

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES INDICATEURS DE MOTIVATION QUI INCITENT LES
ENSEIGNANTS DÉBUTANTS À S'ENGAGER DANS LEUR
TRAVAIL ET À POURSUIVRE LEUR CARRIÈRE DANS
L'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE**

Mémoire présenté
dans le programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© SOPHIE LÉVESQUE

SEPTEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

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

Composition du jury :

Geneviève Therriault, Ph.D., présidente du jury, UQAR

Anne Marie Lamarre, Ph.D., directrice de recherche, UQAR

Yves de Champlain, Ph.D., examinateur externe, Université de Moncton

Dépôt initial le 16 juin 2011

Dépôt final le 29 septembre 2011

REMERCIEMENTS

Durant cette belle et grande réussite, je me dois de souligner que ce projet de maîtrise a été parsemé de hauts et de bas, comme la mer, parfois calme, d'autres fois tumultueuse.

Entre l'enseignement et les études;
Les moments en voiture et ceux devant l'ordinateur;
Entre Rimouski et la Gaspésie;
Entre les jours ensoleillés et ceux plutôt gris;
Entre mon béguin pour le sport et le devoir de me retirer pour rédiger;
Entre mon rôle de maman et ma passion pour l'enseignement;
Voici enfin le fruit de mes efforts.

Entre les moments de grandes inspirations et les journées de pages blanches, ce périple a tout de même été ardu.

Entre vents et marées est né un petit trésor, mon Olivier que j'adore!

Au moment où je croyais perdre le cap de vue, plusieurs personnes ont été présentes pour m'aider à naviguer.

Par sa joie de vivre, ses sourires et sa présence réconfortante, mon Olivier a été d'une grande source d'inspiration et de détermination pour ma persévérance dans l'achèvement de ce mémoire.

Ma directrice de maîtrise, Madame Anne Marie Lamarre, qui tel un phare, a été constamment présente pour me guider vers la bonne voie, m'éclairer dans les moments de brume et stimuler ma motivation. Je tiens à la remercier pour son soutien, son professionnalisme et son expertise, car sans son accompagnement, je n'aurais pu achever ce projet avec brio.

Je tiens à remercier mon plus fidèle compagnon de vie depuis toutes ces années, mon mari Simon, qui a cru en moi, qui m'a encouragée dans mes études et avec qui j'ai pu réaliser tous mes rêves les plus chers.

Je remercie également ma famille et mes amis, telles des bouées de sauvetage, ont toujours eu confiance en moi et m'ont encouragée à persévérer.

Je ne peux laisser dans l'ombre les enseignants qui ont participé à l'étude. Ils m'ont été d'une grande générosité par leur temps et leur ouverture de cœur à accepter de parler de leur expérience, afin d'améliorer la situation des enseignants en début de carrière.

Je désire également remercier mes correcteurs qui ont lu et relu mon mémoire pour m'aider à voir plus clair et à apporter les modifications nécessaires.

À la fin de cette grande aventure, je savoure le bonheur de l'accomplissement de soi, celui d'un rêve de vie enfin accompli!

RÉSUMÉ

L'entrée dans la profession enseignante représente une étape cruciale dans la carrière de l'enseignant débutant. Cette période d'insertion dans la profession entraîne non seulement une énergie positive, mais aussi une panoplie d'émotions, lorsque l'enseignant novice fait face à la complexité de son nouveau rôle professionnel (Lamarre, 2003). Alors qu'il s'était imaginé une vision exemplaire de l'enseignement, il se trouve fréquemment précipité dans le milieu de pratique, embauché à la dernière minute, récoltant des tâches fragmentées, responsable d'enseigner des matières avec lesquelles il est peu ou pas familier et parfois assigné aux groupes les plus difficiles (Mukamurera, 1998, 2005; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), 2003). Souvent laissé à lui-même dans cette phase d'entrée dans la carrière, l'enseignant peut être envahi par un sentiment d'insécurité face aux tâches complexes à accomplir (COFPE, 2002). Il doit alors faire preuve d'autonomie et d'une grande capacité d'adaptation pour surmonter sereinement cette période.

Alors que certains poursuivent leur carrière en enseignement et vivent l'étape de l'entrée dans la profession comme une expérience constructive dans leur développement professionnel, celle-ci peut s'avérer plus difficile pour d'autres. Cette situation d'instabilité où le novice doit jongler avec plusieurs facteurs nouveaux et imprévus peut engendrer des difficultés diverses et même susciter une remise en question quant à son avenir dans la profession (Mukamurera, 2005). Au Québec, les statistiques montrent qu'un enseignant sur cinq, soit près de 20 % des enseignants, décroche au cours des cinq premières années dans la carrière (FSE, 2008). Plusieurs chercheurs associent ce phénomène d'abandon de la profession aux difficultés vécues par les nouveaux enseignants lors de l'insertion professionnelle (Veenman, 1984; Huberman, 1989; COFPE, 2002), aux conditions d'embauche précaires et instables (Mukamurera, 1998, 2005) ou encore aux modalités d'accompagnement et de soutien peu présentes dans les milieux scolaires (Gervais, 1999; COFPE, 2002).

Au-delà de ces statistiques peu reluisantes, il y a tout de même plus de 80 % des enseignants québécois qui persistent dans la profession, et ce, malgré les péripéties rencontrées en début de carrière. Depuis plus de quarante ans, les études portant sur l'insertion professionnelle des enseignants ont davantage abordé les difficultés vécues chez les novices, au détriment de dévoiler les éléments qui les motivent à persévérer et à s'engager dans leur travail malgré les péripéties parfois déroutantes (Lamarre, 2003).

Ce bref constat met en évidence la pertinence de nous intéresser, non pas à ceux qui quittent l'enseignement pour différents motifs, mais plutôt à ceux qui choisissent de

poursuivre leur carrière dans ce domaine. Le fait d'explorer la situation des enseignants lors de leurs premières années d'expérience a permis de déterminer des indices de motivation qui incitent les enseignants en début de carrière à s'engager dans leur travail en plus de cibler les facteurs favorisant la réussite de l'insertion professionnelle ainsi que la rétention dans la profession. La recension des écrits révèle que peu d'études ont été menées sur l'engagement et la motivation des enseignants qui amorcent leur carrière en enseignement au Québec (Duchesne, 2004). De plus, ces études portent sur la situation des enseignants à la mi-carrière et non sur celle des enseignants en début de parcours.

Dans une perspective qualitative interprétative, cette recherche vise à cibler les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants novices à s'engager dans leur travail et à persévérer, malgré les débuts périlleux de la carrière (Veenman, 1984; COFPE, 2002 ; Nault, 1993 ; Boutin, 2002). Il s'agit de découvrir ce qui favorise la motivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989,1992; Blais et coll., 1993), l'engagement (Reyes, 1990; Duchesne, 2004; Guillemette, 2006) et la rétention dans la profession enseignante. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) a été retenue pour l'analyse conceptuelle, car elle permet d'explorer le phénomène de la motivation humaine, selon qu'elle provienne de facteurs relevant de l'intérieur de soi (intrinsèques) ou de l'extérieur de soi (extrinsèques).

Plus spécifiquement, l'étude porte sur l'expérience vécue de cinq enseignants en exercice au secondaire, ayant de 5 à 7 années d'expérience et une tâche de 80 % ou plus. Il s'agit d'explorer comment ces enseignants ont vécu leur insertion professionnelle afin de faire émerger les facteurs de motivation qui les incitent à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. La question qui oriente le processus de recherche s'énonce de la façon suivante : Quels sont les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire? Par conséquent, l'objectif de recherche permet de déterminer les facteurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire. Cette recherche contribue à fournir un éclairage nouveau dans le domaine de la motivation et de l'engagement des enseignants débutants, tout en ciblant les facteurs de réussites favorisant une insertion professionnelle harmonieuse ainsi que la persistance dans la profession enseignante.

Mots clés : enseignant débutant- insertion professionnelle- motivation- engagement- rétention- ordre secondaire- Québec- méthodologie qualitative

ABSTRACT

Starting out in the teaching profession is a critical step in the careers of new teachers. In Quebec, several statistics show that one in five teachers, nearly 20%, quit in the first five years in their chosen career (FSE, 2008). Many researchers associate the trend of teachers abandoning the profession to the difficulties experienced by new teachers during professional integration (Veenman, 1984; Heberman, 1989; COFPE, 2002), to precarious and unstable conditions of employment (Mukamurera, 1998, 2005) and to the lack of support and collaboration in schools (Gervais, 1999; COFPE, 2002).

Beyond these bleak statistics, 80% of Quebec teachers continue in the profession despite the vicissitudes encountered early in their careers. For over forty years, studies on the integration of teachers have focussed primarily on the difficulties experienced by those starting out in the field and less on determining elements that motivate them to persevere and to invest more in their work despite the ups and downs. (Lamarre, 2003). This brief analysis shows that it is important that we focus, not on those who leave teaching for various reasons, but rather on those who choose to pursue their career in this field.

This study discusses the positive aspects of starting a career in teaching. Specifically, this analysis focuses on factors that motivate and encourage new teachers to engage in their work and to persevere in the profession, despite the difficulties experienced early in their careers. From a practical perspective, five high school teachers, having between 5 and 7 years of experience, have been interviewed to explore their experience in terms of professional integration and to determine the motivators which have encouraged them to pursue their careers and become invested in the profession. Deci and Ryan's self-determination theory (1985) was selected for the conceptual analysis because it allows us to explore the phenomenon of human motivation originating from intrinsic or extrinsic factors. The question that guides the research process reads as follows: What motivation encourages new teachers to engage in their work and to pursue careers in teaching at the high school level? Consequently, the objective of the study is to determine the motivating factors that encourage new teachers to engage in their work and pursue their careers in secondary education. This research helps provide new insights in the field of motivation and commitment of new teachers, while focusing on factors promoting harmonious professional integration and persistence in the teaching profession.

Keywords: new teacher- professional integration- commitment- motivation- retention- secondary school- Quebec- qualitative methodology

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT	xi
TABLE DES MATIÈRES	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1 AMORCER UNE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT	5
1.1.1 L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE.....	8
1.1.2 LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES.....	13
1.1.3 L'ACCOMPAGNEMENT ET LE SOUTIEN DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.....	17
1.2 OBJET DE RECHERCHE, QUESTION ET OBJECTIF	21
1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	23
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	27
2.1 LA MOTIVATION AU TRAVAIL	27
2.1.1 LES DÉFINITIONS DE LA MOTIVATION AU TRAVAIL	29
2.1.2 LES THÉORIES DE LA MOTIVATION AU TRAVAIL	31
2.1.3 LA MOTIVATION AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS.....	39
2.2 L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL	40
2.2.1 LES APPROCHES ET LES DÉFINITIONS LIÉES À L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL	46
2.2.2 LES DÉFINITIONS DE L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS.....	50
2.2.3 MOTIVATIONS EXISTENTIELLES DE L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS.....	53
2.2.4 FACTEURS D'ENGAGEMENT ET DE DÉSENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS	54
2.2.5 FACTEURS QUI STIMULENT ET QUI FREINENT L'ENGAGEMENT.....	58

2.3	PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DES CHOIX RETENUS POUR L'ÉTUDE.....	60
2.3.1	ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT ET INSERTION PROFESSIONNELLE	61
2.3.2	MOTIVATION AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS	62
2.3.3	ENGAGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT	65
2.3.4	STRUCTURE D'ANALYSE DES DONNÉES	69
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....		73
3.1	APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	73
3.2	ÉCHANTILLONNAGE ET PROFIL DES PARTICIPANTS	75
3.3	OUTIL DE CUEILLETTE DE DONNÉES	79
3.3.1	PROTOCOLE D'ENTREVUE.....	81
3.4	PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES	83
3.5	LIMITES DE LA RECHERCHE	84
3.6	CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	85
3.7	RESPECT DES NORMES ÉTHIQUES.....	86
CHAPITRE 4 ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....		87
4.1	ANALYSE DE LA DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS	87
4.1.1	DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DE FANIE	88
4.1.2	DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE D'ANNIE.....	96
4.1.3	DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DE ALEXIS	102
4.1.4	DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DE VÉRONIQUE.....	111
4.1.5	DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DE VIVIANE	121
4.2	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....	128
4.2.1	ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET INSERTION PROFESSIONNELLE.....	128
4.2.2	MOTIVATIONS À ENSEIGNER	133
4.2.3	ENGAGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT	137
4.2.4	EXPÉRIENCE VÉCUE ET REGARD SUR L'AVENIR	139
CHAPITRE 5 DISCUSSION		143
5.1	INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	144
5.1.1	ENTRÉE DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET INSERTION PROFESSIONNELLE.....	144

5.1.2	MOTIVATIONS À ENSEIGNER.....	148
5.1.3	ENGAGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT	152
5.1.4	EXPÉRIENCE VÉCUE ET REGARD SUR L'AVENIR.....	155
CONCLUSION		157
ANNEXE A INFORMATIONS GÉNÉRALES TRANSMISES AUX PARTICIPANTS		165
ANNEXE B PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS.....		173
ANNEXE C LECTURE ET VALIDATION DU VERBATIM ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES		179
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		183

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Profil des enseignants qui ont participé à l'étude	78
Tableau 2 : Synthèse des composantes favorables et non favorables à l'entrée dans l'enseignement et à l'insertion professionnelle de l'enseignant.	132
Tableau 3 : Synthèse des facteurs de motivations intrinsèques et extrinsèques chez les enseignants débutants	137

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Indicateurs de motivation des enseignants	64
Figure 2 : Indicateurs de motivation qui incitent à l'engagement des enseignants débutants	68
Figure 3 : Éléments constitutifs du processus d'analyse des données – Les indicateurs de motivation qui incitent à l'engagement et la rétention des enseignants en début de carrière.	70

INTRODUCTION

L'entrée dans la profession enseignante est un moment significatif dans la vie de l'enseignant¹. Pour ma part, je vis actuellement mes premiers pas en enseignement, il m'est alors possible de constater que cette étape, parsemée de hauts et de bas, est déterminante dans le cheminement professionnel de l'enseignant. En effet, plusieurs études soulignent que la manière dont cette expérience est vécue influence le geste de persévérer en enseignement ou de quitter la profession.

Depuis plusieurs années, l'insertion professionnelle en enseignement a attiré l'attention de nombreux chercheurs qui la décrivent généralement comme une expérience difficile, étant donné la complexité de la tâche à assumer, les difficultés rencontrées par le novice ainsi que le manque d'accompagnement et de soutien en début de carrière. À notre connaissance, peu d'études s'intéressent aux enseignants débutants qui demeurent dans la profession, afin de découvrir les éléments favorables à leur insertion professionnelle ainsi que ceux qui stimulent leur motivation, leur engagement et leur persistance dans l'enseignement.

Si nous tenons compte des statistiques évoquées à ce sujet à savoir qu'un enseignant sur cinq, soit près de 20 % des enseignants, décroche au cours des cinq premières années dans la carrière (Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE), 2008), il importe de souligner qu'il y a tout de même plus de 80 % des enseignants québécois qui persistent dans la profession, et ce, malgré les conditions difficiles vécues lors de l'entrée dans l'enseignement. Devant ce pourcentage plus rassurant, n'y a-t-il pas lieu de nous interroger sur les éléments qui motivent les novices à s'engager et à poursuivre dans la profession enseignante? Qu'est-ce qui favorise une insertion professionnelle réussie en enseignement?

¹ L'emploi du masculin sert à alléger le texte, il fait référence au masculin et au féminin.

Quel est le portrait d'un enseignant motivé et engagé dans son travail? Quelles sont les composantes positives reliées à l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement? Qu'est-ce qui encourage les enseignants débutants à persévérer dans l'enseignement?

À notre connaissance, peu de chercheurs se sont intéressés à ces éléments portant sur la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants débutants. Il est donc pertinent de poser notre regard sur les enseignants débutants qui poursuivent leur carrière, afin d'explorer leur situation et de déterminer les indicateurs de motivation qui poussent les novices à s'engager et à persévérer dans l'enseignement.

C'est dans l'intérêt de mettre en lumière des composantes positives reliées à l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement que nous avons entrepris cette étude. Dans une perspective qualitative interprétative, la recherche vise à déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement.

Plus spécifiquement, l'étude porte sur l'expérience vécue de cinq enseignants en exercice au secondaire, ayant de 5 à 7 années d'expérience. Nous souhaitons explorer comment ces enseignants ont vécu leur insertion professionnelle pour tenter de faire émerger les facteurs de motivation qui les incitent à poursuivre leur carrière et à s'engager dans la profession. Il nous apparaît légitime de croire que l'enseignant débutant est motivé à effectuer son travail en enseignement et nous souhaitons découvrir si cette motivation relève principalement de motifs intérieurs ou extérieurs à la personne.

Le mémoire comporte cinq chapitres. Le premier a pour objet de présenter la problématique de recherche en exposant les différentes composantes de la situation des enseignants en début de carrière à partir des différentes études québécoises et canadiennes qui servent d'assises théoriques. Les trois principales thématiques abordées sont l'entrée dans la profession enseignante et l'insertion professionnelle, les difficultés les plus couramment rencontrées chez les novices ainsi que les mesures d'accompagnement qui leur sont offertes. Ce chapitre se termine par la présentation de l'objet d'étude, la question et

l'objectif de la recherche ainsi que la pertinence de s'intéresser à la motivation et l'engagement des enseignants débutants.

Le deuxième chapitre traite des assises théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche portant sur les indicateurs de motivations qui incitent les enseignants à s'engager et à demeurer dans la profession. Les deux concepts maîtres de l'étude sont explicités en profondeur, avec les théories existantes, les différentes approches et les fondements théoriques s'y rattachant. D'abord, le concept de motivation au travail est défini et ensuite, la notion d'engagement des enseignants est exposée. Le chapitre se clôture par la présentation et la justification des différentes composantes retenues pour explorer la motivation et l'engagement des enseignants au secondaire.

Le troisième chapitre présente la méthodologie retenue ainsi que les stratégies d'analyse préconisées pour mener à terme cette recherche. Plus spécifiquement, il est question de l'approche qualitative-interprétative qui a été choisie, afin de mieux saisir la complexité du phénomène de motivation et d'engagement des enseignants en début de carrière. Ensuite, les méthodes de sélection des participants sont explicitées, soit l'échantillonnage théorique et la méthode par « boule de neige ». De plus, le questionnaire, soit l'outil de cueillette de données, est présenté dans le protocole d'entrevue. Ce chapitre aborde également les limites de la recherche ainsi que les critères de scientificité et les normes éthiques qui ont été respectées.

Le quatrième chapitre dévoile les résultats de l'analyse de la recherche portant sur la motivation et l'engagement des enseignants en début de carrière au secondaire. Dans un premier temps, cette partie présente l'expérience de chacun des cinq enseignants participant à l'étude, de leur entrée en fonction jusqu'à maintenant. Dans un deuxième temps, le chapitre expose la synthèse des résultats de la recherche, organisée selon les concepts maîtres de l'étude. D'abord, l'entrée dans la profession enseignante et l'insertion professionnelle, ensuite, les motivations à enseigner, l'engagement dans l'enseignement et finalement, un regard sur l'expérience vécue des enseignants ainsi que leur vision d'avenir.

Le dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats obtenus afin d'alimenter la réflexion sur les concepts de motivation, d'engagement et de rétention des enseignants. D'abord, les composantes favorables et non favorables à l'entrée dans l'enseignement et à l'insertion professionnelle des novices sont énoncées. Ensuite, les indicateurs de motivations qui incitent les enseignants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire sont présentés ainsi que les apprentissages personnels et professionnels réalisés chez les enseignants durant leurs années d'expérience accomplies jusqu'à maintenant dans la profession.

