soit responsable de sa formation, mais encore qu'il soit imputable de sa qualité (Gohier et al., 2001). De plus, les parents sont inquiets face au chômage et face à la perte de sens qui les assaillent, eux et leurs enfants. Les parents misent donc sur la réussite scolaire de leurs enfants pour les faire échapper à la précarité et au chômage. C'est un élément stressant qui est important pour certains enseignants, car ils considèrent que les parents renvoient une partie de leur rôle de parent-éducateur à l'enseignant. Ce qui explique que ces parents adoptent une attitude que l'on peut désigner sous le nom de consumérisme (Rohart, 2007). Pour conclure, ce même auteur illustre la situation en ces mots :

C'est peut-être chez cet acteur que l'angoisse est la plus présente et prégnante. La presse parle de parents « de plus en plus procéduriers » qui n'hésitent pas à mettre en cause les enseignants, leur reprochant tout et son contraire et se plaignant auprès du chef d'établissement, lequel relaye parfois ces plaintes et ces reproches au lieu de se solidariser avec les professeurs mis au banc des accusés. Attitude qui peut se caractériser comme étant une faute professionnelle grave [Page Web] Accès : <http://leportique.revues.org/document942.html>).

### 5.3.3 Éléments stressants d'ordre personnel

Dans cette partie, les enseignants interrogés ont parlé de la dynamique sociale immédiate comme élément stressant. L'entourage proche a été mentionné comme source de réconfort, mais parfois comme source de stress. Cependant, nous allons plutôt approfondir le premier élément.

Bien qu'ils en aient parlé auparavant comme une source de stress existante mais non majeure, nous nous apercevons qu'en questionnant à nouveau, la réponse n'est pas aussi claire ou tranchante qu'au début. En effet, nombreux sont ceux qui disent ne pas subir le stress de la vie moderne. En revanche, ils nuancent leurs propos la deuxième fois que la question est formulée. Ils identifient le stress de la vie moderne au budget du ménage, la scolarité des enfants, l'environnement familial, etc. Nous avons déjà parlé de la banalisation du stress mentionnée par certains penseurs.

En somme, les éléments les plus stressants constatés comme déterminants sont multiples. Cependant, les dires des enseignants nous permettent de conclure que certains sont plus prégnants que d'autres. Les éléments d'ordre structurel et organisationnel tiennent le haut du pavé avec l'instabilité et la précarité de la profession.

Discutons maintenant des types de modifications qui peuvent apparaître en raison du stress vécu.

## **5.4 De nombreuses modifications apparaissent**

À la lumière des résultats, nous trouvons en premier lieu des modifications d'ordre comportemental, suivies par des modifications d'ordre psychologique et d'ordre physique.

### **5.4.1 Des modifications d'ordre comportemental**

Les premières modifications mentionnées par les enseignants sont des modifications d'ordre comportemental. Celle qui apparaît comme la plus présente chez presque tous les enseignants est la fatigue. Ils en parlent comme une accumulation de fatigue tout au long de l'année scolaire. Sur ce point, ces enseignants rejoignent les constats de Fontana (1989). En effet, il mentionne une baisse du niveau d'énergie due au stress ainsi qu'une perturbation des cycles du sommeil. Nous faisons le constat que les dires de ces enseignants confirment aussi ceux de Pépin (1999) à propos de la fatigue et à propos de l'insomnie. Comme quoi les périodes de fortes pressions, les relations tendues au travail, la surcharge de travail et l'incapacité de dormir la nuit réduisent la capacité du corps à se relaxer et, par conséquent, à récupérer. Ce manque de sommeil entraîne la fatigue, accentue l'anxiété et engendre des tracas qui peuvent aggraver les situations.

Hormis ces signes de fatigue, ces enseignants ont remarqué d'autres changements comme de l'irritabilité, de l'impatience, du mécontentement et de l'impulsivité. Là aussi, on retrouve bien des signes que Fontana (1989) a mis en relief. Cependant, aucun de ces enseignants ne mentionne le recours aux drogues pour se calmer. Par contre, nous

verrons plus loin que certains vont en faire mention comme stratégie de gestion du stress.

Voyons ce qu'il en est des modifications du point de vue psychologique.

#### **5.4.2 Des modifications d'ordre psychologiques**

Le stress au travail a un effet déterminant sur la santé psychologique de l'enseignant. Fontana (1989) et Pépin (1999) affirment qu'il prédispose les personnes à l'anxiété et à la dépression. Aux dires des enseignants, ils ne semblent pas être à ce stade. Par contre, ils parlent plutôt d'un épuisement psychologique avec une sensation de perte de motivation en raison d'un épuisement émotionnel. Ces résultats corroborent la thèse de Pépin (1999) et de Wisnieski et Gargiulo (1997) qui annoncent que celui-ci entraîne la dépersonnalisation et le faible accomplissement personnel. C'est exactement ce que disent ressentir les enseignants interrogés.

Par ailleurs, une majorité des enseignants parle de modifications liées à un stimulus bien particulier : le bruit. En effet, nombreux sont ceux qui ont fait état de cette source de stress qui opère des changements psychologiques chez eux. Ce stimulus est bien connu et les conséquences sur le stress occasionné le sont aussi (Vales, 1997). Cependant, l'analyse de ce facteur comme élément important d'irritabilité peut être une voie de développement de la recherche. Greenberg (1984) et Harvey (2002) en ont fait mention, mais ces auteurs restent très évasifs quant à leur analyse. Si on considère le fait que les enseignants vivent du stress lié au bruit à l'école, mais aussi chez eux, on peut

considérer que cet élément stressant peut-être désigné comme étant de très haut niveau, donc déterminant.

Nous constatons que le bruit est un des éléments stressants majeur qui peut entraîner différents changements d'ordre psychologique. D'autres modifications peuvent apparaître, mais cette fois d'ordre physique.

#### **5.4.3 Des modifications d'ordre physique**

Les conséquences du stress sur la santé physique, si elles sont peu précisées, peuvent également avoir des répercussions graves (Pépin, 1999). Vraisemblablement, les modifications d'ordre physique sont selon la littérature une résultante importante du stress vécu. D'ailleurs, les chercheurs sont assez unanimes sur les manifestations majeures qui peuvent affecter un enseignant. Elles peuvent prendre différentes formes : maux de tête, rhumes, perte ou gain de poids, fatigue chronique, douleurs (Brunet, 1998; Van De Weerd et al, 2003).