Finalement, le mémoire s'achève en présentant les contributions de notre étude, les recommandations, les limites ainsi que quelques éléments de perspectives pour des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La recherche porte sur les indicateurs de motivation qui contribuent à maintenir des enseignants en début de carrière en enseignement dans la profession et ceux qui les incitent à s'engager dans leur travail. Le premier chapitre présente d'abord la problématique en exposant les différentes composantes de la situation des enseignants débutants permettant de comprendre les conditions actuelles dans lesquelles ils se trouvent. Il sera alors question de l'entrée dans la profession enseignante, des difficultés rencontrées et des modalités d'accompagnement qui leur sont offertes. Ensuite, l'objet d'étude, la question de recherche et l'objectif sont présentés. Pour clôturer ce chapitre, la pertinence de s'intéresser à la motivation et à l'engagement des enseignants est dévoilée.

1.1 AMORCER UNE CARRIÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT

Dans le domaine de l'éducation, un bon nombre de nouveaux enseignants amorcent chaque année leur carrière en manifestant une attitude positive et un fort enthousiasme. Étant enfin le maître de sa propre classe, le nouvel enseignant s'engage avec dynamisme et motivation, la tête remplie de projets à concrétiser pendant l'année scolaire. Pour l'enseignant débutant, l'entrée dans la profession entraîne non seulement cette énergie positive, mais aussi une panoplie d'émotions, lorsqu'il fait face à la complexité de la tâche qu'il doit assumer.

Le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant est fréquemment vécu par le novice comme une période où les rêves font place à la réalité. Alors qu'il s'était imaginé

une vision exemplaire de l'enseignement, voilà que le débutant se trouve souvent précipité dans le milieu de pratique, embauché à la dernière minute, récoltant des tâches fragmentées, responsable d'enseigner des matières avec lesquelles il est parfois peu ou pas familier et souvent assigné aux groupes les plus difficiles (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2002; Fédération du syndicat des enseignants (FSE), 2003; Mukamurera, 2005). Dans un court délai, il doit alors s'adapter à une multitude de facteurs nouveaux : le milieu de travail, les collègues, les élèves, l'équipe-école, ainsi qu'à toutes les composantes de sa tâche.

Dans l'agitation de la rentrée scolaire, l'enseignant manque souvent de temps pour se préparer adéquatement et peut ressentir de la nervosité devant la lourdeur de ses nouvelles fonctions. Il doit assister aux réunions, voir à l'accueil des élèves, maîtriser le contenu des différentes matières, préparer les cours qu'il dispensera, élaborer du matériel didactique, concevoir rapidement des activités pédagogiques et réfléchir aux stratégies d'apprentissage. Se trouvant seul dans sa classe et parfois démuni devant cette multitude de responsabilités à assumer, il peut être habité par la solitude, voire la vulnérabilité (Lamarre, 2003).

Lors de son insertion dans la profession enseignante, le débutant peut ressentir un tourbillon d'émotions pouvant passer de l'euphorie à l'angoisse (Lamarre, 2003). Souvent laissé à lui-même, l'enseignant peut être envahi par un sentiment d'insécurité devant les tâches complexes à accomplir. Il semble que l'excitation des premiers jours peut aussi faire place à de l'inquiétude devant l'ampleur de la tâche (COFPE, 2002; Mukamurera, 2005). Cette situation d'instabilité où le novice doit jongler avec plusieurs facteurs nouveaux et imprévus peut engendrer des difficultés diverses et même susciter une remise en question quant à son avenir dans l'enseignement (Mukamurera, 2005).

Alors que certains poursuivent leur carrière en enseignement et vivent l'étape de l'entrée dans la profession comme une expérience constructive dans leur développement professionnel, celle-ci peut s'avérer pénible pour d'autres. Des études montrent qu'en l'absence d'accompagnement et de soutien adéquat, de plus en plus d'enseignants se découragent et abandonnent l'enseignement (COFPE, 2002).

Ce phénomène désolant d'abandon de la profession inquiète de plus en plus. Un nombre élevé de nouveaux enseignants quittent l'enseignement après leurs premières années de pratique, comparativement à d'autres professions où le taux de désertion est beaucoup plus bas². Au Canada, des sondages révèlent qu'entre 17 et 20 % des nouveaux enseignants quittent leurs fonctions avant d'avoir acquis cinq années d'expérience (COFPE, 2002; FSE, 2008). Au Québec, plusieurs statistiques montrent qu'un enseignant sur cinq, soit près de 20 % des enseignants, décroche au cours des cinq premières années dans la carrière (FSE, 2008). Plusieurs chercheurs associent ce phénomène aux difficultés vécues par les nouveaux enseignants lors de l'insertion professionnelle (Veenman, 1984; Huberman, 1989), aux conditions d'embauche précaires et instables (Mukamurera, 1998, 2005) ou encore aux modalités d'accompagnement peu présentes dans les milieux scolaires (Gervais, 1999; COFPE, 2002).

Si nous tenons compte des statistiques évoquées précédemment, nous ne pouvons laisser sous silence qu'il y a tout de même au-delà de 80 % des enseignants québécois qui persistent dans la profession, et ce, malgré les conditions difficiles lors de l'entrée en fonction. Devant ce pourcentage plus rassurant, n'y a-t-il pas lieu de nous interroger sur les éléments qui motivent les novices à s'engager et à poursuivre dans la profession enseignante? Au cours des dernières décennies, les études portant sur l'insertion professionnelle des enseignants ont davantage abordé les difficultés vécues lors de l'entrée dans la profession. À notre connaissance, peu de chercheurs se sont intéressés aux éléments favorisant une insertion professionnelle harmonieuse chez les enseignants débutants. En effet, « plus souvent, les rapports soulignent les difficultés rencontrées par les novices au détriment de dévoiler les éléments qui les motivent à persévérer et à s'engager dans leur travail malgré les péripéties parfois déroutantes » (Lamarre, 2003, p. 3). Peu importe le domaine de travail, le fait de commencer une carrière entraîne son lot d'insécurité et de difficultés à surmonter. Toutefois, si nous tenons compte des statistiques, il est important de souligner que les enseignants ayant réussi à traverser les obstacles rencontrés lors de leur

² Selon la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) (2003), il s'agit en fait, d'une proportion trois fois plus élevée que pour les autres professions, où le taux d'abandon effleure les 6 %.

entrée dans la profession sont nombreux. C'est, entre autres, une des raisons pour laquelle il convient de nous préoccuper de comprendre ce qui motive les enseignants à s'engager et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement et ce qui contribue à les aider à surmonter les obstacles qu'ils rencontrent.

Il est ainsi pertinent de nous intéresser, non pas à ceux qui quittent l'enseignement pour différents motifs, mais plutôt à ceux qui choisissent de poursuivre leur carrière dans ce domaine. Le fait d'explorer la situation des enseignants lors de leurs premières années d'expérience permettra de déterminer les indicateurs de motivation qui poussent les enseignants à poursuivre leur carrière, à s'engager activement et à demeurer dans la profession. L'exploration des indicateurs de motivation permettra de cibler les facteurs de réussite favorisant l'insertion professionnelle des enseignants débutants ainsi que la rétention de ceux-ci dans l'enseignement.

Pour mieux saisir la problématique de l'entrée dans la profession, les sections suivantes clarifient l'état de la situation des enseignants débutants. Plus précisément, il est question de trois dimensions souvent abordées dans les études sur le sujet, à savoir la situation de l'entrée dans la profession enseignante, les difficultés rencontrées par les novices et les dispositifs d'accompagnement mis en œuvre pour les soutenir.

1.1.1 L'entrée dans la profession enseignante

Depuis plus de cinquante ans, le phénomène de l'entrée dans la profession enseignante a attiré l'attention de nombreux chercheurs provenant de différents pays (Vonk, 1988; Huberman, 1989; Gold, 1996; Moir, 1999; Baillauquès, 1999; Weva, 1999). Plus près de nous, au Québec, des chercheurs ont fait leur marque en réalisant d'importantes études sur le sujet : Nault (1993), Mukamurera (1998), Héту et Lavoie (1999), Boutin (1999, 2002), Gervais (1999), Lamarre (2003), Martineau, Presseau et Portelance (2005).

Dans la documentation scientifique, la notion d'entrée dans la profession enseignante est souvent associée à l'expression insertion professionnelle. Cette première étape dans la carrière est décrite comme un moment crucial, puisque des études ont montré que c'est souvent au cours de cette période que la manière dont l'expérience est vécue détermine chez le novice le choix de rester ou de quitter l'enseignement (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003). Devant ce constat, nous pouvons présumer que la manière dont l'expérience est vécue par le novice peut avoir un impact sur la qualité de l'engagement de l'enseignant dans son travail et sur sa motivation à demeurer ou non dans la profession.

La période d'entrée dans une profession est un moment très stimulant chez la personne qui termine sa formation. Pour l'enseignant, le fait d'amorcer sa carrière en enseignement représente une expérience particulière, entremêlée par différents sentiments qui vont de l'excitation à l'angoisse (COFPE, 2002; Lamarre, 2003). Habité par l'enthousiasme d'être enfin reconnu comme un professionnel de l'enseignement (Lamarre, 2003), l'enseignant doit rapidement s'adapter à diverses situations d'incertitude engendrées par la complexité de son nouveau rôle (Huberman, 1989; Perrenoud, 1996; Nault, 1999, COFPE, 2002) et ce, souvent seul, et sans bénéficier d'un accompagnement adéquat (COFPE, 2002).

Actuellement au Québec, l'entrée dans la profession enseignante représente un long parcours sinueux, marqué par des conditions d'embauche difficiles (Mukamurera, 2005) et un stress ressenti devant la tâche qui ne cesse de se complexifier au fil des ans (Cossette, 1999; COFPE, 2002). Avant d'obtenir la permanence, l'enseignant doit, la plupart du temps, faire de la suppléance et réaliser plusieurs contrats occasionnels (Mukamurera, 1998; COFPE, 2002). Durant ses premiers pas dans la profession, une multitude de tâches et de responsabilités lui sont confiées et celui-ci se trouve souvent laissé à lui-même. Il doit alors faire preuve d'une habileté d'adaptation et d'autonomie pour vivre paisiblement cette phase tumultueuse de l'entrée dans la carrière en enseignement (Lamarre, 2003).

Il convient également de souligner qu'au cours des premières expériences en enseignement, le novice se voit responsable des mêmes tâches complexes que celles de ses collègues plus expérimentés (Huberman, 1989; CEQ, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993, COFPE, 2002). Comme le souligne Nault (1993), cette situation serait jugée inacceptable dans le domaine de la médecine, du droit ou de l'ingénierie, où les tâches professionnelles sont assumées progressivement, sous l'œil vigilant de personnes chevronnées.

Si nous tenons compte des constats qui précèdent, il n'est pas étonnant que plusieurs chercheurs qualifient l'entrée dans la carrière en enseignement comme un choc ou une période de survie pour le novice (Huberman, 1989; Nault, 1993; Gold, 1996; Moir, 1999; Baillauquès, 1999; COFPE, 2002). Cette période d'entrée dans l'enseignement est décrite par plusieurs chercheurs (Huberman, 1989; Nault, 1993; Gervais, 1999; COFPE, 2002) en trois étapes distinctes : l'étape de survie ou le choc de la réalité, la phase de découverte et la période de consolidation des acquis. La première étape, celle de survie, correspond au moment où l'enseignant est confronté pour la première fois à la réalité de la profession. Il s'initie à son nouveau travail et évolue par essais et erreurs. Il vit des périodes de tâtonnement, des remises en questions étant donné l'écart entre ses idéaux et la réalité quotidienne et il ressent un découragement devant l'ampleur de sa tâche. La deuxième étape est la phase de découverte, décrite plus positivement comme une période d'enthousiasme à débiter dans la profession enseignante, à devenir maître de sa classe, à avoir enfin son groupe d'élèves et à mettre en pratique diverses stratégies pédagogiques. L'enseignant fait des expériences, explore différentes méthodes d'enseignement, fait face à différents défis et s'épanouit petit à petit. La troisième étape, celle de la consolidation pédagogique, est la période où l'enseignant prend de plus en plus confiance en lui, se sent plus à l'aise devant les situations complexes et imprévues, est plus attentif aux élèves et ose s'affirmer davantage devant ses collègues et au sein de son école (Huberman, 1989; Nault, 1993; Gervais, 1999; COFPE, 2002).

Gervais (1999), présente deux situations différentes perçues par les nouveaux enseignants qui les conduisent à constater que la réalité du milieu est différente de ce qu'ils avaient imaginé. En premier lieu, il s'agit de lacunes perçues dans les programmes de formation initiale en enseignement, qualifiées d'être souvent trop théoriques et idéalistes, ne les préparant pas assez à la réalité concrète du milieu. En second lieu, il est question des carences quant à l'accueil et au soutien des enseignants dans les milieux de pratique, créant ainsi un écart entre ce que le novice imaginait et la réalité vécue. Des constats encore observés aujourd'hui.

Dans la documentation scientifique, certains termes sont fréquemment utilisés pour décrire la notion d'insertion professionnelle des enseignants. Ainsi, quelques auteurs la considèrent comme un passage qu'effectue l'étudiant en enseignement pour devenir membre d'un corps professionnel (Nault, 1993; COFPE, 2002). D'autres perçoivent l'insertion professionnelle comme une période de transition, une étape dans la vie professionnelle (Weva, 1999; Desgagné, 1995; Feiman-Nemser, 2001) ou comme un processus d'adaptation en évolution chez l'enseignant qui amorce sa nouvelle carrière (Weva, 1999; Mukamurera, 1998; Martineau et Vallerand, 2005). Pour Weva (1999) plusieurs termes définissent bien l'insertion professionnelle : l'accueil, l'initiation, l'introduction, l'acclimatation, l'orientation, l'intégration et l'adaptation. Quant à Mukamurera (1998), elle présente quelques expressions pour définir la situation de l'entrée dans l'enseignement ;

[...] entrée dans la profession, insertion dans la vie, passage du système éducatif au système productif, transition professionnelle, débuts dans la vie active ou dans la carrière, recherche du premier emploi, devenir des jeunes ou des diplômés à la sortie du système éducatif, la prise de la fonction, relation entre formation et emploi (p.35).

En termes de durée, la période d'insertion professionnelle des enseignants est difficile à déterminer de manière fixe, car elle dépend de l'expérience de chacun et des facteurs personnels et contextuels dans lequel il évolue (Lamarre, 2003). Selon Huberman (1989),

Nault (1993) et Desgagné (1995), la phase d'insertion professionnelle serait d'une durée de sept ans, tandis que pour Weva (1999) elle varierait d'une demi-journée à trois ans. Cette variation dépend du type de contrat obtenu, du contexte scolaire dans lequel le nouvel enseignant évolue, de ses expériences antérieures et des caractéristiques qui le distinguent (Lamarre, 2003). Dans un sens large, la période d'insertion professionnelle pourrait donc correspondre chez l'enseignant québécois, à la période qui s'étale entre l'obtention du brevet³ d'enseignement et le moment où il se sent compétent dans sa pratique éducative (COFPE, 2002).

L'insertion en enseignement ne saurait donc être définie à l'intérieur du seul critère de la durée qui dépend de la qualité de la formation initiale, de l'encadrement reçu pendant les stages d'enseignement et du niveau de maîtrise des compétences professionnelles atteint à l'entrée dans la profession, mais aussi des caractéristiques individuelles telles que la personnalité, l'autonomie, la disponibilité, la maturité, le dynamisme, la motivation, l'enthousiasme ou la facilité d'adaptation. La durée et la qualité de l'insertion dans l'enseignement sont aussi tributaires des conditions particulières qui y sont rattachées, de l'accueil de l'enseignante ou de l'enseignant par l'école, du soutien reçu ainsi que de son projet de formation continue (COFPE 2002, p.26).

Dans les dernières décennies, plusieurs recherches sur l'insertion professionnelle ont été réalisées. Par exemple, Huberman (1989) s'est intéressé aux difficultés vécues par les novices. Mukamurera (1998) s'est penchée sur les trajectoires d'emploi vécues par les enseignants débutants. Lamarre (2003) s'est intéressée au sens donné à l'expérience vécue au cours de la première année en enseignement. D'autres chercheurs ont abordé la notion d'accompagnement lors de l'insertion professionnelle (Gervais, 1999; Weva, 1999), ou encore le concept de socialisation des enseignants débutants (Nault, 1993; Gervais, 1999; COFPE, 2002). Plusieurs chercheurs s'intéressent au phénomène d'insertion professionnelle des enseignants novices. Actuellement, il s'agit d'un sujet d'étude qui

³ Au Québec, les diplômés en enseignement deviennent titulaires du brevet permanent d'enseigner à la suite d'une formation de quatre ans à l'université comprenant 700 heures de stages supervisés (MÉQ, 2001).

demeure préoccupant, étant donné le taux de désertion qui augmente depuis quelques années chez les enseignants qui amorcent leur carrière (COFPE, 2002).

À la suite d'une recension des écrits sur le thème de l'insertion professionnelle des enseignants, nous constatons que peu de chercheurs se sont intéressés aux éléments qui motivent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre leur carrière malgré les péripéties rencontrées (Lamarre, 2003). Nous avons répertorié Duchesne (2004) qui a réalisé une recherche sur le processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire et Guillemette (2006) qui a travaillé sur l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. À notre connaissance, les études qui ont abordé les thèmes d'engagement et de motivation s'intéressent aux enseignants à la mi-carrière et non aux enseignants débutants. Les études actuelles ne nous permettent pas de déterminer des indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail, malgré les débuts difficiles en enseignement. C'est ce que nous nous sommes proposées de faire pour jeter un éclairage nouveau sur ce phénomène peu développé actuellement.

1.1.2 Les difficultés rencontrées

Amorcer une carrière en enseignement est une période marquante pour l'enseignant débutant. Lorsqu'il fait son entrée dans le milieu scolaire, le nouvel enseignant est souvent pris devant de nombreuses difficultés (Veenman, 1984; COFPE, 2002 ; Nault, 1993 ; Boutin, 2002) qui peuvent influencer considérablement sa motivation au travail (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et Thill, 1993), son engagement (Duchesne, 2004; Guillemette, 2006) ainsi que son intérêt à poursuivre sa carrière en enseignement (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003).

Dès qu'il fait son entrée sur le marché du travail, l'enseignant vit des difficultés reliées à l'embauche (Mukamurera, 1999). Cette situation se traduit par une précarité d'emploi qui peut se prolonger durant plusieurs années (Mukamurera, 1999). Au cours de ses premières expériences en enseignement, le novice doit s'adapter rapidement aux différentes composantes de sa tâche.

Le nouvel enseignant est souvent laissé seul lorsqu'il amorce sa carrière (Huberman, 1989; CEQ, 1993; Nault, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; COFPE, 2002). Il se trouve ainsi devant un double défi. Il doit d'abord s'intégrer sur le plan institutionnel dans le milieu scolaire en apprenant à connaître son lieu de travail et ses collègues. Il doit aussi développer rapidement différents savoirs et plusieurs compétences reliées à sa tâche d'enseignement (Tardif et Lessard, 1999).

Au Québec, avec la mise en œuvre du renouveau pédagogique⁴, l'enseignement s'est complexifié et les tâches des enseignants sont devenues de plus en plus lourdes (COFPE, 2002). En effet, la gestion des groupes éclatés, un nombre élevé d'élèves par classe ainsi que le manque de soutien offert aux élèves qui présentent des difficultés font que cette profession devient un défi de taille, tant pour les jeunes enseignants que pour les enseignants expérimentés (FSE, 2003). Devant cette situation, la majorité des enseignants affirment manquer de temps pour préparer adéquatement leur enseignement et accomplir certaines composantes de leur tâche (COFPE, 2002). Cela entraîne plusieurs désagréments et même du stress (Cossette, 1999) dans la vie du nouvel enseignant, qui peut se sentir débordé, voire dépassé par les événements vécus en début de carrière. Selon Nault (1993), « c'est dans un climat d'instabilité que les enseignants débutants doivent surmonter de multiples problèmes et développer leurs habiletés d'enseignement » (p.51).

Dans une synthèse regroupant 83 études, Veenman (1984) traite des principales difficultés rencontrées par les enseignants lors de leur première année de pratique. Les principales difficultés relevées sont la discipline et le contrôle de la classe, la motivation

⁴ Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

des élèves, le respect des rythmes d'apprentissage de chacun, l'évaluation du travail des élèves, la relation avec les parents, la planification du travail, l'insuffisance et la non-pertinence du matériel didactique ainsi que la faible connaissance du fonctionnement psychologique et social des élèves en difficulté d'apprentissage ainsi que des élèves d'ethnies étrangères.

Face à ces différents problèmes vécus, le passage de l'université au milieu de la pratique est souvent qualifié comme un parachutage (Mukamurera, 2005), une période difficile (Nault, 1993) où l'enseignant débutant vit du stress et de l'insécurité (Nault, 1993; Cossette, 1999), se sentant parfois seul, vulnérable et impuissant (COFPE, 2002). Ainsi, l'enthousiasme des premiers jours de classe peut faire place à de l'inquiétude, voire du découragement quant à l'écart entre ce qu'il avait espéré et la réalité vécue (Gervais, 1999). Étant confronté aux besoins particuliers d'un grand nombre d'élèves, l'enseignant débutant peut aussi se sentir perdu et démuni, développant un sentiment d'incompétence face à sa pratique pédagogique (Martineau et Presseau, 2006). Il peut même trouver son début de carrière assez traumatisant au point de se remettre en question et de songer à quitter la profession (COFPE, 2002).

Ce phénomène d'abandon précoce de la profession enseignante, communément appelé la désertion professionnelle, soulève bien des questionnements dans plusieurs pays étant donné le nombre croissant de recrues qui quittent la profession enseignante dès leurs premières années (FCE, 2000). Aux États-Unis, un enseignant sur cinq abandonne la profession dans les trois premières années d'exercice, tandis qu'au Canada un enseignant sur trois abandonne au cours des cinq premières années de carrière (West, 2002). Plus près de nous, au Québec, on estime qu'un enseignant sur cinq quitte avant d'avoir acquis cinq ans d'expérience (COFPE, 2002; FSE, 2008). L'abandon prématuré de la profession serait relié à la complexité de la tâche (COFPE, 2002), aux difficultés rencontrées en début de carrière (Veenman, 1984; Huberman, 1989), aux conditions d'embauche précaires et instables (Mukamurera, 1998) ainsi qu'à l'accompagnement peu fréquent dans les milieux d'enseignement (Gervais, 1999; COFPE, 2002).

Malgré ces statistiques peu reluisantes, certaines recherches effectuées au Québec ont permis de faire ressortir ce qui favorise ou non, une insertion professionnelle réussie en enseignement. Dans une étude portant sur l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique, Lamarre (2003) expose les composantes favorables et non favorables au développement professionnel de l'enseignant. D'une part, les composantes favorables sont : la relation positive avec autrui, le travail en collégialité, la possibilité de vivre la réalité d'un enseignant, l'obtention d'un contrat d'enseignement de longue durée en peu de temps à la suite de la formation initiale, la maîtrise des composantes de la profession, le sentiment d'appartenance à l'équipe-école, la reconnaissance d'autrui, la motivation manifestée par les élèves, l'apport positif de son questionnement et de sa réflexion sur son expérience, le développement d'une plus grande confiance en soi et d'une plus grande connaissance de soi, une vision positive de la profession, le développement de l'identité professionnelle ainsi que la détermination de ce qui lui convient ou non dans sa pratique.

D'autre part, les composantes non favorables au développement professionnel de l'enseignant présentées par Lamarre (2003) sont : les procédures d'accueil défaillantes, le contexte scolaire désorganisé, la diffusion restreinte de l'information de base, le peu de temps de préparation pour l'accueil des élèves, les nombreuses responsabilités nouvelles, le peu d'accompagnement professionnel et de travail en collégialité, le peu de dialogue sur la pratique professionnelle, les nombreux contrats d'enseignement à effectuer dans plusieurs écoles, le manque de préparation psychologique à vivre des expériences déroutantes et à travailler avec de nombreux élèves perturbateurs dans la même classe et la compréhension insuffisante de la réalité sociale et familiale des élèves issus de milieux défavorisés (p. 234).

Finalement, pour apaiser les difficultés que peuvent rencontrer les novices lors de leur entrée dans la profession enseignante, des études ont montré que des modalités de soutien et d'accompagnement s'avèrent bénéfiques (COFPE, 2002). La section suivante présente les diverses modalités d'accompagnement et de soutien pouvant faciliter

l'insertion professionnelle des enseignants et contribuer à leur motivation et à leur engagement au travail.

1.1.3 L'accompagnement et le soutien des enseignants débutants

L'accompagnement dans le milieu de pratique peut aider les enseignants novices à affronter les difficultés rencontrées lors de leur entrée dans la profession, tout en favorisant le développement de leurs compétences et en réduisant les risques de décrochage professionnel prématuré (MÉQ, 1995; Gervais, 1999 ; COFPE, 2002). Actuellement au Québec, il existe des réseaux électroniques d'entraide et de mentorat en ligne qui font graduellement leur apparition dans certaines commissions scolaires (Nault, 2004).

Chouinard (1999) souligne que plusieurs moyens de soutien externe peuvent faciliter et accélérer l'insertion professionnelle des enseignants, tout en les aidant à améliorer la qualité de leur gestion de classe. Parmi ces moyens, il cite la rétribution des tâches, le journal de pratique professionnel, le portfolio, le mentorat, le groupe d'échange entre pairs, l'analyse réflexive et l'argument pratique. La démarche réflexive consiste à un examen autocritique des expériences de l'enseignant, dans le but d'en retirer une compréhension renouvelée susceptible de guider ses actions futures. L'argument pratique va dans le même sens en permettant à l'enseignant, observé par un formateur ou un chercheur, d'établir des liens entre sa pratique et la théorie, dans le but d'améliorer son enseignement.

Parmi les diverses procédures d'accompagnement pour les enseignants débutants, la plus répandue est le mentorat (Vallerand et Martineau, 2006; Gervais, 1999; Hétu, 1999; Tardif et Lessard, 1999). Il s'agit du jumelage d'un enseignant novice avec un enseignant d'expérience (mentor) afin de l'aider dans son cheminement lors du processus d'insertion professionnelle (Bergevin et Martineau, 2007). Le mentor peut donc accueillir le novice, le soutenir et l'aider dans son début de carrière, partager ses expériences professionnelles, l'informer sur les ressources disponibles et le conseiller sur les choix de formation continue

pertinente pour son cheminement. Malgré les nombreux avantages cités que procure le mentorat, Martineau, Presseau et Portelance (2005) font une mise en garde concernant le risque que l'enseignant se conforme aux pratiques du mentor ainsi que le faible développement d'une démarche réflexive chez l'enseignant si cette démarche n'est pas mise en pratique.

Parallèlement au mentorat, il existe une autre forme d'accompagnement, un peu moins répandue au Québec, plus spécifiquement au primaire et au secondaire, pour soutenir l'enseignant qui amorce sa carrière. Il s'agit de l'enseignement en tandem, aussi appelé enseignement en équipe, co-enseignement, enseignement en duo ou « team teaching » surtout mise en pratique au collégial (Buckley, 2000; Gagnon, 2007). L'enseignement en tandem se pratique dans une collaboration mutuelle, où les enseignants travaillent ensemble pour la préparation et la planification des cours ainsi que pour la transmission de la matière en classe (Gagnon, 2007). Les avantages de ce type d'enseignement pour le novice résident dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'assurance d'un meilleur contenu et d'une meilleure préparation, l'enrichissement, le partage d'expérience ainsi que le sentiment de se sentir appuyé et moins seul. L'enseignement en tandem s'avère une formule dynamique de travail en équipe qui stimule la performance du novice et sa motivation au travail, tout en réduisant la pression vécue en début de carrière et par le fait même, le risque de décrochage professionnel (Gagnon, 2007).

Au cours des années 1980 et 1990, de nombreux programmes formels d'insertion professionnelle ont vu le jour dans plusieurs pays tels l'Australie, l'Angleterre, le Canada, les États-Unis, le Japon, l'Indonésie (Lamontagne, 2006). Au Québec, l'apparition de programmes d'insertion professionnelle pour les enseignants débutants est un phénomène récent qui a pris une forte expansion au tournant des années 1990. Ainsi, à la suite du renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement en 1994, différents projets ont été pilotés en partenariat entre des commissions scolaires et des universités, dont le but était d'accompagner les novices pour faciliter leur passage de la formation initiale au milieu d'enseignement (COFPE, 2002). L'efficacité de ces programmes d'insertion

professionnelle a permis à plusieurs enseignants débutants de demeurer motivés dans la poursuite de leur carrière, comparativement à d'autres n'ayant pas bénéficié de ce soutien (Gervais, 1999; Héту, 1999). Dans son document d'orientation, le MÉQ (2001) propose de faire bénéficier les nouveaux enseignants des modalités d'accueil facilitant l'intégration au milieu scolaire et d'un encadrement professionnel pendant leur première année d'exercice. Cependant, il est étonnant de constater à quel point ces modalités d'accueil ne sont pas appliquées dans tous les milieux scolaires québécois (Boutin, 2002).

Selon Boutin (2002), peu d'enseignants débutants peuvent se vanter de recevoir de l'aide pendant leur insertion professionnelle. Dans une enquête menée par l'Université du Québec (2002) auprès des premiers diplômés du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, il est frappant d'apprendre que 27 % des enseignants ne bénéficient d'aucun soutien ni même d'activités d'accueil. Seulement 20 % peuvent bénéficier d'une personne ressource, 12 % profitent du parrainage ou du mentorat et 6,5 % font partie d'un groupe de discussion ou d'entraide pour enseignants débutants.

Ainsi, faute de budget, de temps ou de politiques d'accueil structurées, plusieurs enseignants sont laissés à eux-mêmes lors de leur entrée dans la profession (COFPE, 2002). Dans la décennie actuelle où l'on vit une période d'embauche massive d'enseignants⁵, n'est-il pas étonnant de constater que de plus en plus de novices se trouvent encore seuls pour affronter les difficultés rencontrées en début de carrière (COFPE, 2002). Malgré ces difficultés liées à l'entrée dans la profession enseignante et le manque de soutien en début de carrière, il convient de souligner que plusieurs enseignants semblent persister dans le domaine de l'enseignement. À la lumière de la recension des écrits que nous avons effectuée, la situation actuelle des novices n'est pas très reluisante. Il est alors pertinent d'explorer ce qui motive ces enseignants débutants à s'engager et à persister dans la carrière malgré les difficultés rencontrées lors des premières années en enseignement.

⁵ La période d'embauche massive d'enseignants que connaît le Québec depuis quelques années est due aux nombreux départs à la retraite des enseignants de la génération des « baby-boomers » (MÉQ, 2003).

La documentation scientifique consultée relative à la situation des enseignants en début de carrière dont fait état la problématique, est sans contredit la raison qui nous motive à effectuer la recherche sur les indicateurs de motivations qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire. Pour mettre en valeur la pertinence de la recherche, il convient de faire ressortir les aspects culminants qui émergent de ce qui a été présenté en amont.

Étant donné l'examen attentif que nous avons effectué, il convient de mettre en lumière les constats suivants :

- La période de l'entrée dans la profession représente un moment crucial pour l'enseignant novice puisque la manière dont l'expérience est vécue au cours de cette période détermine chez lui le choix de rester ou non dans l'enseignement (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003).
- La plupart du temps, les rapports de recherches soulignent davantage les difficultés rencontrées chez les enseignants débutants, au détriment de dévoiler les éléments qui motivent les novices à persévérer et à s'engager dans la profession (Lamarre, 2003).
- 80 % des enseignants novices choisissent de demeurer dans la profession malgré les péripéties rencontrées en début de carrière (COFPE, 2002 ; FSE, 2008), les conditions d'embauche précaires et instables (Mukamurera, 1998) ainsi que le manque de soutien (Gervais, 1999).
- Il y a peu d'études répertoriées sur les concepts d'engagement et de motivation des enseignants en début de carrière au Québec (Duchesne, 2004) et ces quelques études abordent ces deux concepts auprès d'enseignants à la mi-carrière et non chez les nouveaux enseignants.
- La motivation des enseignants au travail et la qualité de leur engagement ont un impact sur la motivation des élèves (Duchesne, 2004).

- Actuellement, plusieurs recherches traitent du phénomène d'abandon professionnel en enseignement qui frôle le 20 % au cours des cinq premières années (COFPE, 2002; FSE, 2008) et très peu de chercheurs s'intéressent à ceux qui persévèrent dans l'enseignement et qui ressentent une motivation et un engagement à poursuivre leur carrière en enseignement.

En tenant compte de ces constats, il devient urgent de déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les novices à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Les résultats de la recherche peuvent être réinvestis dans les pratiques d'accompagnement, afin de maintenir les nouvelles recrues dans la profession. Les résultats peuvent aussi permettre d'améliorer la formation initiale en enseignement, afin de préparer davantage les futurs enseignants devant la réalité qu'ils s'apprêtent de vivre lors de leur insertion professionnelle.

1.2 OBJET DE RECHERCHE, QUESTION ET OBJECTIF

Pour tous ces motifs que nous venons d'exposer, nous considérons qu'il est pertinent pour le domaine de l'éducation de nous intéresser aux concepts de motivation et d'engagement chez les enseignants débutants. Il convient de clarifier les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants novices à s'engager dans leur travail et à persévérer, malgré les moments périlleux de la carrière afin de découvrir ce qui favorise la motivation, l'engagement et la rétention dans la profession enseignante.

Depuis plus de quarante ans, le discours maintenu sur l'insertion professionnelle des enseignants demeure le même, à savoir que les premiers pas en enseignement sont difficiles (Lamarre, 2003) et que plusieurs novices abandonnent la profession (COFPE, 2002). En nous intéressant aux enseignants en début de carrière qui ont persisté dans la profession et qui sont encore en exercice, il a été possible de déterminer les facteurs qui stimulent leur

motivation au travail et ceux qui l'éteignent. Les témoignages des personnes concernées, soit les enseignants débutants, ont permis de comprendre plus clairement le phénomène de motivation au travail et d'engagement dans l'enseignement au secondaire.

Dans une perspective qualitative interprétative, la recherche vise à déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants novices à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Plus spécifiquement, l'étude porte sur l'expérience vécue de cinq enseignants en exercice au secondaire, ayant de 5 à 7 années d'expérience. Il s'agit d'explorer comment ces enseignants ont vécu leur insertion professionnelle et de faire émerger les indicateurs de motivation qui les incitent à poursuivre leur carrière et à s'engager dans la profession. Ces intentions nous conduisent à formuler la question de recherche suivante :

Quels sont les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire?

La recherche comporte un objectif spécifique qui consiste à :

- déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire.

C'est dans cette optique que nous avons exploré l'expérience des enseignants afin de faire ressortir les composantes positives qui les aident à persévérer. Notre intention vise principalement à déceler les indicateurs qui motivent les enseignants à s'engager et à poursuivre dans la profession enseignante, malgré les difficultés rencontrées en début de carrière.

La recherche permet de cerner les composantes favorables et non favorables à l'entrée dans l'enseignement et l'insertion professionnelle. Le fait d'aborder ce qui motive les enseignants débutants permet de cibler les indicateurs de motivation intrinsèques et extrinsèques à enseigner ainsi que les indicateurs de démotivation qui les incitent parfois à quitter la profession. De plus, le fait d'aborder les éléments qui motivent les enseignants à s'engager dans l'enseignement permet également de découvrir le portrait de l'enseignant débutant engagé dans son travail, ainsi que les sources potentielles de désengagement. La connaissance des éléments qui motivent ou démotivent les novices à s'engager et à poursuivre dans la profession devient une source d'information utile pour prévenir le décrochage professionnel des enseignants. La recherche permet de connaître les apprentissages personnels et professionnels réalisés chez les enseignants débutants, en regard à leur expérience, ainsi que la vision de leur avenir en enseignement.

1.3 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

À notre connaissance, peu d'études ont exploré la notion d'insertion professionnelle des enseignants sous un angle positif pour découvrir ce qui motive les novices à s'engager et à persévérer dans l'enseignement (Lamarre, 2003). Plus souvent, les rapports de recherche soulignent les difficultés vécues lors de l'entrée dans la profession enseignante et le haut taux d'abandon de la profession. Cette recherche qualitative-interprétative est novatrice puisqu'elle met en lumière les indicateurs de motivation qui contribuent à ce que les novices s'engagent et persistent dans la profession enseignante, soit des concepts peu développés actuellement.

Pour le domaine de l'éducation, les résultats de la recherche contribuent à remédier au manque d'information concernant la motivation et l'engagement des enseignants débutants dans la profession (Reyes, 1990; Duchesne, 2004). Ils offrent aussi un éclairage nouveau en ce qui a trait à l'entrée dans la profession.

Pour le milieu universitaire, la recherche fournit des pistes nouvelles et stimulantes, permettant de guider les étudiants au baccalauréat en enseignement vers une insertion professionnelle motivante et enrichissante. Les retombées de la recherche sont aussi bénéfiques pour l'accompagnement des stagiaires afin de les aider à vivre plus sereinement les obstacles rencontrés en début de carrière, reconnaître leurs forces, stimuler leur motivation et leur engagement ainsi que leur rétention dans la profession.

Pour les commissions scolaires et les directions d'école, la recherche s'avère intéressante puisqu'elle traite des indicateurs de motivation qui incitent les enseignants à s'engager dans la profession. À la lumière des résultats, ils pourront centrer leur attention sur ce qui favorise la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants dans les milieux scolaires. Cette étude peut également orienter leurs pratiques en matière d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Ils pourront adapter leurs procédures d'intégration du personnel enseignant en tenant compte des facteurs qui favorisent l'épanouissement et la motivation des novices pour ainsi favoriser la rétention des enseignants en enseignement.

La recherche a permis aux enseignants qui ont participé à l'étude de faire un retour sur leur expérience d'entrer dans la profession ainsi que sur leur cheminement professionnel. Ils ont eu l'occasion de réfléchir sur leur pratique et de mettre en mots l'expérience vécue en début de carrière, les obstacles rencontrés, les forces personnelles qui ont émergé ainsi que les éléments qui les ont motivés à s'engager et à demeurer dans la profession.

Pour les enseignants qui amorcent leur carrière, cette étude peut les guider vers les facteurs stimulant la motivation et l'engagement. Elle peut également contribuer à leur permettre de vivre un début de carrière enrichissant, en plus de les aider à surmonter les obstacles rencontrés et à poursuivre dans la profession enseignante.

Finalement, la recherche s'avère pertinente pour toute personne désireuse d'approfondir ses connaissances sur les phénomènes d'entrée et d'insertion professionnelle

en enseignement ainsi que ceux portant sur la motivation, l'engagement et la rétention dans la profession.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le deuxième chapitre présente les assises théoriques sur lesquelles s'appuie la recherche. D'abord, le concept de motivation au travail est défini de façon globale, puis les théories existantes sur le sujet de la motivation au travail des enseignants sont présentées. Ensuite, le concept d'engagement au travail est explicité, les différentes approches sous-jacentes ainsi que les fondements théoriques se rattachant plus précisément à la notion d'engagement professionnel des enseignants. Finalement, la présentation et la justification des différentes composantes retenues pour explorer la motivation au travail et l'engagement professionnel des enseignants sont exposées.

2.1 LA MOTIVATION AU TRAVAIL

Le concept de motivation au travail a été étudié dans le domaine de la psychologie du travail (Coquery, 1991; Roussell, 1996; Kanfer, 1990; Vallerand et Thill, 1993; Decy et Ryan, 1985). Ce sujet d'étude a fait l'objet de nombreux modèles, approches et théories au fil du temps (Maslow, 1954; Adelfer, 1972; Adams, 1963; Locke, 1968; Vroom, 1964). Il importe de souligner qu'à la base du concept de motivation au travail, la recension des écrits effectuée permet de définir la motivation humaine comme l'ensemble des forces qui incitent une personne à adopter un comportement donné (Dolan, Gosselin et Carrière, 2007). Il s'agit d'un concept qui concerne autant des facteurs internes que des facteurs externes, étant associé à une conduite humaine particulière et pouvant être abordé selon divers angles d'analyse.