En dépit du fait que les enseignants interrogés souffrent de quelques maux, nous sommes surpris de constater que ce type de modifications ne soient pas mises en évidence. En effet, ces enseignants mentionnent certaines modifications comme la prise de poids et le mal au dos. Dans leur discours, on constate qu'ils ne mentionnent pas de modifications marquées ou qu'ils n'en prennent pas conscience. Le rapport psychique-corps n'est pas particulièrement parlé socialement. La médecine traditionnelle commence à peine à s'ouvrir à cette dynamique lors de diagnostics (Keller, 2005).

En guise de conclusion, nous pouvons constater que chez les enseignants interrogés, le stress engendre en premier lieu des modifications d'ordre comportemental. Les modifications psychologiques sont quand même présentes et assez importantes contrairement aux modifications reconnues quant à la dimension physique.

Face aux différents éléments stressants, les enseignants développent certaines stratégies personnelles dont nous discutons ci-dessous.

### **5.5 Des stratégies de gestion du stress**

La position des enseignants interrogés sur les stratégies mises en place pour gérer le stress est quasiment unanime. Ils optent pour différentes stratégies permettant la décharge du stress vécu. Comme il a été mentionné dans la problématique, la gestion du stress émerge lors d'une détresse émotionnelle dépassant la capacité d'adaptation de la personne qui exige une réponse nouvelle à la situation (Lazarus et Folkman, 1984).

Comme beaucoup de chercheurs le disent, les ressources personnelles et sociales pour résister au stress sont nombreuses. La stratégie privilégiée pour gérer le stress vécu est celle de la décharge à travers des activités de toutes sortes. Certains auteurs (Edmond, 2003; Pépin, 1999) viennent appuyer ce constat. Les enseignants de l'étude recourent à des activités artistiques, mais surtout à des activités sportives pour décharger leur stress. La plupart des individus interrogés font du sport en dehors de leurs heures de travail. Nous pouvons penser que cette méthode est privilégiée. Les propos de Pépin (1999) expliquent que le stress est une préparation à une action énergique et l'effort physique permet une décharge des effets physiques et psychiques indésirables. En

maintenant de saines habitudes de vie, on peut apporter à son organisme les ressources dont il a besoin au jour le jour pour fonctionner efficacement. Ce mode de vie permet d'avoir plus d'endurance au moment des périodes de travail plus intenses, de mieux résister à la tension et de récupérer plus rapidement (Pépin, 1999). Bref, ces stratégies permettent de maintenir l'équilibre nécessaire à l'exercice de la profession.

Cependant, d'autres enseignants recourent à une autre stratégie qui consiste à analyser la nature du problème pour ensuite faire des choix par ordre de priorité. Cette stratégie est proposée d'ailleurs par certains chercheurs (Lazarus et Folkman, 1984; Pépin, 1999) qui mettent de l'avant l'évaluation des événements. Suite à cette évaluation, les enseignants mobilisent des stratégies d'ajustement centrées sur l'émotion ou sur le problème (*coping*). C'est ainsi que sans réellement le savoir les enseignants utilisent l'une ou l'autre de ces stratégies selon qu'ils visent à diminuer temporairement la tension émotionnelle associée à la situation stressante ou qu'ils visent à modifier la situation en agissant indirectement sur l'émotion.

Face à des tâches de plus en plus complexes et à un emploi du temps chargé, les enseignants doivent faire des choix de vie afin de garder ou de se créer un équilibre essentiel à leur subsistance tant au point de vue personnel que professionnel.

Edmond (2003) propose certaines stratégies utilisées par ces enseignants et notamment celle de la gestion efficace de son temps ainsi que la gestion de la fatigue physique et psychique.

## 5.6 Abandon de la profession

L'analyse des résultats a permis de voir que la plupart des enseignants interrogés se sont livrés à ce sujet. À la vue de ces résultats, nous pouvons mettre en lumière le choix fait par ces enseignants. Nous pouvons découvrir derrière l'abandon des enseignants des motivations différentes. Ces motivations sont souvent avouées ou parfois inavouées, ce qui complexifie l'interprétation de ces données. Nous parlons donc de stratégies de fuite dans un premier temps et de stratégies de valorisation sociale dans un deuxième temps. Ceci constitue un apport important de l'étude à la compréhension du phénomène d'abandon de la profession.

Cette partie de la discussion revêt une dimension particulière, car le sujet de celle-ci est la résultante directe du stress vécu chez ces enseignants. Nous pouvons d'ores et déjà constater que pratiquement tous les enseignants interrogés nous ont parlé de réorientation.

En premier lieu, l'abandon de la profession est arrivé pour certains suite à un manque de motivation. Ce manque de motivation est lié, d'après eux, au problème de valorisation de la profession. La littérature vient confirmer les dires des enseignants (Holdaway, 1978; Lenmoir et Bouilliet-Oudot, 2006; Royer, 2001).

En deuxième lieu, certains affirment avoir quitté leur poste pour pouvoir se réorienter et ainsi avoir davantage de possibilités pour aider les jeunes. Le thème de la réorientation ouvre ici une discussion importante et fort intéressante, car nous nous trouvons en *terra incognita*. En effet, la question de la réorientation laisse supposer différentes perspectives d'interprétation de ce processus de décision. Comme nous l'avons

mentionné dans le cadre conceptuel, la réorientation peut être une stratégie de fuite (Greenberg, 1984) ou de valorisation sociale (Le Gall et al., 2005). Dans le cas de notre recherche, certains des enseignants interrogés parlent de réorientation professionnelle tout en mentionnant différentes raisons : occuper un poste de gestion ou de direction, avoir plus d'impacts sur l'aide apportée aux élèves, etc. À l'instar de leurs propos, nous pensons que la réorientation peut assouvir un besoin de changement, jugé comme vital par les enseignants. Cependant, certaines réorientations ressemblent à un abandon qui favorise la valorisation sociale. En effet, l'abandon peut être vécu comme un échec tandis qu'une réorientation vers un poste de gestion, de direction ou une entrée dans un cheminement universitaire de second cycle revêt une tout autre connotation. Il est en effet, plus valorisant, ou moins dégradant pour son estime de soi, de s'inscrire dans une démarche socialement plus valorisante. D'ailleurs, la société invite à la mobilité sociale et valorise le dépassement professionnel (Bertrand et Valois, 1992).