Le concept de motivation humaine peut être étudié selon cinq grandes approches, à savoir l'approche biologique, l'approche psychodynamique, l'approche humaniste, l'approche comportementale et l'approche sociale-cognitive (Vallerand et Thill, 1993). L'approche biologique de la motivation cherche à comprendre les facteurs physiologiques responsables du comportement motivé en étudiant les facteurs génétiques, neurologiques et hormonaux. L'approche psychodynamique explore la force des déterminants inconscients pour expliquer la motivation humaine. Pour les tenants de l'approche humaniste, « le comportement humain serait motivé par un besoin persistant de se développer, de faire fructifier son savoir-faire et son talent ainsi que de réaliser son plein potentiel en tant que personne » (p.38). Cette approche est basée sur des notions psychologiques de choix, d'autonomie, d'intention, de créativité, d'ambition et d'autodétermination pour expliquer la motivation humaine par l'atteinte de ses buts, de ses idéaux ainsi que par l'actualisation de soi. L'approche comportementale définit la motivation comme étant le résultat d'une modification adaptative du comportement motivé par un conditionnement ou un apprentissage. L'approche sociale-cognitive soutient que le comportement motivé est déterminé par la valeur du but que la personne souhaite atteindre et l'importance du résultat escompté à ses yeux (Vallerand et Thill, 1993).

Aux fins de notre recherche portant sur la motivation et l'engagement des enseignants, l'approche humaniste a été retenue parce qu'elle explore la motivation humaine selon un besoin persistant qu'éprouve la personne d'atteindre ses idéaux, de se réaliser, d'actualiser son potentiel, d'atteindre ses buts et de sentir qu'elle est compétente et utile pour la société. Cette approche permet une meilleure compréhension de la motivation humaine en l'abordant comme une force interne qui pousse une personne à évoluer, à se développer au sens psychologique du terme et à s'autoactualiser (Vallerand et Thill, 1993).

La prochaine section présente les différentes définitions du concept de motivation au travail, les théories existantes sur le sujet ainsi que le concept de la motivation au travail plus précisément chez les enseignants.

2.1.1 Les définitions de la motivation au travail

Dans le domaine de la psychologie des organisations, plusieurs auteurs ont défini le concept de la motivation au travail. Pour Coquery (1991), la motivation provient du comportement de l'individu ainsi que de son action selon une situation donnée. Il définit la motivation au travail de la façon suivante : « Processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement, ainsi que la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement (p.480). »

Pour sa part, Roussell (1996) définit ce concept de la façon suivante :

La motivation au travail est un processus qui implique la volonté de faire des efforts, d'orienter et de soutenir durablement l'énergie vers la réalisation des objectifs et de la charge de travail et de concrétiser cette intention en comportement effectif au mieux des capacités personnelles (p.74).

Dans le même sens, Kanfer (1990) présente trois composantes fondamentales pour définir la motivation : la direction, l'intensité et la persistance. La direction se rapporte au choix d'orienter consciemment et volontairement son énergie vers un travail à accomplir. L'intensité se réfère au caractère soutenu de l'énergie investie dans l'effort au travail. Enfin, la persistance est représentée par la continuité de l'effort.

Morin (1996) abonde aussi dans cette direction pour expliquer que la motivation réfère à :

[...] toute conduite [qui] est orientée vers un but (direction) auquel la personne attribue une certaine valeur. Cette dernière dépend à la fois de la vitalité du besoin (pris dans son sens large) dont elle est issue et de la valeur sociale à laquelle l'objectif du comportement est associé. L'intensité (la force) et la persistance de l'action dénotent la valeur qu'attribue la personne à l'objectif qu'elle poursuit ou mieux, comme le dirait William James (1961), l'intérêt que représente la finalité du comportement pour la personne (p.123).

Pour Blais, Lachance, Vallerand, Brière et Riddle (1993) « la motivation au travail concerne les facteurs agissant dans l'énergie déployée au travail et la direction du comportement du travailleur » (p.186). La motivation au travail guide les choix professionnels, les préférences pour certaines tâches, l'effort déployé et l'attention portée à la réalisation d'un travail, de même que l'engagement professionnel et l'innovation. Pour l'employeur, la motivation est essentielle à la survie et à la réussite de l'entreprise. Pour l'employé, sa propre motivation est vitale à son bien-être et à sa santé.

Vallerand et Thill (1993) définissent la motivation humaine selon quatre caractéristiques, soit le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance. Premièrement, la motivation déclenche ou dynamise d'abord le comportement de la personne, ce qui la fait passer de l'absence d'activité à l'exécution d'une tâche. Deuxièmement, la motivation oriente la personne vers un comportement adéquat et harmonisé à ses besoins, ce qui permet de donner une direction au comportement. Troisièmement, la motivation détermine l'intensité du comportement, plus la motivation est forte, plus l'intensité sera grande. Quatrièmement, la motivation influence la persistance que la personne manifestera à maintenir son comportement. La persistance fournit un indice motivationnel important, car elle caractérise la qualité de l'engagement de la personne.

Ces auteurs soutiennent que les forces motivationnelles présentes chez une personne proviennent de sources internes ou externes, appelées la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Les forces motivationnelles internes correspondent à l'élan⁶ (Vallerand et Thill, 1993) ou à la pulsion (Coquery, 1991), ce qui pousse la personne à l'action. Les forces motivationnelles externes proviennent de l'environnement de la personne et suscitent, en quelque sorte, son action.

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation provient de deux aspects : les motivations intrinsèques et les motivations extrinsèques à l'individu. D'abord, ces auteurs définissent la

⁶ Le terme élan a été traduit en français pour remplacer l'expression « drive » qui est un anglicisme utilisé par Vallerand et Thill (1993).

motivation intrinsèque comme étant l'amour du travail et la motivation qui pousse une personne à s'engager dans son expérience pour le travail lui-même, parce qu'il est fondamentalement intéressant, plaisant et stimulant. Ensuite, ils expliquent que la motivation extrinsèque fait référence à l'exécution du travail pour des motifs indirectement reliés à celui-ci tels que les récompenses, la reconnaissance, le salaire, le pouvoir ou les conditions de travail.

À la lumière de la recension des écrits effectuée sur le concept de la motivation au travail, nous constatons que les définitions convergent toutes vers le fait que la motivation résulte de forces internes et externes poussant la personne vers la poursuite ou la cessation d'un comportement. La définition de Deci et Ryan (1985) portant sur la motivation intrinsèque et extrinsèque a été retenue puisqu'elle touche aux facteurs personnels et contextuels stimulant la motivation humaine. La prochaine section présente les différentes théories préconisées pour aborder la motivation au travail.

2.1.2 Les théories de la motivation au travail

Pour traiter des différentes théories portant sur le concept de la motivation au travail, Campbell, Dunnette, Lawler et Weick (1970) ont répertorié et classé les diverses théories existantes en deux catégories : les théories de contenu et les théories de processus de motivation. D'abord, ces deux théories sont présentées et par la suite, la théorie de l'autodétermination est explicitée, soit celle qui a émergé des théories précédentes.

2.1.2.1 Les théories de contenu

Dans la première catégorie, les théories de contenu ont pour objet de définir, d'énumérer et de classer les différentes forces ou pulsions qui poussent une personne à adopter une attitude ou un comportement en particulier (Dolan et Lamoureux, 1990). Les

théories appartenant à ce groupe se fondent sur les besoins et les valeurs qui influencent la motivation humaine (Côté, Bélanger et Jacques, 1994). Les auteurs intéressés par les théories du contenu soutiennent qu'une personne sera motivée au travail si ses besoins y sont satisfaits (Maslow, 1954 ; Adelfer, 1972; Herzberg, Mausner et Snyderman, 1959; McClelland, 1971). La hiérarchie, la classification et le type des besoins varient d'une théorie à l'autre, mais il est tout de même possible de les classer en deux volets, soit les besoins qualifiés de primaires et les besoins qualifiés de secondaires.

Dans un premier temps, les besoins qualifiés de primaires sont reliés à la survie biologique et physiologique de l'humain ainsi qu'à sa sécurité. Dans un deuxième temps viennent les besoins secondaires, c'est-à-dire ceux visant l'accomplissement de l'être humain, sa réalisation et l'actualisation de son potentiel. Généralement, la satisfaction des besoins primaires au travail est reliée à la motivation extrinsèque alors que la satisfaction des besoins secondaires est associée à la motivation intrinsèque.

Selon les théoriciens qui se réclament des théories de contenu, toute personne est motivée par la satisfaction de besoins quelconques. Pour Maslow (1954), ce sont des besoins d'ordre physiologique, de sécurité, d'ordre social, d'estime de soi, de réalisation qui sont à la base de la motivation humaine. Selon Adelfer (1972), ce sont des besoins d'existence, de sociabilité et de croissance qui incitent la personne à se motiver. McClelland (1971) soutient que les besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'affiliation sont à la base de la motivation. Tandis que Herzeberg (1968 ; 1975) stipule que la motivation résulte des besoins de réalisation et d'évitement de la souffrance. Pour Deci et Ryan (1985), c'est le besoin d'autodétermination qui conditionne la motivation humaine.

Les principales critiques souvent soulignées aux défenseurs de ces théories de contenu font ressortir que les besoins ne sont pas les seuls éléments déterminant la motivation d'une personne. Il leur est aussi reproché de vouloir hiérarchiser les besoins qui demeurent après tout quelque chose d'individuel à chacun. Finalement, l'une des critiques souvent formulée à l'endroit de ces théories, c'est que plusieurs d'entre elles semblent se préoccuper davantage de la satisfaction des besoins que de la motivation.

2.1.2.2 Les théories de processus

Alors que dans la première catégorie, la préoccupation des théoriciens est de définir, d'énumérer et de classer les différentes forces ou pulsions qui motivent une personne au travail, dans la deuxième catégorie, ils cherchent à expliquer de quelles manières ces forces ou pulsions interagissent avec l'environnement pour amener la personne à adopter un comportement plutôt qu'un autre (Dolan et Lamoureux, 1990). Ainsi, dans la deuxième catégorie, soient les théories dites de processus, on cherche davantage à comprendre pourquoi la personne opte pour un mode de comportement spécifique dans sa quête de satisfaction des besoins. On retrouve généralement dans cette catégorie la théorie de l'équité d'Adams (1963), la théorie des objectifs de Locke (1968) ainsi que la théorie des attentes de Vroom (1964).

Selon la théorie de l'équité d'Adams (1963) une personne est motivée par deux principes, soit l'équité et la justice sociale. Le travailleur est motivé si la récompense que lui procurent son travail et ses efforts lui convient et surtout si les récompenses obtenues par d'autres personnes dans des circonstances comparables sont équivalentes. En d'autres termes, quand une personne a le sentiment d'être traitée équitablement, la probabilité qu'elle soit motivée est grande.

Pour sa part, Locke (1964) soutient que c'est la détermination d'objectifs qui incite la personne à agir. En effet, une personne est motivée au travail si elle poursuit des objectifs clairs, précis et réalistes qu'elle aura préalablement acceptés. Selon la théorie du résultat escompté de Vroom (1963), la personne choisit de manière rationnelle les comportements qu'elles adoptent pour atteindre ses objectifs et, ces comportements traduisent un effort. Cet effort est influencé d'une part par la valeur accordée à la récompense attendue pour l'atteinte d'un objectif et, d'autre part, par la probabilité de recevoir cette récompense. Ainsi, selon cette théorie, une personne sera motivée à adopter un comportement ou une attitude si elle croit qu'elle peut conduire à un but désiré.

Les principales critiques formulées à l'égard de ces théories font ressortir que l'être humain n'est pas en tout temps rationnel, calculateur et en quête d'un gain quelconque dans sa vie. Ces théories offrent une perspective restreinte, car elles ne prennent en considération que des comportements qui résultent d'un échange de gains, de contributions et des attentes associées à ces gains.

Dans la documentation scientifique portant sur la motivation au travail, quel que soit l'angle sous lequel la motivation est abordée, la majorité des approches traitent des concepts de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque (Maslow, 1954; Herzberg et coll., 1959; Adelfer, 1972; Deci et Ryan, 1985). Des recherches menées par Deci et Ryan (1985) et par Amabile, Hill, Hennessay et Tighe (1994) ont montré que les deux types de motivation ne fonctionnent pas nécessairement en opposition puisqu'il est possible d'être motivé à la fois intrinsèquement et extrinsèquement. C'est dans ce courant de recherche qu'une nouvelle approche en matière de motivation au travail a vu le jour, soit la théorie de l'autodétermination (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989,1992; Blais et coll., 1993).

2.1.2.3 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination a comme postulat de base que la personne humaine éprouve un besoin fondamental d'autodétermination, de compétence et d'attachement interpersonnel dans les différents domaines de sa vie (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989,1992; Blais et coll., 1993). Ces expériences donnent à la personne un certain degré d'autodétermination et d'intégration au soi⁷ qui se manifeste par diverses réactions cognitives, affectives et comportementales. Lorsque ces expériences sont présentes en grand nombre dans plusieurs sphères de sa vie, la qualité de vie et la santé de la personne sont améliorées. Ce sont les manières de réagir d'une personne qui illustrent son type de motivation.

⁷ Les concepts d'autodétermination et d'intégration au soi sont explicités dans les paragraphes suivants.

Selon la documentation scientifique sur la théorie de l'autodétermination, deux concepts fondamentaux méritent d'être définis, soit l'autodétermination et l'intégration au soi. L'autodétermination fait référence à la recherche de la sensation de libre choix (Blais et coll., 1993). Autrement dit, la personne humaine désire ressentir que les choix qu'elle effectue dans les divers secteurs de sa vie sont faits en toute liberté. L'intégration au soi se rapporte à l'acceptation et à l'intégration de règles ou de normes par la personne. Elle intériorise les règles provenant de l'extérieur et les assume elle-même au lieu de se les faire imposer par autrui. (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993).

La théorie de l'autodétermination soutient que la personne a tendance à se percevoir comme étant la principale cause de son comportement. Cette tendance correspond au besoin d'autodétermination, dont la satisfaction ou le manque de satisfaction peut engendrer trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993). Dans le continuum d'autodétermination et d'intégration au soi (Blais et coll., 1995), la motivation intrinsèque est la forme de motivation présentant le plus d'autodétermination et d'intégration au soi, tandis que l'amotivation est celle qui en manifeste le moins.

La motivation intrinsèque signifie que la personne s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentis à leur exécution (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993). La motivation intrinsèque peut prendre trois formes : la motivation intrinsèque à l'accomplissement, la motivation intrinsèque à la sensation et la motivation intrinsèque à la connaissance (Blais et coll., 1993).

- La motivation intrinsèque à l'accomplissement signifie que la personne s'engage dans une activité pour le plaisir de se sentir efficace et compétente. Ainsi elle exécute ses activités professionnelles pour « le plaisir qu'elle éprouve du simple fait d'être en train d'accomplir, de créer ou de relever un défi optimal [...] de réaliser ou d'accomplir ses tâches d'une façon efficace ou originale » (Blais et coll., 1993, p.191). Par exemple, il peut s'agir d'un directeur, embauché dans une école

connaissant des difficultés importantes, qui éprouve du plaisir à relever le défi de la rendre à nouveau saine.

- La motivation intrinsèque à la sensation signifie que la personne s'engage dans une activité dans le but de ressentir les sensations spéciales qu'elle procure. Pour Blais et ses collaborateurs (1993, p.191), cette motivation correspond à la personne qui effectue diverses tâches parce qu'elles lui procurent des stimulations plaisantes d'excitation, d'amusement, d'esthétisme ou de plaisirs sensoriels. Pour imaginer ce type de motivation, nous pouvons penser à un enseignant qui passe plusieurs heures de travail à améliorer une présentation parce qu'il ressent de l'inspiration et du plaisir à créer du matériel pertinent pour ses cours.
- La motivation intrinsèque à la connaissance signifie que la personne s'engage dans une activité pour le plaisir qu'elle ressent lorsqu'elle fait des apprentissages et quand elle explore des possibilités nouvelles. « Être en train d'apprendre de nouvelles choses » est ce qui stimule et procure du plaisir à la personne (Blais et coll., 1993, p.191). Par exemple, cela peut correspondre à l'enseignant qui participe à différents congrès et qui lit diverses revues renommées en pédagogie parce qu'il éprouve du plaisir à s'informer des nouveaux développements dans son domaine.

La motivation extrinsèque signifie que la personne s'engage dans une activité pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire que l'activité représente un moyen d'atteindre une fin (Blais et coll., 1993). Pour Deci (1975), l'activité est effectuée dans le but d'engendrer des conséquences agréables ou d'éviter des conséquences désagréables. Blais et coll. (1993) proposent trois formes de motivation extrinsèque : la motivation extrinsèque par régulation externe, la motivation extrinsèque par régulation introjectée et la motivation extrinsèque par régulation identifiée.

- La motivation extrinsèque par régulation externe signifie que le comportement motivé puise sa source d'énergie dans les contingences de l'environnement externe, soit à l'extérieur de la personne. Elle correspond au type de motivation externe la

moins autodéterminée, car il est à la fois question d'absence d'autodétermination et d'absence d'intégration par la personne. Par exemple, une personne qui travaille uniquement pour recevoir une récompense (son salaire) ou pour éviter d'être jugée, soit se faire ridiculiser si elle vivait aux dépens de la société.

- La motivation extrinsèque par régulation introjectée correspond à une personne qui se motive elle-même en s'imposant des pressions ou des obligations face à son engagement au travail. La personne peut être qualifiée de bourreau de travail parce qu'elle le fait « pour améliorer son égo, pour le protéger ou éviter de le diminuer » en s'imposant des objectifs qu'elle veut à tout prix atteindre (Blais et coll., 1993, p.189). Ainsi, la personne s'automotive pour des éléments qui sont externes au travail lui-même telles une promotion, une augmentation de salaire, une performance ou l'atteinte d'un objectif.
- La motivation extrinsèque par régulation identifiée se rapporte à une personne qui s'engage dans un travail pour des motifs accessoires. Il est alors question de motivation autodéterminée, car la personne exécute le travail par choix, parce qu'il acquiert suffisamment d'importance à ses yeux et non par pression personnelle ou pression d'autrui comme dans les deux situations précédentes. Par exemple, il peut s'agir d'une personne qui choisit l'enseignement pour des motivations extérieures telles que les bénéfices, le salaire, les congés et les vacances.

L'amotivation désigne l'absence de motivation. Cela signifie qu'une personne n'est ni motivée, ni démotivée et qu'elle peut même se sentir désabusée (Vallerand et Thill, 1993). Dans un tel cas d'amotivation, la personne perd toute forme de motivation et se demande même pourquoi elle effectue une activité. Deci et Ryan (1985) présentent l'amotivation ainsi « un individu est amotivé lorsqu'il ne perçoit pas de relations entre ses actions et les résultats »⁸. Dans le même sens, pour Blais et coll. (1993) :

⁸ Cité dans Vallerand et Thill (1993, p.256)

L'amotivation se produit lorsqu'un individu ne perçoit pas de concordance entre ses actions et leurs conséquences et se sent incapable de parvenir à ses buts. Lorsque cette amotivation est forte et prévalante, la personne peut ressentir un niveau élevé de non-autodétermination qui s'apparente à la résignation, au désespoir et à la dépression (p.147).

Il importe d'ajouter que même si une personne n'est pas intrinsèquement ou extrinsèquement motivée, celle-ci peut effectuer une activité de façon mécanique. Il existe deux sortes d'amotivation : l'amotivation interne et l'amotivation externe (Blais et coll., 1993). L'amotivation interne correspond à la réalisation d'une tâche de façon résignée, où la source de résignation provient de l'intérieur de la personne. Par exemple, une personne qui croit qu'il n'est pas utile de fournir un effort au travail puisqu'elle n'a pas les compétences requises pour bien l'effectuer. Quant à l'amotivation externe, celle-ci désigne la réalisation d'une tâche de façon résignée, où la source de résignation vient de l'environnement externe à l'individu. À titre d'exemple, la personne qui croit qu'il est inutile de fournir un effort au travail étant donné que les demandes de ses supérieurs sont démesurées et qu'il est impossible pour elle d'y répondre.

Dans le cadre de la recherche, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) a été retenue, car elle permet d'explorer le concept de la motivation humaine, contrairement aux autres théories qui s'attardent surtout à la satisfaction des besoins (Maslow, 1954; Adelfer, 1969,1972; Herzberg, 1968; McClelland, 1971). Selon Vallerand et Thill (1993), la théorie de l'autodétermination contribue de manière significative à offrir une meilleure compréhension de la motivation humaine. De plus, cette théorie a été largement utilisée et validée par des chercheurs dans plusieurs domaines (Blanchard, Vallerand et Brière, 2001), notamment dans le domaine de l'éducation (Daoust, Vallerand et Blais, 1988; Vallerand et Bissonnette, 1992). La théorie de l'autodétermination place au centre de ses préoccupations la motivation intrinsèque, en plus de considérer plusieurs formes de motivation. Cette théorie repose sur le postulat qu'une personne a besoin d'expériences d'autodétermination, de compétence et d'attachement interpersonnel et que la présence de ces types d'expériences dans les domaines importants de sa vie auront un

effet positif sur sa santé et sur sa qualité de vie. Selon Vallerand et Thill (1993), cette théorie aide à observer les diverses causes expliquant le fait de persévérer ou d'abandonner une activité, ce qui correspond à l'objet de notre étude sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre dans la profession enseignante.

2.1.3 La motivation au travail des enseignants

Comme il a été souligné précédemment, peu d'études au Québec abordent les concepts de motivation et d'engagement des enseignants (Duchesne, 2004). Selon Reyes (1990), les principales motivations à choisir l'enseignement comme carrière résident dans la poursuite d'objectifs de formation, le désir de partager des connaissances, le goût de contribuer à l'évolution des élèves ainsi que le besoin d'établir des relations interpersonnelles.

La motivation au travail des enseignants engendre diverses conséquences chez l'enseignant lui-même ainsi que chez les différents acteurs qui gravitent autour de lui. Selon Barnabé (1988, 1991), les enseignants motivés offrent un rendement supérieur, ils recherchent l'excellence, ils progressent professionnellement, ils manifestent un engagement extraordinaire envers les élèves et les étudiants, l'enseignement et l'éducation en général.

Le travail de l'enseignant ainsi que sa motivation à demeurer dans la profession sont influencés par des facteurs personnels et contextuels qui gravitent autour de lui. Alors que certains enseignants quittent la profession, il faut reconnaître qu'un plus grand nombre choisit d'y demeurer. La prochaine section traite des différents aspects reliés au concept de l'engagement au travail en général puis, plus spécifiquement, de l'engagement professionnel des enseignants.

2.2 L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL

Le phénomène de l'engagement professionnel est un concept qui a été étudié, documenté et défini dans le domaine de la psychologie des organisations. Cependant, très peu d'études se sont intéressées à l'engagement des enseignants (Reyes, 1990; Duchesne, 2004). Ce n'est qu'au cours des années 1990 que des chercheurs américains et britanniques tels que Rosenholtz (1987, 1989, 1991), Reyes (1990), Yee (1990) et Firestone et Pennell (1993) se sont penchés sur le phénomène de l'engagement professionnel chez les enseignants. Plus près de nous, au Québec, encore très peu de chercheurs se sont intéressés à l'engagement au travail de l'enseignant. Une recension des écrits nous a permis d'en répertorier que deux, soit Duchesne (2004) et Guillemette (2006).

Duchesne (2004) a réalisé une étude sur la compréhension, la description et la modélisation du processus de développement et de maintien de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire engagées dans leur carrière. L'analyse des données par théorisation ancrée auprès de douze enseignantes a permis l'émergence et l'exploration de quatre catégories conceptuelles liées au processus d'engagement professionnel de ces enseignantes. La première catégorie est la raison d'être de l'engagement professionnel, la seconde porte sur les allumeurs et les éteignoirs de l'engagement professionnel, la troisième touche aux stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel et finalement la dernière traite de l'opinion sur la profession. Le processus étudié s'actualise selon cinq voies : le déclenchement, l'alimentation, l'affaiblissement, l'agir et l'état. « La ligne narrative qui s'est élaborée a permis de dégager le concept maître de la thèse, soit s'engager dans son travail, d'en déterminer les causes de même que les conséquences et de lier le tout en un processus cohérent s'acheminant vers ce qui constitue le but ultime de l'existence : donner un sens à sa vie. » (Duchesne, 2004, p.xiv). Il en est ressorti que, pour que l'engagement professionnel ait lieu chez une enseignante du primaire, il doit y avoir un contexte propice qui soit favorisé, encouragé et maintenu dans la vie personnelle et professionnelle de celle-ci. Le fait de s'engager dans son travail ne constitue pas une fin en

soi, mais c'est un moyen de vivre une expérience d'actualisation personnelle et professionnelle.

La première catégorie « raison d'être de l'engagement professionnel » témoigne des motivations existentielles des enseignantes à s'engager dans la profession : la construction du soi, le dévouement à l'autre, la contribution sociale et l'amour de la profession. Il en ressort que l'enseignante qui s'engage professionnellement peut actualiser son potentiel personnel et professionnel tout en ayant l'opportunité de s'investir auprès des autres et de s'engager au sein de sa profession. Cela lui offre l'occasion de se sentir importante aux yeux des autres et utile à l'intérieur de sa profession, tout en favorisant la construction de son soi personnel et professionnel et en donnant ainsi, un sens à sa vie. (Duchesne, 2004, p.160).

La seconde catégorie « allumeurs et éteignoirs de l'engagement professionnel » regroupe les éléments qui sont favorables ou non au processus d'engagement des enseignantes, relatifs au soi ou à l'extérieur du soi personnel et professionnel. Il en résulte que l'amour des enfants et de la profession, une attitude positive, du soutien et de la reconnaissance sont les éléments clés qui stimulent l'engagement des enseignantes. À l'opposé, le doute, les difficultés personnelles et les obstacles rencontrés dans la profession sont des facteurs qui freinent l'engagement des enseignantes (Duchesne, 2004, p. 184).

La troisième catégorie « stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel » englobe les attitudes et les comportements manifestés par l'enseignante lui permettant d'alimenter son engagement au travail. Ainsi, puiser dans ses forces personnelles, se ressourcer, se retirer lorsque le besoin est ressenti, améliorer son attitude, entreprendre des actions, des projets ou un changement et recourir à des ressources professionnelles sont des stratégies qui permettent à l'enseignante de développer et de maintenir son engagement en enseignement (Duchesne, 2004, p.194).

La dernière catégorie « opinion sur la profession » témoigne des points de vue des enseignantes consultées sur leur profession et sur leur entourage professionnel. Il en résulte

que l'enseignante engagée dans son travail est davantage portée à observer, s'interroger, prendre position et exprimer son opinion personnelle et professionnelle (Duchesne, 2004, p.203).

L'étude de Duchesne (2004) a permis d'illustrer le processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire en démontrant que s'engager dans son travail engendre une série de mouvements évolutifs qui permettent à l'enseignante de donner un sens à sa vie. Des quatre catégories conceptuelles explicitées précédemment, il est d'abord ressorti que les motivations existentielles des enseignantes à s'engager dans la profession sont d'ordre intrinsèque, soit l'amour de la profession, le dévouement à l'autre, l'actualisation de son potentiel personnel et professionnel, ainsi que la contribution sociale. Ensuite, il a été question des allumeurs et des éteignoirs de l'engagement professionnel. Les éléments stimulant l'engagement sont reliés à l'amour de la profession, à l'actualisation de ses connaissances, à une attitude positive, au soutien et à la reconnaissance. Les éléments freinant l'engagement sont associés aux difficultés vécues, au doute ainsi qu'aux obstacles personnels et professionnels rencontrés. De plus, les stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel ont permis de montrer que se ressourcer, puiser en soi, changer d'attitude, se mettre en action sur des projets professionnels et recourir à des ressources professionnelles permettent de développer et de maintenir l'engagement envers la profession. La dernière catégorie témoigne que l'engagement dans l'enseignement entraîne une opinion favorable envers la profession, engendrant des effets bénéfiques sur le soi personnel et professionnel, sur l'entourage ainsi que sur la profession, tout en étant un moyen de vivre une expérience d'actualisation personnelle et professionnelle.

De son côté, Guillemette (2006) a exploré le phénomène de l'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel, selon des éléments constitutifs essentiels à ce concept. Tout d'abord, la variation sur un continuum entre l'engagement et le désengagement, ensuite, la dynamique, soit l'ensemble des conditions favorables à l'engagement et enfin, les stratégies et les délibérations des acteurs, soit évaluation des gains et des coûts en jeu dans leur engagement. Le concept

d'engagement a été étudié auprès d'une quarantaine de participants et les données ont été analysées selon l'approche de la théorisation ancrée. Il est ressorti de cette étude que « L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel constitue un processus d'investissement de soi dans la réalisation de leur option fondamentale en éducation » (Guillemette, 2006, p.215). Cette option fondamentale en éducation peut se traduire chez l'enseignant comme un engagement qui relève d'un désir profond, du sens même de son existence, de ce qui le rend heureux et le valorise, de son identité professionnelle la plus positive à ses yeux, de sa passion la plus chère, de son idéal, de sa vocation et de sa mission dans la vie.

Ainsi, selon l'étude de Guillemette (2006), à la suite d'une évaluation entre les gains et les coûts associés à son état d'engagement dans la profession, l'enseignant entre dans un processus de continuité ou de discontinuité quant à son engagement initial en enseignement. S'il perçoit plus de gains que de coûts liés à son engagement dans la profession sur les plans affectif, économique et éthique, il sera davantage porté à s'investir dans des stratégies de développement professionnel, de maintien et d'engagement.

À titre d'exemple de gains sur le plan affectif, Guillemette (2006) expose le sentiment de valorisation personnelle, les interactions positives ainsi que les désirs accomplis et les passions satisfaites. Sur le plan économique, il souligne que les bonnes conditions de travail favorisent l'engagement de l'enseignant et sur le plan éthique, il évoque que c'est la réalisation d'idéaux qui stimule son engagement. À l'opposé, Guillemette (2006) soutient que la détresse psychologique, l'écœurement, la dévalorisation personnelle et les interactions difficiles sont des exemples de coûts reliés à l'engagement sur le plan affectif qui peuvent mener au désengagement de l'enseignant. Sur les plans économique et éthique, il précise que ce sont les mauvaises conditions de travail et les idéaux non accomplis qui conduisent au désengagement de l'enseignant envers sa profession.

Il importe de préciser que les gains exposés dans l'étude de Guillemette (2006) peuvent être associés à des avantages reliés à l'engagement des enseignants, tandis que les coûts sont synonymes d'inconvénients. Ces gains exposés par Guillemette (2006) serviront

de balise à notre étude portant sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans la profession.

Ces chercheurs, Duchesne (2004) et Guillemette (2006), ont étudié le phénomène de l'engagement chez des enseignants à la mi-carrière de leur parcours professionnel. Étant donné le peu d'études portant à la fois sur les concepts d'engagement et de motivation au travail des enseignants (Reyes, 1990; Duchesne, 2004) et considérant l'absence⁹ de ces études menées chez les enseignants en début de carrière en enseignement, la présente étude s'avère pertinente dans le domaine de l'éducation. Elle est d'autant plus appropriée, considérant que la période d'insertion professionnelle représente une étape cruciale pour l'enseignant novice puisque la manière dont l'expérience est vécue détermine chez lui le choix de rester ou non dans la profession (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003) et considérant que près d'un enseignant sur cinq abandonne la profession faute d'accompagnement devant les difficultés rencontrées en début de carrière (FSE, 2008).

Aux fins de notre recherche, nous avons retenu quelques éléments et concepts tirés des études de Duchesne (2004) et de Guillemette (2006) et les avons adaptés à notre objet d'étude, visant à offrir un éclairage nouveau sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre dans la profession. D'abord, les éléments conceptuels retenus provenant de l'étude de Duchesne (2004) sont présentés et par la suite, il est question de ceux puisés dans l'étude de Guillemette (2006). Il importe de préciser que ces éléments conceptuels sont explicités en profondeur dans la prochaine section, où il s'ensuit une explication des liens avec notre étude ainsi qu'une justification des choix conceptuels retenus.

Dans un premier temps, l'étude a recours à certains éléments de l'étude de Duchesne (2004) en ce qui concerne les trois premières catégories conceptuelles de son étude portant sur le processus d'engagement chez des enseignantes du primaire. La première catégorie

⁹ Une recension rigoureuse des écrits portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants a été effectuée.

conceptuelle, raison d'être de l'engagement de l'enseignant, traite des raisons et des motivations existentielles des enseignants à s'engager dans la profession, ce qui est étroitement relié à la motivation et l'engagement des enseignants débutants abordés dans notre étude. La deuxième catégorie, allumeurs et éteignoirs de l'engagement, s'avère aussi intéressante aux fins de la recherche puisqu'elle témoigne des facteurs qui stimulent l'engagement des enseignants. La troisième catégorie, stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel, est également pertinente pour aborder les pistes stimulant l'engagement et la rétention des enseignants novices dans l'enseignement.

Dans un deuxième temps, la recherche s'appuie sur certains éléments conceptuels tirés de l'étude de Guillemette (2006) portant sur l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel. L'étude se réfère, entre autres, à la section nommée « gains », aussi appelés avantages de l'engagement des enseignants sur les plans affectif, économique et éthique ainsi que les conséquences résultant de ce processus d'engagement et d'investissement de soi des enseignants. Ces éléments conceptuels sont présentés de manière plus exhaustive dans la prochaine section, suivis d'une justification des choix conceptuels retenus pour l'étude portant sur les indicateurs de motivation incitant les enseignants au secondaire à s'engager et à poursuivre dans la profession.

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation du Québec favorise l'engagement des enseignants dans des démarches de développement professionnel. L'une des douze compétences professionnelles s'intitule « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Par cette compétence, le MÉQ (2001) privilégie l'autonomie professionnelle de l'enseignant et l'engagement de soi dans une démarche continue de développement et de croissance professionnelle. Selon le MÉQ (2001), un enseignant compétent et professionnel doit s'engager dans des démarches visant la formation professionnelle continue et il doit avoir une capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique (MÉQ, 2001, p.125). Ces intentions font ressortir l'importance de nous pencher sur les phénomènes de motivation et d'engagement,

particulièrement chez les enseignants débutants qui représentent la relève dans le milieu de l'enseignement.

Dans le but de clarifier le concept d'engagement professionnel des enseignants, les prochaines sections présentent les diverses approches les plus fréquemment utilisées dans les recherches, les diverses définitions du concept d'engagement et de désengagement chez les enseignants ainsi qu'une description et une justification des catégories conceptuelles retenues pour l'étude.

2.2.1 Les approches et les définitions liées à l'engagement professionnel

La notion d'engagement professionnel a été fortement étudiée dans le domaine de la psychologie des organisations et abordée selon différentes approches (Kanter, 1968, 1972; Becker, 1961, 1964; Herzberg, 1975; Reyes, 1990; Roberson, 1990; Morin, 1996; Duchesne, 2004). La section suivante présente le concept d'engagement selon les trois perspectives les plus fréquemment étudiées, soit l'approche psychologique, l'approche sociale et l'approche existentielle.

Dans la documentation scientifique, l'approche psychologique est la plus couramment utilisée lorsqu'il est question de l'engagement professionnel. L'engagement est défini par la détermination psychologique de l'individu aux valeurs, aux buts et aux croyances de l'organisation. Selon Reyes (1990), l'engagement psychologique se manifeste chez l'individu qui s'associe fortement à son travail en développant un attachement émotionnel à l'organisation, en s'engageant dans son travail et en étant heureux de faire partie de cette organisation. Ainsi, la personne s'enracine dans la culture organisationnelle de son milieu de travail, s'empresse à fournir des efforts en plus de maintenir un fort sentiment d'appartenance.

Selon l'approche sociale, l'engagement au travail est influencé par le type de relation que l'individu entretient avec sa profession ou avec l'organisation¹⁰. Kanter (1968) décrit l'engagement comme un processus central par lequel le système personnel de l'individu s'associe à son système social. Selon Reyes (1990), cette définition repose sur trois formes d'engagement : la continuité, la cohésion et le contrôle (Duchesne, 2004, p. 26) :

- 1) La continuité : l'individu est cognitivement engagé et doit faire certains sacrifices afin de demeurer dans l'organisation; il en recevra, cependant des compensations et des avantages financiers ou autres;
- 2) La cohésion : elle constitue une forme de solidarité affective à l'équipe, se manifeste par la participation à des activités de groupe, au port d'un uniforme commun, etc. L'individualisme, au sein de cette forme d'engagement, doit céder sa place à la collégialité;
- 3) Le contrôle : ce type d'engagement résulte de la domination et de l'usage de la force morale par le groupe; l'individu doit alors se soumettre aux valeurs et aux buts de l'organisation et doit y mouler sa personnalité, son caractère et ses comportements.

Becker (1964) est un chercheur fréquemment cité lorsqu'il est question d'engagement professionnel dans une perspective sociale. Celui-ci soutient que le processus d'adaptation situationnelle est l'un des éléments les plus importants du développement de la personne. Lorsque l'individu fait face à diverses situations sociales, il prend conscience des comportements requis pour chacune des situations et apprend à les adopter avec succès. Pour les tenants de la recherche sociale, une personne est engagée lorsqu'elle poursuit une série d'activités constante face à des situations variées et que celles-ci persistent dans le temps (Duchesne, 2004, p. 27).

L'approche existentielle est conditionnée par des facteurs essentiellement psychologiques et sociaux, mais qui évoluent au-delà de ceux-ci. La notion de sens au travail chez les fervents de cette approche est liée aux besoins d'épanouissement et de

¹⁰ Cité par Reyes (1990).

transcendance chez l'humain, à son désir de réussite, à la cohérence, à la centralité, à la signification, aux objectifs et aux valeurs prônés par celui-ci (Yalom, 1980; Frankl, 1984, 1993; Roberson, 1990; Morin, 1996, 1999; Duchesne, 2004).

Selon Morin (1996), ce sont les besoins d'épanouissement et le désir de réussite qui motivent la personne à s'investir dans son travail, qu'ils soient innés ou acquis, entraînant une attitude positive à l'égard du travail. Il fait un parallèle entre les besoins de croissance et de transcendance qui ont été ciblés par Maslow (1972) comme les besoins supérieurs dans la hiérarchie. Morin (1999) expose le sens de l'engagement au travail en tenant compte de trois composantes : la signification, l'orientation et la cohérence.

- 1) La signification : elle correspond à ce que représente le travail dans la vie de la personne, de même qu'à l'importance qu'elle lui accorde dans sa vie;
- 2) L'orientation : elle comprend les buts que la personne poursuit dans son travail ainsi que les fonctions exercées par celle-ci (par exemple : accomplir quelque chose d'utile en société, gagner sa vie, créer des relations d'amitié, acquérir un statut social, etc.);
- 3) La cohérence : elle réfère à l'harmonie que la personne trouve dans son travail, aux actes d'engagement qu'elle réalise, à la possibilité que son travail lui offre de se dépasser, de transcender, dans un but ultime d'actualisation de soi.

Morin (1999) ajoute que « L'actualisation de soi n'est pas un but [...], mais un effet de cette nécessité de se dépasser. » (p. 277).

Pour Roberson (1990), la notion de sens au travail influence directement la motivation et la performance, car il provient des croyances personnelles de la personne quant aux bénéfices positifs et négatifs que lui procure son travail ainsi qu'à la place que ce dernier occupe dans son existence.