En somme, l'abandon de la profession peut revêtir différentes formes qui vont du départ du poste occupé à une réorientation plus valorisante. L'une assure une image sociale plus confortable, tandis que l'autre peut être vécu comme un échec.

Après avoir discuté des résultats, nous allons maintenant pouvoir conclure sur nos préoccupations, discuter des limites de notre recherche, et émettre quelques pistes de recherche.

## **Conclusion**

Cette conclusion permet de revenir à nos préoccupations de départ et de montrer la démarche entreprise pour tenter de répondre à notre questionnement sur le phénomène de l'abandon professionnel des jeunes enseignants au secondaire. Elle permet aussi de souligner les limites de la recherche et de proposer des pistes de recherches ultérieures et des avenues pour la pratique.

Nous avons exploré la littérature afin de documenter la problématique. La littérature est assez limitée compte tenu du phénomène récent de l'abandon prématuré de la profession enseignante surtout chez les jeunes enseignants du secondaire. La revue de la littérature nous a permis de constater que le stress élevé vécu en milieu professionnel nuisait à la poursuite de la profession. Elle nous permettait aussi de constater que le stress vécu par les jeunes enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, pouvait intervenir dans le processus d'abandon. Bien que certains éléments stressants étaient connus, il n'existait pas de données sur la prédominance de certains éléments stressants, et ce, surtout au secondaire. Il s'avérait primordial de cibler les éléments stressants vécus chez les jeunes enseignants du secondaire afin de déterminer ceux qui déclenchent plus systématiquement le processus d'abandon. Cette problématique généralisée dans plusieurs pays occidentaux nous interpellait. Nous avons formulé la question suivante :

Parmi l'ensemble des éléments stressants vécus par les jeunes enseignants du secondaire, lesquels ils jugent les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession ? Le but premier de cette recherche est d'identifier auprès des acteurs quels sont les éléments stressants en contexte d'enseignement au secondaire. Le deuxième objectif vise à dégager les éléments jugés les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession.

Il fallait un cadre conceptuel pouvant faciliter la compréhension du phénomène de prise de décision d'abandon de la profession. Comme la prise de décision ne relève pas uniquement du sujet cognitif, il fallait des assises théoriques qui nous permettaient de considérer les dimensions affective et sociale. Aussi, nous avons défini les concepts clés de stress, le processus de décision, le processus d'abandon professionnel et les stratégies de gestion du stress. Ces concepts clés ont été abordés dans une perspective cognitiviste laquelle considère l'influence de l'environnement social et de la dimension émotionnelle dans l'étude des phénomènes dits cognitifs, dans notre cas, la prise de décision.

La méthodologie a été pensée en référence à une approche qualitative/interprétative. Nous visons la compréhension du sens attribué à l'expérience vécue des jeunes enseignants en situation stressante d'insertion professionnelle menant à l'abandon de la profession. Des enseignants du Saguenay ayant vécu l'expérience d'abandon de la profession ou qui l'avaient anticipé ont été choisis pour constituer l'échantillon. Ces enseignants n'avaient que cinq ans d'expérience. L'instrument de collecte de données privilégié par le chercheur fut l'entrevue semi-dirigée, car elle permettait de faciliter la construction progressive des réponses des sujets interrogés. Le canevas comportait sept blocs thématiques subdivisés en sous-thèmes. Les principaux blocs renvoient aux thèmes

généraux qui visaient à cerner les aspects suivants : la vision du métier d'enseignant; les perceptions du stress vis-à-vis de la profession; les éléments stressants pouvant influencer leur abandon de la profession; les différentes modifications remarquées; la gestion du stress vécu et l'abandon de la profession.

Les résultats obtenus par la collecte de données contribuent et peuvent éclairer la problématique. Premièrement, nous avons observé l'importance du choc ressenti face à la réalité scolaire. Ce choc découle d'une vision parfois floue et idéaliste de la profession d'enseignant avant l'entrée en exercice. Deuxièmement, certains éléments stressants sont plus prégnants et plus déterminants ultimement dans le processus d'abandon de la profession. Les problèmes relationnels des jeunes enseignants avec leur collègue d'expérience sont ressortis en tant qu'élément stressant important. Il semble que le bruit ambiant et constant de la salle de cours constitue un élément stressant qui intervienne dans le processus d'abandon. Enfin, nous avons constaté que la pression sociale portait les jeunes enseignants à l'abandon inavoué ou implicite et se traduisait par une réorientation professionnel ou par du perfectionnement académique de cycles supérieurs. Des stratégies d'évitement sont alors déployées.

Après avoir mis en relief notre démarche de recherche, passons maintenant aux limites rencontrées lors de cette recherche. Nous enchaînons ensuite avec des pistes de recherche à explorer et des avenues de solutions à proposer pour la formation initiale et continue des enseignants.

Une des limites envisagée prend sa source dans la méthodologie de cette recherche. En effet, dans les critères de scientificité nous ne pouvons pas prétendre à une

généralisation des interprétations. Nous pouvons par contre mettre de l'avant le caractère transférable de cette recherche. Ne pouvant pas généraliser les résultats en raison de leur caractère spécifique, de la taille et de la spécificité de l'échantillon. Par ailleurs, nous pouvons dire que les résultats obtenus peuvent être facilement transférables à d'autres contextes d'enseignement ou d'autres ordres d'enseignement.

En regard de ces limites, quelques pistes de recherche s'offrent à nous. Il serait d'abord intéressant d'investiguer davantage la problématique des éléments stressants susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon. De plus, il y aurait lieu de cibler des stratégies de gestion du stress dites innovantes et efficaces pour contrer ce phénomène.