Dans une approche existentielle, Duchesne (2004) soutient que l'engagement au travail s'appuie sur la notion de sens à la vie qui répond à un besoin fondamental dans

l'existence de toute personne humaine, où l'engagement dans son sens désigne une œuvre ou une création, ici appelée travail, comme moyen permettant à la personne humaine de donner un sens à sa vie. Elle rappelle les propos de Frankl (1984) qui soutient qu'il existe trois façons pour une personne de donner un sens à sa vie, soit l'engagement dans une relation avec un être cher, l'attitude que l'on adopte devant une situation incontournable ou devant des réalités inchangeables ainsi que par l'engagement dans une action, une tâche ou un travail signifiant. Elle rappelle que sans travail ou occupation intégrant l'engagement social d'une personne, celle-ci se sent inutile et ressent que sa vie est dénuée de sens.

Aussi inspirée des travaux de Yalom (1980), Duchesne (2004) souligne que « l'engagement est la réponse à la perte de sens à la vie » (p.22). Elle donne des exemples de formes d'engagement qui sont génératrices de gratification personnelle et qui s'avèrent très enrichissantes pour la personne : fonder un foyer, prendre soin des autres, instaurer des idées et des projets, chercher, créer et construire. Elle énumère six catégories d'activités qui procurent à une personne, un sentiment de sens à sa vie par l'engagement : l'altruisme, la dévotion, la créativité, l'hédonisme, l'actualisation de soi et la transcendance.

En voici une description des six catégories de Yalom (1980) :

- 1) L'altruisme est la tendance intérieure à s'intéresser aux autres et à se montrer généreux de sa personne;
- 2) La dévotion est caractérisée par l'attachement fervent d'une personne envers d'autres personnes ou envers des causes qui lui tiennent à cœur tel que la famille, la communauté ou la religion;
- 3) La créativité est la capacité d'imagination, d'invention et de création d'une personne;
- 4) L'hédonisme réfère à la recherche constante du plaisir comme but ultime dans la vie;
- 5) L'actualisation de soi se traduit par la réalisation de son plein potentiel;

- 6) La transcendance s'exprime par quelqu'un ou quelque chose de supérieur, de plus grand ou d'extérieur à soi et qui excelle en son genre.

Herzberg (1975) présente cinq facteurs de satisfaction au travail et cinq facteurs de mécontentement au travail. Dans un premier temps, les facteurs de satisfaction au travail sont reliés à l'accomplissement, la reconnaissance, le travail, la responsabilité et l'avancement. Tandis que les facteurs de mécontentement au travail sont causés par la politique et l'administration de l'entreprise, le supérieur, le salaire, les relations interpersonnelles et les conditions de travail.

Dans l'ensemble de la documentation scientifique portant sur l'engagement et la signification du travail, les chercheurs se sont majoritairement positionnés sur des théories influencées par les travaux d'humanistes tels que Maslow (1954, 1972) ou Herzberg (1975). Ces auteurs soutiennent que la motivation principale de la personne ayant une orientation intrinsèque face à son engagement au travail se traduit par le développement et l'épanouissement personnel que son travail lui procure (Roberson, 1990). Les propos de ces chercheurs convergent dans le même sens que ceux évoqués précédemment voulant que, la motivation intrinsèque d'une personne l'amène à s'engager dans une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentis à leur exécution (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993).

2.2.2 Les définitions de l'engagement des enseignants

À notre connaissance, au Québec, Duchesne (2004) et Guillemette (2006) sont les pionniers ayant étudié le phénomène de l'engagement professionnel des enseignants. Notre recherche s'appuie sur différents aspects et sur divers résultats qui relèvent de leurs études.

Pour définir le concept d'engagement professionnel des enseignants, Duchesne (2004) s'appuie, entre autres, sur les travaux de Goodell (1969), Rosenholtz, (1989),

Rosenholtz et Simpson (1990) et Reyes (1990). À l'instar de Goodell (1969), elle résume ainsi la définition de l'engagement professionnel de l'enseignant :

L'engagement professionnel se caractérise par l'attachement d'une enseignante à sa profession, de même que par l'expression ouverte de celui-ci. Il se manifeste également par sa participation à des activités qui étendent ses horizons professionnels au-delà des limites de sa communauté scolaire; qui encouragent la formation continue, le développement de nouvelles compétences et l'utilisation de celles-ci; qui permettent le partage de ses connaissances afin d'aider ses collègues à développer leurs compétences de même qu'un véritable intérêt pédagogique; qui incitent à assumer des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour promouvoir le bien-être des enseignants ainsi que pour rehausser le statut de la profession et qui exhortent à la manifestation d'une attitude professionnelle positive et d'un respect sincère pour la profession, à s'épanouir à l'intérieur des activités professionnelles, à agir telle une participante responsable au niveau de l'école et à représenter la profession aux yeux du public (p. 40).

D'après le modèle de Goodell (1969), Duchesne (2004) décrit l'enseignante engagée au primaire selon les caractéristiques suivantes :

- 1) Participe à des activités au-delà des exigences de sa tâche;
- 2) Effectue diverses tâches à l'intérieur de l'école, outre son travail de classe et en dehors des exigences de sa tâche;
- 3) Assume des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de son enseignement, pour promouvoir le bien-être des enseignants et pour rehausser le statut de la profession;
- 4) Travaille constamment à s'améliorer et à développer les compétences de ses élèves;
- 5) Parle à ses élèves de façon professionnelle;
- 6) Assume ses obligations professionnelles;
- 7) Coopère avec l'ensemble de l'école;

- 8) Possède une attitude professionnelle positive et manifeste un respect sincère pour la profession, s'épanouit à l'intérieur de ses activités professionnelles, est une participante responsable [...] et représente la profession aux yeux du public.

(Duchesne, 2004, p. 108)

À l'instar de Rosenholtz et Simpson (1990), Duchesne (2004) expose six variables pouvant influencer significativement l'engagement au travail des enseignants.

- 1) L'efficacité du rendement amène l'enseignant à ressentir un sentiment d'accomplissement au travail qui le nourrit et l'incite à s'investir davantage.
- 2) Les récompenses psychiques telles que la reconnaissance, la valorisation et les rétroactions positives des élèves, de la direction, des collègues et de la société amènent l'enseignant à s'engager davantage.
- 3) L'autonomie et la liberté du pouvoir décisionnel amènent l'enseignant à utiliser son jugement et l'incitent à s'engager dans l'efficacité de son rendement au travail. La confiance de la direction d'école dans certaines décisions est aussi une source motivante d'engagement chez l'enseignant.
- 4) Les activités de formation, d'avancement et de perfectionnement donnent un sens au travail de l'enseignant en brisant la routine et en augmentant leur sentiment de compétence professionnelle.
- 5) La façon dont l'école gère les comportements des élèves influence l'engagement professionnel des enseignants. Une direction d'école qui aide l'enseignant à résoudre les problèmes de comportement des élèves et qui prend en charge les comportements inadéquats augmente le sentiment d'engagement de l'enseignant.
- 6) Le soutien et l'accompagnement de la direction d'école dans différents domaines ainsi que l'instauration d'un environnement propice à l'enseignement ont pour effet d'augmenter l'engagement professionnel des enseignants.

(Duchesne, 2004, p. 40)

Des études répertoriées par Reyes (1990) ont montré que les enseignants fortement engagés manifestent un plus grand souci de l'élève, sont engagés dans l'école, remettent en question les méthodes traditionnelles, font preuve de créativité, réagissent positivement aux événements et témoignent un désir que l'école se distingue de manière positive. Les enseignants engagés fournissent plus d'efforts dans l'intérêt de l'école, adhèrent aux buts et aux missions de l'école et sont moins enclins à quitter la profession. L'engagement au travail engendre des valeurs de créativité et de productivité. Selon Duchesne (2004), « Ces enseignants se perçoivent « en mouvement », maintiennent leurs aspirations élevées, font preuve d'une estime de soi positive, travaillent fort, prennent des risques et demeurent engagés envers l'organisation, les collègues, les élèves et les matières dont ils sont responsables » (p. 86).

2.2.3 Motivations existentielles de l'engagement des enseignants

Dans son étude sur le processus d'engagement des enseignants, Duchesne (2004) présente les motivations existentielles qui poussent les enseignantes à s'engager dans la profession. Elle expose quatre dimensions reliées aux raisons d'être de l'engagement des enseignantes, la première est orientée vers la construction du soi personnel, la deuxième vers la consolidation du soi professionnel, la troisième pour autrui et la quatrième est reliée à l'amour de la profession (p.132).

Premièrement, les raisons de l'engagement des enseignantes orientées vers la construction du soi personnel sont perçues par ces dernières comme innées ou reliées à des valeurs personnelles ou familiales. Les enseignantes se sentent nourries et valorisées par leur travail qui rehausse leur estime de soi personnel. Leur identité personnelle est confirmée par les choix, les attitudes et les comportements professionnels qu'elles manifestent.

Deuxièmement, les raisons de l'engagement des enseignantes orientées vers la construction du soi professionnel se traduisent par le sentiment d'autonomie dans leur travail et l'estime de soi professionnel rehaussé par l'exécution de celui-ci. Les enseignantes dégagent une image de soi professionnelle positive aux yeux d'autrui et elles voient leur identité professionnelle confirmée dans les diverses composantes de la profession. Elles ont l'opportunité de vivre des occasions d'actualisation de leurs compétences par de la formation continue et du développement professionnel.

Troisièmement, les raisons de l'engagement des enseignantes orientées pour autrui se manifestent par le désir de s'investir et de se dévouer aux autres. Les enseignantes désirent faire une différence en apportant leur contribution en enseignement et en jouant un rôle actif dans le domaine de l'éducation.

Quatrièmement, les raisons de l'engagement des enseignantes orientées vers l'amour de la profession s'expriment par le plaisir d'enseigner et la passion pour la profession. Les enseignantes s'investissent auprès des élèves et elles s'intéressent à diverses tâches relatives à la profession.

Aux fins de l'étude, nous nous basons sur ces éléments de la catégorie conceptuelle « Raison d'être de l'engagement professionnel » Duchesne (2004, p.132), puisqu'ils sont pertinents et évoquent les motivations existentielles qui poussent les enseignants à s'engager dans la profession. Nous abordons le concept de motivation des enseignants débutants afin de cibler si leur motivation au travail est intrinsèque (reliée à l'intérieur de soi) ou extrinsèque (reliée à l'extérieur de soi).

2.2.4 Facteurs d'engagement et de désengagement des enseignants

Selon Guillemette (2006), les différents processus d'engagement et de désengagement des enseignants résultent d'une évaluation entre les gains et les coûts encourus par leur état d'engagement dans l'enseignement primaire ou secondaire. Il

présente l'évaluation des gains et des coûts reliés à l'engagement des enseignants selon trois plans distincts : le plan affectif, le plan économique et le plan éthique.

2.2.4.1 *Les avantages reliés à l'engagement*

Sur le plan affectif, l'enseignant évalue comme un gain le fait que son engagement dans la profession lui procure la satisfaction d'un désir et d'une attirance pour la pédagogie. Il aime apprendre, se sent bien à l'école, est passionné, soit par certaines disciplines, soit par l'enseignement en général. Ainsi, l'enseignant a du plaisir et du bonheur à enseigner et il apprécie l'opportunité que lui procure son travail de pouvoir satisfaire sa curiosité intellectuelle et ses passions. L'enseignant aime le fait de se sentir valorisé par son engagement dans son travail. Par l'investissement de soi, il se dit privilégié de pouvoir tisser des relations affectives positives (aimer et être aimé) avec les jeunes et avec ses collègues de travail (Guillemette, 2006).

Guillemette (2006) présente les résultats de son étude en faisant des liens avec ceux de Huberman (1989) qui énumère les principales motivations qui poussent les enseignants à s'engager : aimer le contact avec les jeunes, être à l'aise avec les jeunes, l'amour de la branche, le désir de faire partager, d'expliquer ses connaissances, le goût d'avoir un impact sur les jeunes ou sur la société, le succès scolaire en tant qu'élève, le désir de rester dans cet univers, la volonté de puissance ou aimer diriger. Toujours pour traiter des motivations des enseignants à s'engager sur le plan affectif, Huberman (1989) ajoute :

Plusieurs maîtres, parmi lesquels certains parlent de « vocation », évoquent aussi le « plaisir pédagogique en soi », c'est-à-dire le désir de faire partager ses connaissances, la passion d'expliquer, de faire comprendre. D'autres ont eu des professeurs ou des maîtres primaires qu'ils ont admirés, quelques fois passionnément. Ils ont été fortement influencés et ont éprouvé le désir de leur ressembler. Certains parlent aussi du désir d'avoir une influence sur les jeunes, sur la manière d'enseigner, sur la société (p.154-155).

Sur le plan économique, Guillemette (2006) soutient que les enseignants évaluent positivement tous les avantages reliés « au fait d'occuper un emploi régulier avec un salaire décent » (p.148). Il souligne aussi que ceux-ci reconnaissent comme étant avantageuses les conditions de travail comme l'horaire quotidien, hebdomadaire et annuel qui leur laisse amplement de temps libre pour les activités familiales et sociales.

Sur le plan éthique, Guillemette (2006) souligne que les enseignants accordent beaucoup de valeur à l'opportunité que leur donne leur profession de pouvoir réaliser leurs idéaux, leur vocation, leur mission, ancrés dans des valeurs profondes d'altruisme, d'amour des enfants et d'un désir de changer le monde (p.128). Comme point de comparaison aux résultats de son étude, Guillemette (2006) va dans la même lignée que Lacey (1977) qui montre que les enseignants, comme les médecins, vivent leur profession en tant qu'une possibilité de vivre un idéal en prenant soin des gens.¹¹ Il souligne les études de Ball et Goodson (1985) qui soutiennent que les enseignants engagés par vocation¹² trouvent un grand intérêt à prendre soin de leurs élèves et à les aider dans leurs apprentissages. Finalement lorsqu'il parle d'idéaux personnels à réaliser, Guillemette (2006) s'appuie sur les recherches de Nias (1981, 1999) qui révèlent des termes comme : service, aide à fournir aux élèves, réponse à un appel ou à une vocation, changer le monde par l'éducation et « missionnariat »¹³.

2.2.4.2 Les inconvénients reliés à l'engagement

Sur le plan affectif, Guillemette (2006) souligne que le prix à payer pour l'enseignant est élevé lorsqu'il éprouve un sentiment de détresse psychologique, un sentiment d'écœurement ou une dévalorisation de soi pouvant le conduire à l'épuisement

¹¹ En traduction libre, l'expression prendre soin remplace l'anglicisme « caring ».

¹² En traduction libre, l'expression engagée par vocation remplace l'expression anglophone « vocationnaly committed ».

¹³ Le terme « missionnariat » vient du mot « mission » qui signifie dans le dictionnaire Larousse 2010 : « But élevé, devoir inhérent à une fonction, une profession, une activité et au rôle social qu'on lui attribue » (p.651).

professionnel et la dépression. De plus, il évalue en termes de coûts, les relations difficiles vécues avec les élèves et les parents, notamment la violence que font subir certains élèves aux enseignants, ou le manque de soutien des collègues et des supérieurs.

Sur le plan économique, Guillemette (2006) précise que les enseignants considèrent comme des coûts engendrés par leur engagement dans la profession en ce qui concerne « le temps, l'énergie et l'argent investis dans leur formation initiale » (p.141). Ils voient comme un prix à payer les mauvaises conditions de travail, par exemple le fait de ne pas recevoir un salaire proportionnel au nombre très élevé d'heures réellement travaillées, les heures supplémentaires reliées aux exigences de l'emploi, l'insertion professionnelle infernale, la précarité d'emploi ainsi que le manque de ressources matérielles et humaines pour répondre aux besoins des élèves en difficultés. Finalement, ces coûts engendrés par leur engagement dans l'enseignement leur entraînent des conditions difficiles de vie familiale et sociale, étant donné le manque de temps.

Sur le plan éthique, les enseignants évaluent comme un coût le fait de devoir vivre une grande désillusion en renonçant à leurs idéaux qui ont une grande importance pour eux. Dans l'étude de Guillemette (2006), les gains témoignent les motivations des enseignants tandis que les coûts réfèrent aux facteurs d'épuisement professionnel chez ces derniers.

Pour les fins de l'étude portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants, nous reprenons certains éléments de l'étude de Guillemette (2006) qui traitent des gains et des coûts, aussi appelés avantages et inconvénients reliés à l'engagement des enseignants sur les plans affectif, économique et éthique. Ces résultats portant sur l'état d'engagement des enseignants servent de toile de fond à notre étude qui permettra de vérifier, par le fait même, s'ils peuvent s'étendre chez les enseignants débutants dans la profession.

La section suivante présente les facteurs qui stimulent et ceux qui freinent l'engagement des enseignants.

2.2.5 Facteurs qui stimulent et qui freinent l'engagement

De nombreuses variables personnelles et organisationnelles sont associées au phénomène d'engagement professionnel des enseignants. Dans son étude, Duchesne (2004) aborde les différents éléments qui poussent les enseignants à s'engager dans la profession, ainsi que ceux qui freinent l'engagement. Plus spécifiquement, elle les nomme les allumeurs et les éteignoirs de l'engagement des enseignants, puis elle fait ressortir diverses conditions favorables ou défavorables à l'engagement des enseignants. Dans un premier temps, voici les facteurs qui stimulent l'engagement des enseignants, par la suite suivront ceux qui freinent l'engagement.

2.2.5.1 *Facteurs stimulant l'engagement*

Selon Duchesne (2004), les facteurs qui stimulent l'engagement d'un enseignant sont les suivants : 1) les récompenses, 2) la satisfaction au travail, 3) un travail qui a du sens, 4) le sens de la mission, 5) le rôle de la direction d'école et 6) le rôle de la relation aux collègues de travail.

Voici les conditions reflétant le portrait de l'enseignant engagé en ce qui a trait à l'aspect intrinsèque (relatif au soi) et en ce qui concerne l'aspect extrinsèque (relatif à l'extérieur de soi). Pour l'aspect intrinsèque (relatif au soi), un enseignant engagé manifeste une inclinaison envers les élèves et la profession, il a une attitude positive ainsi que des dispositions favorables envers les différentes composantes de la profession. Pour l'aspect extrinsèque (relatif à l'extérieur de soi), le fait de pouvoir compter sur le soutien de ses collègues et de sa direction d'école ainsi que sur leur influence positive favorise le sentiment d'engagement de l'enseignant. Aussi, lorsqu'il se voit proposer des occasions d'actualisation de ses compétences professionnelles et quand il reçoit des marques d'encouragement et de reconnaissance, cela porte l'enseignant à s'engager dans la profession (Duchesne, 2004, p.130).

2.2.5.2 Facteurs freinant l'engagement

Selon Duchesne (2004), les facteurs qui freinent l'engagement d'un enseignant se présentent comme suit : 1) l'épuisement généré par l'engagement dans le souci de l'autre, 2) l'anxiété résultant de la peur de paraître incompetent, 3) l'anxiété relative à l'individualisme, 4) l'anxiété due à l'aliénation du soi, 5) l'anxiété relative à l'image du soi professionnel et 6) l'anxiété générée par les perceptions sociales.

Voici les facteurs non favorables à l'engagement de l'enseignant en ce qui a trait à l'aspect intrinsèque et en ce qui concerne l'aspect extrinsèque. Pour l'aspect intrinsèque, l'enseignant qui doit surmonter des difficultés dans sa vie personnelle, qui éprouve des incertitudes sur lui-même ou des ennuis de santé peut ressentir un doute sur ses compétences professionnelles et se désengager en enseignement. Pour l'aspect extrinsèque, l'enseignant qui fait face à des obstacles engendrés par ses collègues de travail, par la direction d'école ou par les membres de son environnement personnel ou professionnel peut être porté à se désengager. Le fait de rencontrer diverses difficultés à l'intérieur de sa tâche ou dans l'organisation scolaire représente des facteurs pouvant aussi freiner l'engagement de l'enseignant (Duchesne 2004, p.130).