Au plan pratique, il serait intéressant de mettre en place, comme en France d'ailleurs (Le Gall et al., 2005), un service d'aide et de soutien pour des enseignants débutants. De plus, le travail en collégialité s'avère un moyen prometteur. Pour contrer l'isolement des jeunes fréquentant les écoles éloignées et éviter la fermeture de leur école il est possible de penser l'instauration d'un forum électronique dans les salles de classe et l'utilisation de vidéoconférences pour la communication entre les différents établissements d'enseignement et les enseignants.

En cette fin de parcours intellectuel et de production scientifique, nous présentons une carte conceptuelle (Figure 6) qui met en lien chacune des parties du mémoire, de la problématique à l'interprétation des résultats, en passant par le cadre conceptuel, la méthodologie et la présentation des résultats.

## QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

- Beaucoup de jeunes enseignants abandonnent (problème global)
- Choc de la réalité (formation pas adaptée, vision décalée/ réalité...)
- Rôle multifacette
- Nouveaux défis (tâches complexes, nouveaux contenus, nouvelles structures, nouvelles méthodes, clientèles différentes...)
- Insatisfaction grandissante (stresseurs multiples)
- Épuisement professionnel, dépression et abandon

## PROBLÉMATIQUE

- *Parmi l'ensemble des éléments stressants vécus par les jeunes enseignants du secondaire, lesquels ils jugent les plus déterminants dans le processus d'abandon de la profession?*
- Dans un premier temps, nous tentons d'identifier les éléments stressants qui sont mis en avant par les enseignants du secondaire;
- Dans un second temps, nous voulons dégager les éléments stressants les plus déterminants dans le processus d'abandon.

- Le concept de stress
- Les éléments stressants
- Le concept d'épuisement professionnel (épuisement émotionnel, sentiment d'échec professionnel, dépersonnalisation et baisse de l'accomplissement personnel)
- Le processus d'abandon
- Les stratégies de gestion du stress et d'évitement

## CADRE CONCEPTUEL

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

- Échantillon
- Échantillon théorique : des jeunes enseignants du secondaire (Saguenay)
- Cueillette de données (entretiens semi-dirigés)
- Méthode d'analyse (descriptive)

- Liste des thèmes et catégories
- La vision du métier d'enseignant (*décalage, vision du métier, définition*)
- La perception du stress vis-à-vis de la profession (*au travail, dans la vie, sa gestion*)
- Les éléments stressants (*au niveau organisationnel, relationnel et personnel*)
- Les différentes modifications remarquées (comportementales, psychologiques et physiques)
- La gestion du stress
- L'abandon de la profession

## PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

## INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

- Choc de la réalité flagrant
- Vision décalée de la profession
- Certains éléments stressants sont déterminants (*instabilité et précarité de la profession, relation avec les collègues, bruit permanent...*)
- Abandon explicite et implicite, mais émergence de nouvelles stratégies (*réorientation et valorisation sociale*)

## Références bibliographiques

- Arcand, M. et Brissette, L. (1998). *Accompagner sans s'épuiser*. Vélizy : Éditions Lamarre.
- Association canadienne pour la santé mentale (1994). Stress et burnout *Recueil d'articles*, (224).
- Astolfi, J. P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Dans J.-P. Astolfi (éd.), *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers* (pp.23-52). Issy les Moulineaux : ESF.
- Bengle, N.M. (1993). *L'insertion professionnelle des jeunes : une étude des processus socio-psychologiques dans le secteur des services*. Sainte-Foy (Québec) : Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation. Cahiers du laboratoire de recherche en administration et politique scolaires.
- Bensabat S., H. S. (1980). *Stress : des grands spécialistes répondent*. Paris : Hachette.
- Bentzen, M.M., Williams, R.C. et Heckman, P. (1980). A study of schooling: Adult experiences in schools. *Phi Delta Kappan*, 2, 394-397.
- Berger, I. (1961). Enquête sur les troubles mentaux dans le milieu des enseignants du premier degré, *L'Univers des instituteurs*.
- Bernier, D. (1996). L'évolution du «burnout» chez les professionnels, suite à un arrêt de travail substantiel, *Psychologie du travail et des organisations*, (2-3), 84-90.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1992). *École et sociétés*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Blanchard, B.E. (1982). The mental health of college and university professors engaged in teaching. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 19(2), 249-268.
- Boivin-Rochon (2002). *Étude phénoménologique de la période de remise en question telle que vécue par des enseignants franco-ontariens du secondaire*. Université du Québec à Hull, Département des sciences de l'éducation, p.253.
- Bonneton, D. (2002). *Représentations de la première classe et de l'enseignant débutant*. Genève (Page Web). Accès : [www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant\\_debutant.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Enseignant_debutant.html).

- Bossard, L.M. (2000). *La crise identitaire. Malaise dans la formation des enseignants*. Montréal : L'Harmattan.
- Bouchard, P. (1993). Cultures méthodologiques et valeurs en recherche qualitative. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, (8), 9-28.
- Boucher, F. et Binette, A. (1981). *Bien vivre le stress*. Montréal : Service d'orientation et de consultation psychologique de l'Université de Montréal et Éditions de Mortagne.
- Boucher, G. (2005). Dur, dur l'enseignement ? *Le Devoir*.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et entrée dans le métier. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (pp.43-60). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Brunet, L. (1998). Stress et climat de travail chez les enseignants. *Résonances* [mensuel de l'école valaisanne], (10), 3-5.
- Brunet, L., Dupont, P. et Lambotte, X. (1991). *La satisfaction des enseignants?* Belgique : Éditions Labor.
- Bugard, P. (1974). *Stress, fatigue et dépression*. Paris : Doin.
- Bujold, N., Bertrand, Richard, Montgomery, Cameron, Dupuis, Francois, T (2002). Etude des caractéristiques psychométriques des indicateurs de stress et de la résolution de problèmes sociaux chez les stagiaires en enseignements, *The Canadian Journal of Higher Education*, (1), N/A.
- Carpentier-Roy, M.C. (1998). Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes : clivage acteur/sujet ; fractures individu/collectif. In R. Jacob et R. Laflamme (dir.), *Stress, santé et intervention au travail* (Tome 7, p. 113-120). Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Centrale de l'enseignement du Québec (1991). *L'école de la réussite*. Montréal (Québec) : Centrale de l'enseignement du Québec, 128p.
- Chalvin, D. (1982). *Faire face au stress de la vie quotidienne*. Paris : Éditions ESF.
- Chenard, J-R. (1987). *Les relaxations. Théories et pratiques de quelques solutions de rechange aux médications*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, M.A. (2003). Près de 20% des jeunes profs désertent, *Le Devoir*.
- Chouinard, M.A. (2005). Des enseignantes mal formées à une dure réalité, *Le Devoir*.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (3), 497-514.

- Comeau, I. (2000). *Le stress, l'épuisement, la résignation et la santé des enseignants au niveau collégial : un modèle d'intégration*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Cooper, C.L. et Payne, R. (1978). *Stress at work*. New-York : John Wiley and Sons.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- Dantzer, R. (2003). *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : Presses universitaires de France.
- Désy, C. (2005). Ces profs qui décrochent. *Découvrir*, (26), 9.
- Dictionnaire Le Robert (2007). Paris : Éditions Le Robert.
- Dilworth, M.E. et Imig, D.G. (1995). Professional teacher development. *The ERIC Review*, 3(3), 5-11.
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme, *Éducation Canada*, 35(3), 42.
- Edelwich, J. et Brodsky, A. (1980). *Burnout : stages of disillusionment in the helping professions*. New-York : Human Science Press.
- Edmond, A. P. (2003). *Travailler sans y laisser sa peau*. Outremont (Québec) : Les Éditions Québécois.
- Feitler, F.C., Tokar, E. (1982). Getting a handle on teacher stress, *Educational leadership*.
- Folkman, S.E. et Lazarus, R.S. (1976). An analysis of coping in the Middle-aged Community Sample, *Journal of Health an Social Behavior*, (21).
- Fontana, D. (1989). *Gérer son stress*. Liège : Psychologie et sciences humaines.
- Fortin, J.C. et Boucher, R. (1998). *La problématique du stress ressenti au travail*. Montréal : Les Presses interuniversitaires.
- Fournier, M. (2003). Les mutations de l'école, le regard des sociologues, *Dossier de l'éducation, Sciences Humaines*, (142).
- Frederickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions, *American Psychologist*, (56), 18–26.
- French, J.R.P. et Caplan, R.D. (1973). *Organizational stress and individuals strain*. New York: The Failure of success.
- Freudenberger, H.J. (1980). *La brûlure interne*. Ottawa : Compo Inc.

- Frijda, N. (2000). Emotion: The psychologists point of view. Dans M. Lewis et J. Haviland-Jones (eds), *The Handbook of Emotions* Press [2e éd.]. New York, Guilford.
- Gadamer, H.G. (2004). *Esquisses herméneutiques*. Paris : Varin.
- Gaffiot, F. (2000). *Dictionnaire Gaffiot*. Paris : Éditions Hachette.
- 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*, XXXIV (1), 203-222.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines : théories, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 97). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goens, G.A. et Kuciejczyk, J., (1981). The nature of stress, *NASSP Bulletin*, (67).
- Gohier, C., Gaudreau, L., Pallascio, R. et Parent, G. (1999). *L'enseignant : un professionnel*. St-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Gohier, C (1997). Du glissement de la macro à la microanalyse ou du comment le sujet est redevenu le centre du monde. Dans C. Baudoux et M. Anadón (dir.), Actes du Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE) : La recherche en éducation, la personne et le changement, *Les cahiers du LABRAPS*, (23), 41-54.
- Gohier, C (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (2), 267-284.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Greenberg, S.F. (1984). *Stress and the teaching profession*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing co.
- Groulx, L.H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la réussite sociale. Dans Poupart et al. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.55-82). Québec et Ottawa : Bibliothèque nationale du Québec et du Canada.
- Guillemette, F. (2007). L'engagement des enseignants dans leur développement professionnel; exemple d'une recherche en *Grounded Theory*, *Recherches qualitatives*, 27(2).

- Guimond-Plourde, R. (2005). L'accès à un horizon inédit à travers les existentiels : une toile phénoménologique-herméneutique pour comprendre le stress-coping chez des jeunes, *Recherches qualitatives*, 25(2), 1-27.
- Haroun, T. (2005). Formation des enseignants - Réformes et flou artistique, *Le Devoir*.
- Harvey, Y. (2002). Le problème du stress et sa gestion chez les enseignants à l'ordre primaire : une exploration. Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, Education, 111.
- Hiebert, B. (1985). *Le stress chez les enseignants, perspective canadienne*. Toronto : Rapport de l'Association canadienne d'éducation.
- Holdaway, E.A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers, *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jaoul, G. et Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales médico-psychologiques*, (162), 26-35.
- Johnson, V.G. (1993). *Student teachers' conceptions of classroom control*. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de l'American Educational Research Association, New-Orleans, LA.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative. La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Keller, P.H. (2005). *Le corps : une faille dans l'évaluation des psychothérapies*. Cliniques méditerranéennes, Soigner, enseigner, évaluer, n°71, pp. 249-258.
- King, A. J. C. et Peart, M.J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada : travail et qualité de vie*. Ottawa : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Kyriacou, C. et Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress, *Educational Review*, 29, 299-308.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.P. Desaulniers (dir.). *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp.49-65). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Labaree, D. (2000). No Exit : Public education as an inescapably public good. Dans L. Cuban et D. Shipp (dir.) (pp.110-129). *Reconstructing the Common Good In Education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lassare, D. (2001). Le stress à l'école : une perspective psychosociale. *Neuropsychiatrie Enfance Adolesc*; 49, 552-5 et Éditions scientifiques et médicales Elsevier SAS.
- Lazarus, R.S. et Cohen, J.B. (1977). Environmental stress. Dans I. Altman et J.F. Wohlill (1977). *Human behaviour and environment*. New-York : Plenum Press.

- Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer publ. Co.
- Le Gall, P., Laurent, M., Janin-Gergaud, F. et Brigault, M. (2005). Échanger, valorisation de pratiques innovantes, *Scérén*, (71).
- Lecompte, M.D. et Priessle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego (CA) : Academic Press.
- Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.H. (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
- Marcelo, C. (1994). *An Overview of the Spanish Educational Reform and Teachers' Work*. Communication présentée à l'Assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, New Orleans.
- Marshall, C. et Rossman, G.B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park (Calif.): Sage.
- Martineau, S. et Vallerand, A.C. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et profession enseignante (CRIFPE), Jouvence, Canton de l'Est.
- Maslach, C. et Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-13.
- Maslach, C. et Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Dans W.B. Schaufeli, C. Maslach et T. Marck (dir.). *Professional burnout : Recent developments in theory and research*. New York: Taylor and Francis.
- McGrath, J.E. (1976). *Stress and behavior in organization. Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago : Rand McNally.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences?* Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
- Minier, P. (2005). *Le Consortium régional de recherche en éducation; recherche et formation continue*. Communication présentée au 73<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, Chicoutimi.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morin, C., Bouvier, P. et Juneau, G. (1998). *Être prof. Trucs, conseils et témoignages d'enseignants*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Mosconi, N. (1990). Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants. Dans *Actes du 5<sup>e</sup> Colloque de l'Association internationale de recherche sur la*

*personne de l'enseignant (AIRPE). La prise de fonction des personnels de l'éducation.* Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Laval.
- Mukamurera, J. (1999). Le processus d'insertion professionnelle de finissants en enseignement au Québec: une analyse de trajectoires. *Revue Éducation et francophonie, XXVII* [Numéro thématique sur les Perspectives d'avenir en éducation]. [Page Web]. Accès : <http://www.acef.ca/revue/XXVII/index.html>).
- Mukamurera, J. (2002). *L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ?* Contribution à la 6<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation. Paris : INRP.
- Mukamurera, J. (2003). *Représentations de la précarité d'emploi chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire.* Rapport final présenté au Bureau de la recherche et de la coopération internationale. Université de Sherbrooke.
- Mukamurera, J. (2004). *Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement.* Texte présenté à la 7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110-138.
- Mykletun, R.J. (1984). Teacher stress: Perceived and objective sources, and quality of life. *Scandinavian, Journal of Educational Research, 28*, 17-45.
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). Introduction, la gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation, XXV* (3), 415 à 466.
- Ndoreroaho, J.-P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. 17 pages.  
En ligne : [http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id\\_article=104](http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=104).
- Obin, J.P. (2003). *Enseigner, un métier pour demain.* Paris : La Documentation française.
- Paillé, P. (1996). Pertinence de la recherche qualitative. Dans A. Muchielli (Sous la direction de). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp.159-160). Paris : Armand Colin.
- Pépin, R. (1999). *Stress, bien-être et productivité au travail.* Montréal : Les Éditions transcontinental Inc.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P.

- Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 181-207). Paris : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M.Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (p. 153-200). Paris : Presses universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2003). *Nouvelles identités professionnelles : de quelques enjeux de formation. Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Issy-les-Moulineaux : E. éditeur.
- Pirès, A.P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Postic, M. (1998). *La relation éducative* [8<sup>e</sup> éd.]. Paris : PUF.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin, p.97.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines. Psychologie et sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Rivoliier, J. (1989). *L'homme stressé*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robert M. et Tontreau, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou.
- Rohart, J. D. (2007). L'angoisse et le stress à l'école. *E-portique 4. Soins et éducation* (II).
- Royer, N., Dussault, M., Cossette, F. et Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière, *Vie pédagogique*, 119, 5.
- Sallaberry, J. C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). Les méthodes de recherches qualitatives et la psychologie de la santé. Dans G.N. Fischer (éd.). *Traité de psychologie de la santé* (pp.187-207). Paris : Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation, dans Karsenti, T. et Savoie-Zacj, L. *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.198.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* [4<sup>e</sup> éd.] (pp.293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Schlenker, B.R. (1980). *The self and social life*. New-York : Mc Graw-Hill.
- Selye H. (1962). *Le stress de la vie*. Paris : Gallimard.
- Selye, H. (1974). *Stress sans détresse*. Les éditions de La Presse. Montréal.
- St-Jarre, C. (1997). *L'étude du rapport au temps chez les enseignants de l'ordre secondaire du système d'éducation du Québec : une analyse du décalage établi entre le temps tel que prescrit par l'institution et le temps tel que vécu par elles et eux*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Éducation.
- Tardif, M. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Communication présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, D. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Saint-Nicolas (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
- Thin, D. (1998). *Les contradictions entre logiques populaires et logiques scolaires au coeur des spécificités du métier d'enseignant dans les quartiers populaires. Les professions de l'éducation et de la formation*. Paris: P. u. d. Septentrion.
- Trumbull, D. et M. Johnston Slack (1991). Learning to ask, listen, and analyse: Using structured interviewing assignments to develop reflexion in preservice science teachers, *International Journal of Science Education*, 13(2), 129-142.
- Tyack, D. et Cuban, L. (1997). *Tinkering toward Utopia : A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- Vales, M. (1997). Les effets psychophysiologiques du bruit sur l'organisme. *Revue de médecine fonctionnelle*, 29, 197-224, Maloine, France.
- Van Campenhoudt, L., Gaëlle Hubert, A.F. and A.V.E., Lejeune, A. et Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Centre d'études sociologiques des facultés universitaire Saint-Louis : 28.
- Van de Weerdt, C., François, M. et Langevin, V. (2003). *Définition, importance et sources de stress au travail*. Communication présentée au Colloque ARACT Nord-Pas-De-Calais « Stress professionnel, comprendre pour agir ».
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* [2<sup>e</sup> éd.]. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Zanten, A. et Grosperon, M.F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel, *VEI Enjeux*, (124), 224.

Wisnieski, L. et Gargiulo, R.M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators : A review of literature, *The Journal of Special Education* 31(3) : 325-346.

Zelditch, M. (1969). Some Methodological Problems of Field Studies. Dans G.M. McCall et J.L. Simmons (sous la dir. de). *Issues in Participant Observation : A Text and a Reader* (pp.5-19). Reading (Mass.) : Addison-Wesley, p. 5-19.