En résumé, la seconde catégorie conceptuelle tirée de l'étude de Duchesne (2004) intitulée « allumeurs et éteignoirs de l'engagement professionnel » est pertinente à notre étude puisqu'elle énonce les éléments favorables à l'engagement des enseignants. Plus spécifiquement, les allumeurs qui sont évoqués par Duchesne (2004), soit les récompenses, la satisfaction au travail, un travail qui a du sens, le sens de la mission, le rôle de la direction d'école et le rôle de la relation aux collègues de travail, qui sont aussi appelés facteurs stimulant l'engagement des enseignants, pourraient s'apparenter aux gains tirés de l'étude de Guillemette (2006) dans la section « gains et coûts » reliés à l'engagement. Notre étude vise à faire émerger les indicateurs de motivation intrinsèque ou extrinsèque, qui incitent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre dans la profession. Dans la

documentation scientifique, la motivation et l'engagement sont fréquemment traités en complémentarité selon deux plans sous-jacents, soit le plan personnel et le plan contextuel.

À la lumière de la recension des écrits effectuée sur les concepts de motivation et d'engagement des enseignants, nous constatons des similitudes entre l'étude de Duchesne (2004) et celle de Guillemette (2006). Rappelons qu'à notre connaissance, aucune étude n'a jusqu'à ce jour abordé la notion de motivation et d'engagement chez les enseignants débutants. Les résultats des études de Duchesne (2004) et de Guillemette (2006) nous servent de toile de fond, afin de poser un regard nouveau sur le concept de motivation et d'engagement, plus spécifiquement, chez les enseignants débutants au secondaire. La section suivante présente de manière plus exhaustive les divers éléments conceptuels retenus pour soutenir notre recherche ainsi que la justification de ces choix.

2.3 PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DES CHOIX RETENUS POUR L'ÉTUDE

Aux fins de la recherche portant sur les indicateurs de motivation incitant les enseignants débutants au secondaire à s'engager et à demeurer dans la profession, nous présentons dans cette section les éléments théoriques retenus reliés aux concepts maîtres de la recherche. Dans un premier temps, nous présentons les éléments conceptuels retenus associés à l'entrée dans la profession enseignante et l'insertion professionnelle. Ensuite, nous évoquons les éléments choisis portant sur le concept de motivation au travail des enseignants. Nous abordons également les éléments sélectionnés liés au concept d'engagement des enseignants. Finalement, les concepts maîtres de l'étude sont présentés dans la figure 1 (p. 64). Cette toile de fond a servi de structure d'analyse de l'expérience des participants.

2.3.1 Entrée dans l'enseignement et insertion professionnelle

D'abord, notre étude s'appuie sur celle de Lamarre (2003) en ce qui concerne la durée de la période d'insertion professionnelle de l'enseignant débutant qui dépend de facteurs personnels et contextuels tels que la personnalité du novice, ses expériences antérieures, le type de contrat obtenu et le contexte scolaire dans lequel il évolue. Rappelons que pour certains chercheurs, la phase d'insertion professionnelle est d'une durée de sept ans (Huberman, 1989 ; Nault, 1993 ; Desgagné, 1995), tandis que pour d'autres, telle que Weva (1999), elle varierait d'une demi-journée à trois ans. La COFPE (2002) précise que la période d'insertion professionnelle correspond chez l'enseignant québécois à la phase qui s'étale entre l'obtention du brevet d'enseignement et le moment où il se sent compétent dans sa pratique éducative. Cela dépend de plusieurs facteurs tels que « la qualité de la formation initiale, l'encadrement reçu en stage, la maîtrise des compétences professionnelles, l'accueil et le soutien en début de carrière ainsi que des caractéristiques personnelles à l'enseignant telles que la personnalité, l'autonomie, la disponibilité, la maturité, le dynamisme, la motivation, l'enthousiasme et la facilité d'adaptation » (COFPE 2002, p. 26).

Il importe de souligner que cette première étape dans la carrière est décrite comme un moment crucial, puisque des études ont montré que c'est souvent au cours de cette période que la manière dont l'expérience est vécue détermine chez le novice le choix de rester ou de quitter l'enseignement (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003). Devant ce constat, nous pouvons présumer que la manière dont l'expérience est vécue par l'enseignant peut avoir un impact sur la qualité de son engagement dans son travail et sur sa motivation à demeurer ou non dans la profession. Rappelons aussi que plus de 80 % des enseignants novices choisissent de demeurer dans la profession malgré les péripéties rencontrées en début de carrière (FSE, 2008; COFPE, 2002), les conditions d'embauche précaires et instables (Mukamurera, 1998) et le manque de soutien (Gervais, 1999).

Aux fins de la recherche, les enseignants participants ont de 5 à 7 années d'expérience, ils sont encore à leur début dans l'enseignement et leur expérience d'entrée dans la profession et d'insertion professionnelle demeure récente. Il s'agit d'explorer comment ces enseignants ont vécu leur insertion professionnelle pour permettre de déterminer les indicateurs de motivation qui les incitent à s'engager dans la profession et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. La prochaine section explicite les éléments retenus pour le cadre conceptuel portant sur la motivation des enseignants.

2.3.2 Motivation au travail des enseignants

Il a été précisé plus tôt que la motivation représente une force ou un élan qui pousse la personne à l'action. Pour aborder la notion de motivation au travail soutenant les assises conceptuelles de l'étude, la théorie de l'autodétermination (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989,1992; Blais et coll., 1993) a été retenue, car elle a été validée par plusieurs chercheurs québécois dans le domaine de la psychologie du travail et plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation (Daoust, Vallerand et Blais, 1988; Vallerand et Bissonnette, 1992).

La théorie de l'autodétermination a comme postulat de base que la personne a un besoin fondamental d'autodétermination, de compétence et d'attachement interpersonnel dans les différents domaines importants de sa vie, ce qui lui donne un certain degré d'autodétermination et d'intégration au soi. Rappelons que l'autodétermination réfère à la sensation du libre-choix dans la vie (Blais et coll., 1993) et l'intégration au soi concerne l'acceptation et l'intégration de règles ou de normes provenant de l'extérieur de la personne et qu'elle choisit d'assumer de plein gré, sans se les faire imposer par autrui (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993). Les diverses réactions cognitives, affectives et comportementales manifestées par la personne illustrent son type de motivation au travail. La théorie de l'autodétermination distingue trois catégories de

motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993).

Dans le but de découvrir les facteurs qui motivent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre dans la profession, l'étude tient compte des deux principes de la motivation, soit intrinsèque et extrinsèque. D'abord, rappelons que la motivation qualifiée d'intrinsèque signifie que la personne s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction ressentis à son exécution (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993). Ensuite, la motivation dite extrinsèque signifie que la personne s'engage dans une activité pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire que l'activité représente un moyen d'atteindre une fin (Blais et coll., 1993).

Dans cette étude, nous souhaitons plus spécifiquement découvrir les indicateurs de motivation au travail chez les enseignants débutants et ainsi les classer selon qu'ils relèvent du domaine intérieur ou extérieur de l'enseignant. C'est dans un créneau nouveau et plus positif que nous laissons de côté les facteurs de démotivation et d'amotivation chez les enseignants débutants, afin de nous centrer sur ceux qui stimulent leur motivation et leur engagement. Nous croyons que la motivation au travail est présente chez l'enseignant débutant et nous souhaitons découvrir si cette motivation provient davantage du domaine intérieur ou extérieur à l'enseignant lui-même. De plus, les enseignants choisis pour participer à l'étude doivent être reconnus par leur entourage comme étant motivés et engagés dans leur travail. La figure qui suit montre la catégorie conceptuelle reliée à la motivation des enseignants.

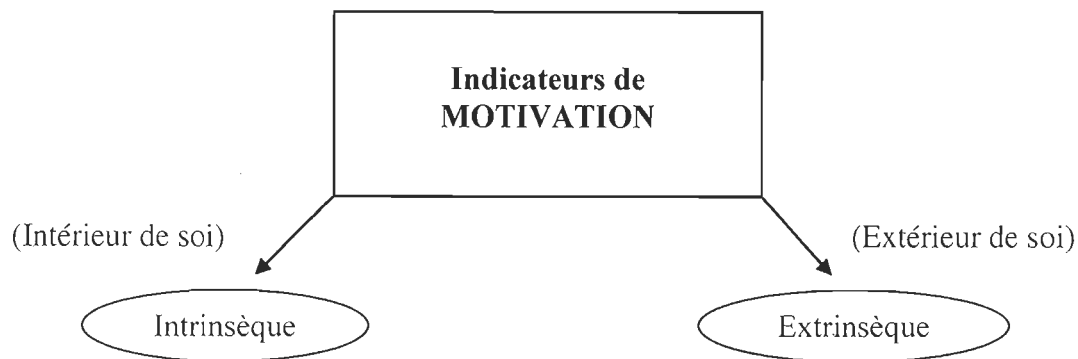


Figure 1 : Indicateurs de motivation des enseignants

Cette figure illustre la catégorie conceptuelle retenue pour l'étude portant sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants au secondaire à s'engager et à poursuivre dans la profession. La motivation est abordée selon qu'elle relève du domaine intérieur ou extérieur à l'enseignant, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, afin de découvrir ce qui incite les enseignants novices à s'engager dans leur travail.

Ces deux indicateurs de motivation ont été retenus à la suite d'une recension des écrits qui a permis de constater que la motivation humaine est fréquemment abordée selon la théorie de l'autodétermination (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993), dans une approche humaniste relevant du domaine de la psychologie du travail. La motivation humaine est couramment abordée et classifiée dans les différentes études, selon la prémisse qu'une personne peut être intrinsèquement et extrinsèquement motivée (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989, 1992; Blais et coll., 1993).

Dans la présente étude, il convient de nous intéresser à ces deux indicateurs de motivation, intrinsèque et extrinsèque, que nous pouvons aussi associer aux plans personnel et contextuel qui incitent à la motivation et à l'engagement des enseignants. Ces deux plans, personnel et contextuel, ont été retenus étant donné que la qualité du développement

professionnel de l'enseignant et de son insertion professionnelle proviennent de facteurs personnels et contextuels qui gravitent autour de lui (COFPE, 2002; Lamarre, 2003).

Pour la classification des concepts, les indicateurs de motivation reliés au domaine intérieur de l'enseignant tels que l'amour des enfants et du métier, le désir de partager des connaissances, les valeurs personnelles ou les relations interpersonnelles sont répertoriés dans la catégorie de la motivation intrinsèque (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993). Ceux qui relèvent du domaine extérieur à l'enseignant, tel que les conditions de travail, le salaire et les vacances sont classifiés dans la catégorie de la motivation extrinsèque (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993). Selon Roberson (1990), la motivation principale d'une personne à s'engager dans son travail se résume par le développement et l'épanouissement personnel que son travail lui procure. Soit une motivation intrinsèque. La section suivante offre une description des choix et des justifications théoriques de la catégorie conceptuelle portant sur l'engagement dans l'enseignement.

2.3.3 Engagement dans l'enseignement

Pour définir la notion d'engagement professionnel de l'enseignant, il convient de nous référer à la définition de Duchesne (2004), inspirée de Goodell (1969), puisqu'elle explicite clairement l'objet d'étude sur lequel nous souhaitons poser notre regard. Duchesne (2004) caractérise l'engagement professionnel de l'enseignant par l'attachement qu'il manifeste à l'égard de sa profession ainsi que son attitude positive et son respect envers celle-ci. L'enseignant engagé contribue activement à des activités au-delà de sa communauté scolaire pour représenter convenablement son école et sa profession aux yeux du public. Il s'épanouit à l'intérieur des activités professionnelles qu'il exerce et il est constamment à l'affût du développement de ses connaissances. Il participe à des activités de formation continue et il partage son savoir afin de favoriser l'enrichissement des connaissances de ses collègues. L'enseignant engagé éprouve un véritable intérêt

pédagogique. Il assume des responsabilités professionnelles pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour faire avancer le domaine de l'éducation ou pour promouvoir le bien-être des enseignants puisqu'il a à cœur l'image de la profession.

Rappelons que nous basons notre étude sur certains aspects de celle de Duchesne (2004) où elle présente les motivations existentielles qui poussent les enseignants à s'engager dans la profession, selon quatre dimensions reliées aux raisons d'être de leur engagement. La première dimension est orientée vers la construction du soi personnel. L'engagement de l'enseignant est perçu comme étant inné ou provenant de valeurs personnelles ou familiales, il se sent nourri et valorisé par son travail qui confirme son identité. La deuxième dimension réfère à la consolidation du soi professionnel. L'enseignant éprouve un sentiment d'autonomie dans son travail, il a une estime de soi professionnelle élevée qui l'amène à se développer professionnellement et à dégager une image professionnelle positive. La troisième dimension est reliée à autrui et se traduit par un désir de s'investir et de se dévouer pour les autres en jouant un rôle actif dans le domaine de l'éducation. La quatrième dimension qui est liée à l'amour de la profession, au plaisir d'enseigner, à la passion d'instruire ainsi qu'à l'investissement de soi dans la profession.

L'étude fait référence à ces éléments appelés « raison d'être de l'engagement professionnel » tiré de l'étude de Duchesne (2004, p.132), puisqu'ils sont liés aux motivations existentielles qui incitent les enseignants à s'engager dans la profession. Rappelons que nous abordons le concept de motivation des enseignants débutants afin de déterminer si leur motivation au travail est intrinsèque ou extrinsèque.

De plus, l'étude s'appuie sur les « allumeurs de l'engagement professionnel », exposés par Duchesne (2004), qui abordent les facteurs stimulant l'engagement des enseignants, soit les récompenses, la satisfaction au travail, un travail qui a du sens, le sens de la mission, le rôle de la direction d'école et le rôle de la relation aux collègues de travail. Ces aspects sont pertinents à notre étude, puisqu'ils révèlent les éléments favorables à l'engagement des enseignants.

Soulignons aussi que l'étude s'appuie sur celle de Guillemette (2006) qui aborde les avantages (ou les gains) reliés à l'engagement des enseignants selon trois plans : affectif, économique et éthique. Les avantages de l'engagement sur le plan affectif font référence au plaisir et à la valorisation d'enseigner, d'établir des relations avec les élèves et les collègues ainsi qu'au bonheur d'être à l'école et de satisfaire sa curiosité et ses passions par l'investissement de soi en éducation. Sur le plan économique, les avantages de l'engagement des enseignants réfèrent aux conditions de travail décentes telles que l'horaire stable et régulier, le salaire, les vacances, la sécurité d'emploi ainsi que la liberté et la flexibilité d'action. Les avantages de l'engagement sur le plan éthique sont liés à la réalisation d'idéaux, la vocation et la mission selon des valeurs d'altruisme, d'amour des enfants et d'un désir de changer le monde.

Ces concepts reliés à l'engagement des enseignants sur les plans affectif, économique et éthique servent également de toile de fond à notre étude qui aborde l'engagement des enseignants selon les facteurs personnels et contextuels. Ainsi, les plans affectif et éthique soulevés par Guillemette (2006) peuvent être associés aux facteurs personnels relevés dans notre étude. Tandis que le plan économique (Guillemette, 2006) sera abordé dans la section des facteurs contextuels de notre étude portant sur la motivation et l'engagement des enseignants. De plus, l'étude permettra de vérifier si les résultats de Guillemette (2006) peuvent s'étaler chez les enseignants débutants dans la profession.

La figure 2 qui suit montre les éléments constitutifs du cadre conceptuel de la recherche portant sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail.

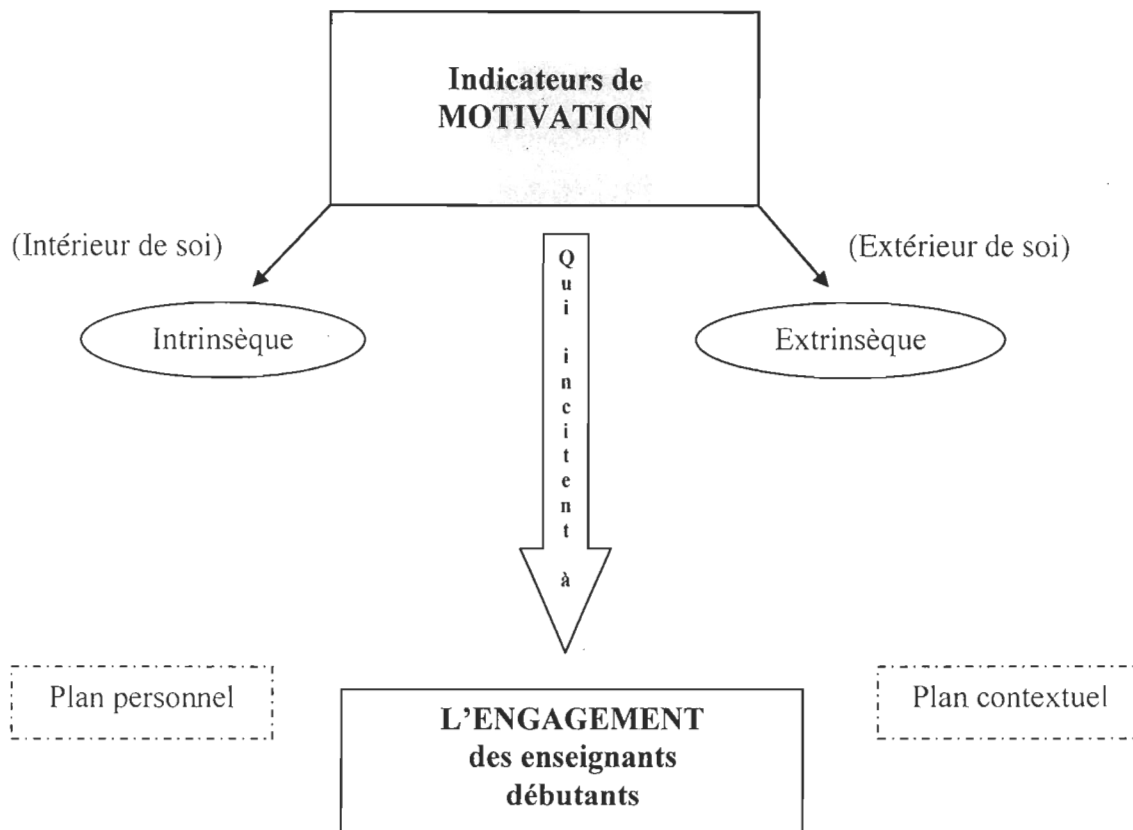


Figure 2 : Indicateurs de motivation qui incitent à l'engagement des enseignants débutants

Cette figure illustre les éléments constitutifs du cadre conceptuel de la recherche. Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail sont présentés et servent de toile de fond pour explorer l'expérience des participants.

Les indicateurs de motivation sont organisés selon deux catégories, soit les indicateurs de motivation intrinsèque et les indicateurs de motivation extrinsèque. Les concepts de motivation et d'engagement sont liés au plan personnel et au plan contextuel dans lesquels la personne évolue. Ces deux plans sont traités en complémentarité dans la présente étude puisqu'ils sont sous-jacents des concepts clés explorés quant à la motivation et l'engagement des enseignants débutants. Il convient de souligner que les concepts de motivation et d'engagement au travail peuvent être traités en complémentarité. Si la motivation au travail est à l'origine de l'action ou du comportement d'une personne,

l'engagement en devient le résultat. Comme la motivation précède l'engagement, « l'engagement au travail de l'individu sera considéré comme l'aboutissement d'une force motivationnelle » (Duchesne, 2004, p.35).

Les sections précédentes ont servi à présenter les concepts maîtres de l'étude, soient l'entrée dans l'enseignement et l'insertion professionnelle, la motivation au travail des enseignants et l'engagement dans l'enseignement. La section qui suit expose la structure complète de l'analyse de notre étude portant sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement.

2.3.4 Structure d'analyse des données

D'abord, cette section présente les composantes qui guident le processus d'analyse des données permettant de comprendre l'expérience des participants. Ensuite, les différentes composantes sont explicitées.