## **Appendice A**

### **Canevas d'entrevue**

**PROTOCOLE D'ENTREVUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU  
SECONDAIRE**

**Grille d'entrevue individuelle**

Nom de l'intervieweur :

Nom de l'interviewé :

Années d'expérience en enseignement et au secondaire :

École	Date d'entrevue	Niveau enseigné et matière	Enseignant (e)
			<input type="checkbox"/> Femme
			<input type="checkbox"/> Homme

**Les facteurs de stress qui interviennent le plus dans le processus d'abandon de la profession d'enseignant au secondaire.**

Novembre 2006

**BLOC 1 : LA VISION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT**

	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Quelle est votre vision du métier d'enseignant ? (Code Couleur)		- Personnelle...
	Pourquoi avez-vous choisi ce métier ? (CC)		- Choix personnel ou contextuel...
	Comment définissez-vous l'enseignement au secondaire ?		- Enseignements dans une tranche d'âge difficile...
	Comment voyiez-vous le métier pendant votre formation ? (CC)		- Vision idyllique, décalée de la réalité...
	Et maintenant ? (CC)		- Actualisation...
	Existe-t-il un décalage entre ce que vous considérez être le métier d'enseignant et le vécu quotidien ? (CC)		- Différence certaine, mal préparé, problème de formation...

**BLOC 2 : LES PERCEPTIONS DU STRESS DES ENSEIGNANTS VIS-À-VIS DE LA PROFESSION.**

	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Vivez-vous du stress dans la vie en général ? (CC)		- Non et si oui quel stress
	Avez-vous le sentiment que vous gérez bien les situations stressantes ? Pourquoi et comment ? (CC)		- Non pas trop...
	En vivez-vous sur votre lieu de travail ? (CC)		- Le stress existe en milieu de travail...
	Comment pourriez-vous le définir ?		- Définition avec leurs mots...
	Comment le ressentez-vous ? (CC)		- Irritabilité...
	Quelles formes peut-il revêtir ?		- Comment apparaît-il...

### BLOC 3 : LES ÉLÉMENTS STRESSANTS POUVANT INFLUENCER LEUR ABANDON DE LA PROFESSION.

Mise en situation : Cette journée là vos élèves sont insupportables et rien ne fait pour les intéresser et de ce fait pour les rendre attentifs. Vous en parlez à votre collègue qui pour seule réponse vous dit qu'il n'a pas le temps à s'occuper de vos problèmes de discipline. Deux heures après, le directeur de l'établissement vous croise dans le couloir et vous fait la réprimande sur le bruit que fait votre classe au deuxième étage et que cela dérange certains de vos collègues et leurs classes plus disciplinées. En fin de journée et après avoir passé une heure dans les embouteillages, vous décidez de raconter votre journée à votre conjoint mais malheureusement vous venez de prendre conscience qu'il faut amener les enfants à leur cours de musique. Voilà encore une discussion reportée à un autre moment plus calme !

Pensez-vous que la journée vécue par cet enseignant reflète une certaine réalité ? Que devrait vous faire pour gérer la situation ? D'après vous, quels sont les éléments stressants que vous vivez au quotidien et dans votre travail ? Racontez moi une situation stressante que vous pouvez vivre à l'école.

#### A) Au niveau organisationnel et structurel (CC)

Sous-thème	Relances	Informations recherchées / Citation
Le salaire		- Pas assez rémunérateur...
La charge de travail (nouveaux programmes)		- Trop de travail, trop de tâches à accomplir...
Le manque de temps		- Oui, pas assez de temps...
Le statut précaire et peu de possibilité de promotion		- Dur d'évoluer dans le métier, statut précaire...
Vision de la réalité par rapport à la formation à l'entrée en exercice.		- On nous avait pas dit ça...
Isolément professionnel		- Pas toujours mais c'est dur d'arriver dans un nouvel établissement...
La reconnaissance		- Aucune reconnaissance ou très peu...
Manque de soutien de la part de la Direction		- Elle ne se préoccupe pas de nous, pas de soutien...
Le manque de ressources (matériel, humain et budget)		- Pas d'argent, pas de matériel...

<b>B) Au niveau relationnel avec les élèves, les collègues et les parents (CC)</b>			
	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Le comportement des élèves et leur réticence aux savoirs (indiscipline, manque de respect...)		- Ils sont difficiles, il n'y a plus de barrière...
	La violence et la gestion des conflits		- De plus en plus présents...
	Les relations de travail (communication, interactions...)		- Parfois bonnes mais des fois difficiles, tout le monde travail seul...
	Les relations avec les parents		- Ils sont déresponsabilisés, n'assument pas leur rôle de parents...

<b>C) Au niveau personnel (CC)</b>			
	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Dans votre vie privée, y a-t-il des événements qui vous stressent ?		- Différentes choses : le bruit, mon mari...
	Pensez-vous que notre société moderne y est pour quelque chose ? Pourquoi ?		- Oui... (comment le ressentez-vous ?)...

## BLOC 4 : LES DIFFÉRENTES MODIFICATIONS REMARQUÉES

### A) Les modifications d'ordre physique (CC)

	Sous-thème	Relances	Informations recherchées / Citation
	Perte de poids/prise de poids		
	Problèmes de santé		- Parfois, comme d'habitude...
	Dépression, problèmes d'ordre physique et psychologique.		- Peut-être...dur à dire...

### B) Les modifications d'ordre comportemental (CC)

	Sous-thème	Relances	Informations recherchées / Citation
	Diminution de l'enthousiasme		- Des fois c'est dur d'aller travailler...
	Baisse d'énergie, sommeil moins réparateur...		- Oui...
	Cynisme envers les collègues		- Ça passe moins bien avec certains...
	Augmentation du recours aux drogues, aux boissons...		- Je suis sous médication en ce moment...
	Augmentation de l'absentéisme		- Mais c'est justifié...

### C) Les modifications d'ordre psychologique

	Sous-thème	Relances	Informations recherchées / Citation
	Ressenti d'un épuisement émotionnel ?		- Je suis à bout...
	Ressenti d'un échec professionnel et une baisse de l'accomplissement professionnel ?		- J'ai l'impression de stagner...
	Tendance à la dépersonnalisation ?		
	Le désengagement par rapport à la profession.		- Je ne suis pas appuyé donc...
	L'absence de motivation		- Je suis moins motivé en ce moment...

**BLOC 5 : LA GESTION DU STRESS VÉCU**

	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	La gestion du stress est-elle pour vous juste une notion ou une application ? (CC)		- oui juste une notion..., je fais du yoga...
	Pensez-vous qu'il y a des choses que vous n'arrivez pas à contrôler et à surmonter ? (CC)		- la discipline, je stresse pour les évaluations...
	Avez-vous des moyens pour gérer votre stress ? (CC)		- Yoga, marche, faire les magasins...

**BLOC 6 : L'ABANDON DE LA PROFESSION**

	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Avez-vous envisagé une autre profession ? (CC)		- parfois, oui...
	Pourquoi vous vous accrochez ? (CC)		- J'aime ce métier, c'est juste une mauvaise passe...
	Avez-vous envisagé de vous réorienter ? (CC)		- oui je me suis renseigné, je suis inscrit à l'université pour des cours du soir...

**BLOC 7 : REMARQUES DIVERSES**

	<b>Sous-thème</b>	<b>Relances</b>	<b>Informations recherchées / Citation</b>
	Avez-vous quelque chose à ajouter ? (CC)		
	Est-ce que quelque chose vous a dérangé ? (CC)		
	Est-ce que vous avez trouvé le questionnaire pertinent ? (CC)		

## **Appendice B**

### **Résultats relatifs aux questions d'entrevue**

## Résultats relatifs aux questions d'entrevue

F : Femme, H : Homme, Nombre de mots

	Femme	Homme	Nb de mots	Sous-série par ordre d'importance	Importance
<b>BLOC 1 : LA VISION DU METIER D'ENSEIGNANT</b>					
Série 1	3	3	287		
Série 2	4	3	243		
Série 3 Comment définissez-vous l'enseignement au secondaire ?	2	4	291	1 – Diversifié (1F, 2H, 119) 1 – Défi (1F, 1H, 107) 2 – Mal adapté (0F, 1H, 65)	3
Série 4	3	3	314		
Série 5	2	1	65		
Série 4+5 Comment voyiez-vous le métier pendant votre formation ? Et maintenant ?	5	4	379	1 – Pas conscience (2F, 1H, 136) 2 – Valorisé (1F, 1H, 118) 3 – Utilité (1F, 1H, 57) 4 – Défi (1F, 0H, 18)	2
Série 6 Existe-t-il un décalage entre ce que vous considérez être le métier d'enseignant et le vécu quotidien ?	6	4	489	1 – Décalage (5F, 2H, 385) 2 – Choc de la réalité (1F, 2H, 104)	1
<b>BLOC 2 : LES PERCEPTIONS DU STRESS DES ENSEIGNANTS VIS-A-VIS DE LA PROFESSION</b>					
Série 1 Vivez-vous du stress dans la vie en général ?	3	3	162	1 – Oui stress (3F, 2H, 103) 2 – Non stress (0F, 1H, 59)	2
Série 2 Avez-vous le sentiment que vous gérez bien les situations stressantes ? Pourquoi et comment ?	2	2	124	1 – Bien gérer le stress (2F, 2H, 124)	3
Série 3 En vivez-vous sur votre lieu de travail ?	8	4	615	1 – Performance (3F, 0H, 86) 2 – Violence (1F, 1H, 123) 3 – Instabilité (0F, 2H, 85) 4 – Réforme (1F, 0H, 90) 5 – Les collègues (2F, 0H, 73) 6 – La motivation (0F, 1H, 88) 7 – L'expérience (1F, 0H, 70)	1
Série 4	3	1	122		
Série 5	0	2	145		
Série 6	1	1	99		
<b>BLOC 3 : LES ELEMENTS STRESSANTS POUVANT INFLUENCER LEUR ABANDON</b>					
Série 1 Au niveau organisationnel et structurel	18	13	1826	1 – Précarité/instabilité (3F, 3H, 427) 2 – Structure/système (3F, 2H, 430) 3 – Autonomie professionnelle (3F, 0H, 144) 4 – Le programme (1F, 1H, 132) 5 – La direction (1F, 2H, 134) 6 – Matériel/environnement physique (1F, 1H, 131) 7 – Salaire (2F, 1H, 102) 8 – Stage (1F, 0H, 74) 9 – Les syndicats (1F, 1H, 71) 10 – Surnombre (1F, 0H, 57) 11 – Isolement professionnel (0F, 1H, 29)	1

Série 2 Au niveau relationnel avec les élèves, les collègues et les parents	14	12	1421	1 – Support des collègues (3F, 3H, 392) 2 – Gestion de classe (3F, 2H, 292) 3 – Déresponsabilisation des parents (3F, 3H, 293) 4 – Environnement social (2F, 2H, 194) 5 – Les élèves (2F, 2H, 192) 6 – Mentorat (1F, 0H, 58)	2
Série 3 Au niveau personnel	4	4	542	1 – Société (2F, 3H, 254) 2 – Situation personnelle (1F, 1H, 158) 3 – Entourage (1F, 0H, 130)	3
<b>BLOC 4 : LES DIFFÉRENTES MODIFICATIONS REMARQUÉES</b>					
Série 1 Les modifications d'ordre physique	3	0	177	1 – Maux physiques (2F, 0H, 161) 2 – Prise de poids (1F, 0H, 16)	2
Série 2 Les modifications d'ordre comportemental	5	3	310	1 – Fatigue (3F, 1H, 223) 2 – Comportement (2F, 2H, 87)	1
Série 3 Les modifications d'ordre psychologique	5	3	310	1 – Le bruit (3F, 1H, 290) 2 – Problème identitaire (1F, 1H, 76) 3 – Épuisement émotionnel (1F, 1H, 65)	1
<b>BLOC 5 : LA GESTION DU STRESS VECU</b>					
Série 1	10	12	1604	1 – Activités (4F, 3H, 354) 2 – Stratégies de priorités (1F, 2H 239) 3 – Autres stratégies (1F, 3H, 550) 4 – Relaxation (2F, 1H, 164) 5 – Communication (0F, 3H, 140) 6 – Force mentale (2F, 0H, 122) 7 – Transfert (0F, 1H, 36)	1
<b>BLOC 6 : L'ABANDON DE LA PROFESSION</b>					
Série 1	8	2	710	1 – Réorientation (3F, 2H, 483) 2 – La motivation (3F, 0H, 201) 3 – Abandon (2F, 0H, 26)	1