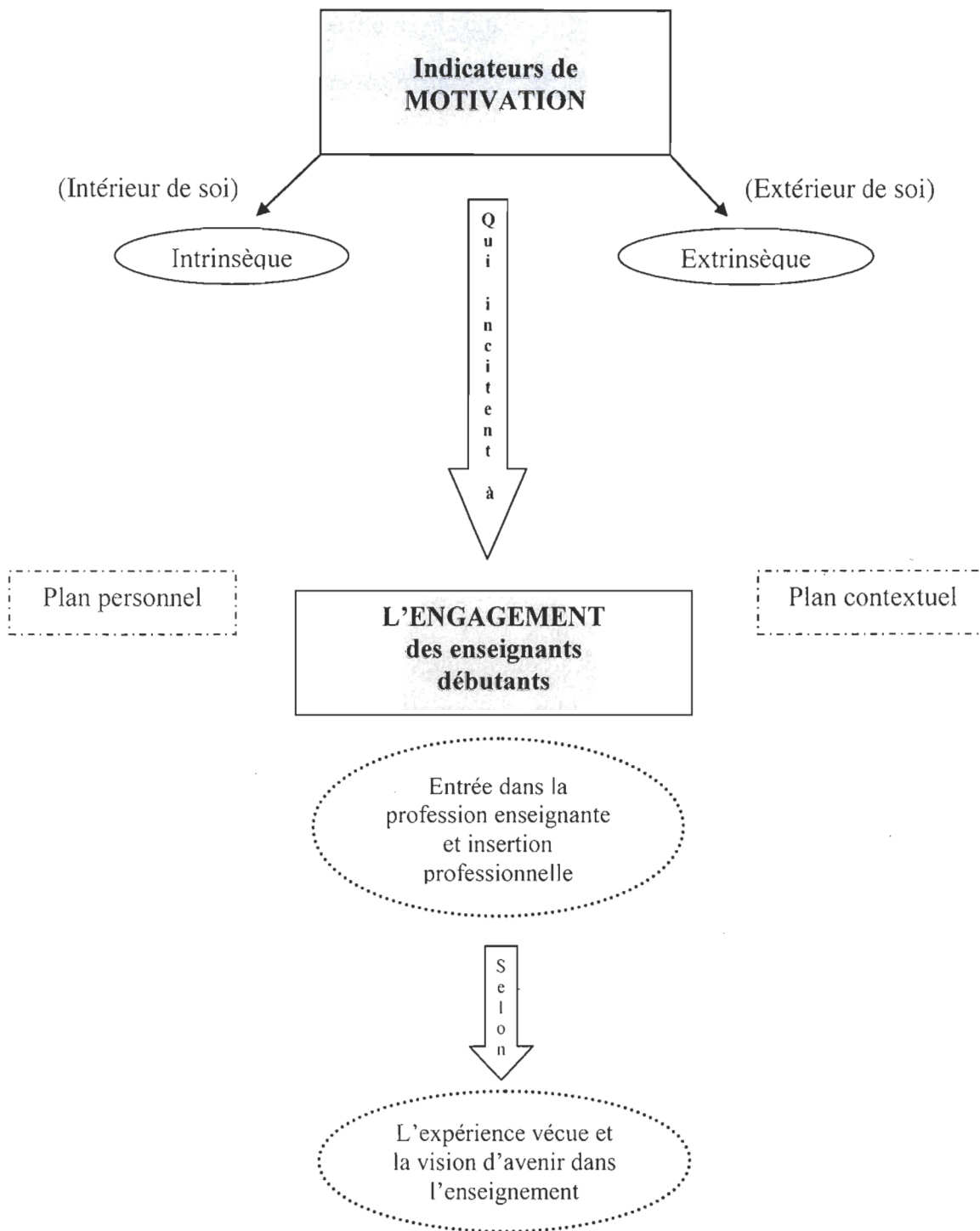


Figure 3 : Éléments constitutifs du processus d'analyse des données – Les indicateurs de motivation qui incitent à l'engagement et la rétention des enseignants en début de carrière.

Cette figure illustre le processus d'analyse des données, soit les différents concepts retenus, les composantes essentielles de l'étude ainsi que la structure d'analyse choisie pour déterminer les indicateurs de motivations qui incitent les enseignants débutants à s'engager et à demeurer dans l'enseignement.

Plus précisément, cette figure est divisée en quatre sections spécifiques qui composent les principaux éléments retenus pour parvenir à répondre à la question de recherche. La première section aborde l'entrée dans la profession enseignante et l'insertion professionnelle. La deuxième traite de la motivation des enseignants. La troisième réfère à leur engagement dans l'enseignement. Puis finalement, la quatrième permet un retour sur l'expérience vécue ainsi que la vision d'avenir des enseignants. Ces quatre sections qui composent les principaux éléments et composantes essentielles de l'étude ont guidé le travail d'analyse pour comprendre ce qui motive les enseignants à s'engager et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire.

Premièrement, l'entrée dans la profession enseignante et l'insertion professionnelle est une section qui permet de faire ressortir les différents aspects qui ont motivé l'enseignant à choisir cette profession, la manière dont il a vécu son entrée en enseignement, le type d'accueil et de soutien reçu en début de carrière ainsi que les aspects qui ont été favorables à son insertion professionnelle.

Deuxièmement, la motivation au travail est une section qui aborde les motivations intrinsèques, extrinsèques et les motivations générales des participants à enseigner. Il s'agit de présenter ce qu'ils apprécient ou non de leurs conditions de travail ainsi que leur perception d'un enseignant motivé et d'un enseignant démotivé.

Troisièmement, l'engagement dans l'enseignement permet de connaître le portrait de l'enseignant engagé ainsi que la vision des participants d'un enseignant engagé et d'un enseignant désengagé. Elle permet également de saisir les motifs de leur engagement ou de leur désengagement en enseignement.

Quatrièmement, cette dernière section qui aborde l'expérience vécue et la vision d'avenir dans l'enseignement permet de faire un retour sur l'expérience vécue en enseignement, les apprentissages réalisés, les facteurs de persévérance dans la profession, les raisons pouvant susciter des remises en question ainsi que les projets d'avenir.

Ces divers éléments constitutifs du cadre conceptuel de la recherche ont servi de canevas de lecture de l'expérience des participants en vue d'offrir un regard nouveau sur la motivation et l'engagement chez les enseignants débutants.

Alors que le deuxième chapitre a permis de présenter le cadre conceptuel soutenant les assises théoriques de notre étude portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants, le troisième chapitre aborde la méthodologie préconisée pour mener à terme la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre présente la méthodologie de recherche retenue pour déterminer les facteurs de motivation et d'engagement des enseignants débutants. Plus précisément, la prochaine section traite de l'approche méthodologique, de l'échantillonnage, de l'outil de cueillette de données ainsi que des stratégies d'analyses choisies aux fins de la recherche. Il est aussi question des limites d'une telle recherche, des critères de scientificité ainsi que des normes éthiques à respecter.

3.1 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'intention de la recherche est de déterminer les facteurs de motivation qui incitent les enseignants au secondaire à s'engager et à poursuivre leur carrière en enseignement. L'approche qualitative-interprétative a été retenue, car elle permet de comprendre la complexité des interactions entre une personne et son environnement dans des situations humaines et sociales spécifiques (Boutin, 2008; Paillé et Mucchielli, 2003; Gauthier, 2003; Paquay, 2006; Savoie-Zajc, 2000), contrairement à d'autres méthodes d'analyse qui s'attardent davantage sur les relations de cause à effet entre différentes variables. L'approche utilisée privilégie la perception qu'ont les enseignants en début de carrière de la nature de leur motivation et de leur engagement en enseignement. Elle respecte la signification de l'expérience vécue communiquée par les enseignants tout en permettant d'analyser et de comprendre l'objet de recherche, d'en saisir les subtilités et de les expliciter.

L'objet de la recherche porte sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants novices à s'engager dans leur travail et à persévérer, malgré les débuts périlleux de la carrière (Veenman, 1984; COFPE, 2002 ; Nault, 1993 ; Boutin, 2002), pour découvrir ce qui favorise la motivation (Deci et Ryan, 1985; Vallerand et coll., 1989,1992; Blais et coll., 1993), l'engagement (Reyes, 1990; Duchesne, 2004; Guillemette, 2006) et la rétention dans la profession enseignante. Plus spécifiquement, l'étude porte sur l'expérience vécue de quatre enseignantes et d'un enseignant en exercice au secondaire, ayant de 5 à 7 années d'expérience afin d'explorer comment ces enseignants ont vécu leur insertion professionnelle et permettre de déterminer les indicateurs de motivation qui les incitent à s'engager dans la profession et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement.

Le courant qualitatif-interprétatif est celui qui est retenu pour parvenir à répondre à la question de recherche suivante : Quels sont les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire?

Dans une recherche qualitative-interprétative, Savoie-Zajc (2000) souligne qu'il importe de respecter le plus fidèlement possible les propos des participants de l'étude, car une telle recherche ne peut être valide et crédible que si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. Dans le processus méthodologique de la recherche, une attention rigoureuse a été portée aux aspects suivants :

[...] la recherche qualitative-interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologiques (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leurs conduites et le chercheur tente de reproduire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est généralement contextuel, car les milieux de vie des participants colorent, orientent les résultats (p.176).

Le modèle de recherche qualitatif-interprétatif s'opérationnalise en trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte de données et l'analyse inductive des données. Ce cycle peut se répéter jusqu'à saturation des données et le chercheur peut ensuite formuler sa théorie selon les observations tirées de la réalité. La saturation des données survient au moment où le chercheur croit que l'analyse ne peut plus être enrichie et que de nouvelles informations n'ajoutent rien de plus à la compréhension du phénomène (Van Der Maren, 2003). Cette théorie ne tend pas à la généralisation d'un savoir, elle permet plutôt des suggestions d'application de la théorie formulée où un réinvestissement dans la communauté est souhaité (Savoie-Zajc, 2000). C'est ce modèle de recherche qualitative qui a été une source d'inspiration pour la recherche que nous avons menée.

3.2 ÉCHANTILLONNAGE ET PROFIL DES PARTICIPANTS

L'étude porte sur l'expérience vécue de cinq enseignants en exercice au secondaire, ayant de 5 à 7 années d'expérience et œuvrant au sein d'une commission scolaire de milieu rural dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Pour les besoins de la recherche de type qualitative-interprétative, l'échantillonnage est composé d'enseignants en exercice au secondaire ayant un contrat d'au moins 80 % d'une tâche permettant ainsi des expériences significatives. Les participants doivent être reconnus par les pairs et la direction d'école comme étant motivés et engagés dans leur travail, afin de se rapprocher le plus possible des concepts maîtres de l'étude.

Dans une recherche qualitative-interprétative, la sélection des participants peut, entre autres, être faite par échantillonnage non probabiliste. Dans le contexte de l'étude, deux types d'échantillonnage ont été retenus pour le choix des participants. D'abord, le processus d'échantillonnage théorique (Paillé, 1996), ensuite la méthode par « boule de neige » (Beaud, 2003).

En suivant le processus d'échantillonnage théorique, la sélection des participants est basée sur un choix éclairé et déterminé de la part du chercheur, selon leur compétence spécifique, perçue comme pertinente pour la recherche (Paillé, 1996). La sélection des participants respecte des critères précis de motivation et d'engagement qui font références aux concepts maîtres de l'étude. Plus précisément, les participants ont été choisis parce qu'ils sont reconnus par leurs pairs ainsi que par leur direction d'école comme étant des enseignants débutants motivés et engagés dans leur travail, cumulant de 5 à 7 années d'expérience au secondaire et ayant un contrat d'au moins 80 % d'une tâche.

La sélection des participants a été effectuée à la suite d'échanges auprès de quelques enseignants et directions d'école de la Commission scolaire, qui ont ciblé des enseignants potentiels respectant les critères énoncés plus haut et pouvant participer à l'étude. Après avoir présenté et expliqué les finalités de l'étude auprès des enseignants ciblés, ceux-ci ont accepté d'y participer. De plus, certains participants ont référé d'autres enseignants susceptibles de vouloir participer à l'étude et respectant les critères établis, ce qui a permis d'obtenir un échantillonnage suffisant qui satisfaisait les objectifs convoités. Cette deuxième technique de sélection, désignée méthode par « boule de neige », consiste à ajouter des participants à un noyau d'individus en ayant recours à des personnes qui peuvent donner des informations sur d'autres collègues qui, à leur tour, feront la même chose jusqu'à ce qu'un échantillon pertinent et suffisant soit constitué et répondant aux critères et aux finalités de l'étude (Beaud, 2003).

En résumé, les critères de sélection des participants étaient les suivants :

- Avoir cumulé au moins 5 à 7 années d'expérience au secondaire;
- Avoir obtenu des contrats d'au moins 80 % d'une tâche;
- Être reconnu par les pairs et la direction de l'école comme étant motivé et engagé dans leur travail.

Avoir cumulé au moins 5 à 7 années d'expérience au secondaire. Ce critère donne à l'étude une vision qui est réaliste de l'expérience d'amorcer une carrière dans

l'enseignement, puisqu'elle est récente dans l'esprit des participants et elle correspond aux éléments ressortis dans la recension des écrits portant sur la durée de la période d'insertion professionnelle (Huberman, 1989; Nault, 1993; Desgagné, 1995). Le choix de l'expérience d'enseignement au secondaire est privilégié dans l'étude, puisque selon les théories portant sur la motivation et l'engagement dans l'enseignement, l'intérêt envers la discipline est susceptible de stimuler la motivation et l'engagement (Duchesne, 2004; Guillemette, 2006).

Avoir obtenu des contrats d'au moins 80 % d'une tâche. Ce critère permet de cibler des participants ayant vécu des expériences significatives dans l'enseignement, représentant le plus fidèlement possible la réalité et la complexité de la tâche entière d'un enseignant.

Être reconnu par les pairs et la direction de l'école comme étant motivé et engagé dans leur travail. Ce critère permet la sélection de participants se rapprochant le plus possible de l'objet d'étude portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants.

Dans le but de dresser un portrait juste des participants qui composent l'échantillonnage de l'étude, le profil des cinq enseignants qui ont participé à la recherche est présenté au tableau suivant. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participants à l'étude c'est-à-dire : le sexe, l'âge actuel, l'état matrimonial, le nombre d'enfants, le nombre d'années d'expérience reconnues, l'âge en début de carrière, les qualifications au baccalauréat, les cycles enseignés ainsi que le champ disciplinaire. Afin de préserver la confidentialité, nous avons assigné un prénom fictif aux participants.

Tableau 1 : Profil des enseignants qui ont participé à l'étude¹⁴

	Fanie	Annie	Alexis	Véronique	Viviane
Sexe	F	F	M	F	F
Âge	29	28	29	29	29
État matrimonial	Célibataire	Conjoint de fait	Célibataire	Conjoint de fait	Conjoint de fait
Nombre d'enfants	2	0	0	1	0
Années d'expérience	7	5	7	6	5
Âge en début de carrière	22	23	23	24	23
Qualifications au baccalauréat	Enseignement géographie et histoire	Adaptation scolaire et sociale	Enseignement chimie et physique	Enseignement français	Éducation préscolaire et enseignement primaire
Cycle(s) enseigné(s)	1 ^{er}	Tous	1 ^{er} , 2 ^e	2 ^e	Tous
Champ disciplinaire	Univers social	Difficultés d'apprentissage	Science et technologies	Français	Science et technologies

¹⁴ Voir le questionnaire sociodémographique rempli par les participants (annexe A, p.170).

3.3 OUTIL DE CUEILLETTE DE DONNÉES

La collecte des données a été effectuée par la réalisation d'une entrevue semi-dirigée conduite par la chercheuse, conformément aux objectifs poursuivis par la recherche.

Savoie-Zajc (2000) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées ». Dans le cas de l'entrevue semi-dirigée, elle soutient que :

[...] le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée que lors de l'entrevue non dirigée. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis et leurs dimensions identifiées. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Toutefois, une certaine constance est assurée d'une entrevue à l'autre, même si l'ordre et la nature des questions, le niveau de détails et la dynamique particulière varient (p.181).

Gauthier (2003) définit l'entrevue semi-dirigée ainsi :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (p.296).

Les buts de l'entrevue semi-dirigée sont de rendre explicite l'univers de l'autre, de comprendre son monde, d'apprendre, d'organiser et de structurer sa pensée (Gauthier, 2003). Pour réaliser une entrevue semi-dirigée, il existe trois compétences essentielles que le chercheur se doit d'appliquer, soit les compétences affectives, les compétences

professionnelles et les compétences techniques. Les compétences affectives réfèrent aux habiletés du chercheur à créer des relations humaines basées sur le respect, la compréhension, l'empathie, l'authenticité, l'écoute active et l'accueil de l'autre. Ces compétences ont été respectées lors des entrevues et les enseignants ont souligné le côté humain et chaleureux de la rencontre, soit à la fin de l'entrevue ou dans leur questionnaire de scientificité.

Les compétences professionnelles sont nécessaires pour bien structurer l'entretien de recherche, planifier les rencontres, poser les bonnes questions, clarifier et donner de la rétroaction aux participants. Ces compétences ont été rigoureusement planifiées et appliquées puisque l'entretien a été préparé et mené avec rigueur et professionnalisme tel qu'en témoigne le chapitre méthodologique.

Les compétences techniques regroupent les habiletés en communication interpersonnelle afin de rendre l'échange clair et explicite lors de l'entretien. Le chercheur doit être capable de s'ajuster au rythme de l'entrevue, régler les problèmes pouvant entraver la communication, clarifier les réflexions des participants et faire des liens et des transitions pendant le déroulement de l'entretien en utilisant des techniques telles que l'écoute, la reformulation, le reflet, la rétroaction. Ces compétences ont été respectées lors des entrevues, comme en témoignent les commentaires des participants à l'étude qui affirment s'être sentis compris dans leur expérience.

Pour la recherche, les outils de collecte de données retenus pour l'entrevue semi-dirigée sont le questionnaire (annexe B, p.175 à 178) inclus dans le protocole d'entrevue (annexe B, p.173 à 178) ainsi que la carte conceptuelle (annexe A, p.168-169). La carte conceptuelle (Beaud, 2003) est un outil de cueillette de données qui sert à faire émerger des situations vécues selon un thème donné pour préparer les participants et faciliter l'échange lors de l'entrevue. Elle s'est avérée un outil pertinent et apprécié des participants pour les amener à se replonger dans leurs souvenirs quant à leur expérience d'entrer dans la profession et leurs motivations à s'engager dans l'enseignement. Cette carte conceptuelle

leur a été transmise deux semaines avant l'entrevue leur permettant ainsi de colliger des informations significatives liées à leur expérience.

Les entrevues individuelles avec les participants ont été enregistrées sur bande audio et la transcription de celles-ci, de même que les informations recueillies par leur carte conceptuelle constituent l'ensemble des données d'analyse de la recherche. Ces éléments d'analyse ont été transcrits intégralement au moyen d'un logiciel de traitement de texte et analysés selon les thématiques ressorties des entrevues avec les participants.

Au préalable, un pré-test a été effectué avec un participant à l'étude dans le but de valider le questionnaire d'entrevue et d'apporter les modifications requises. Cette entrevue fut enrichissante par son contenu, elle a donc été conservée et incluse avec les 5 entrevues des participants à l'étude. Le pré-test a permis de faire ressortir la pertinence du contenu du questionnaire d'entrevue ainsi que la nécessité de retirer six questions jugées redondantes (annexe B, p.173 à 178).

Les participants ont lu et approuvé le verbatim de la transcription de l'entrevue ainsi que l'analyse des données effectuées par la chercheuse, afin que les données révélées soient congruentes à leurs propos et qu'elles respectent le plus fidèlement possible leur vécu.

3.3.1 Protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue semi-dirigée (annexe B, p.173 à 178) comporte des questions qui servent de points de repère à la chercheuse pendant la durée de l'entretien. Ces questions permettent d'approfondir le thème étudié et donnent la chance à l'interviewé d'exprimer son point de vue tout en étant orienté vers le sujet à l'étude, afin de ne pas laisser place à une discussion libre qui risque d'amener la personne à sortir du sujet exploré. Les entrevues ont été d'une durée de 50 à 75 minutes, selon l'élaboration des réponses aux questions. L'entrevue est constituée de six sections liées au cadre conceptuel de la recherche, soit :

- 1) Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle. Cette section permet de faire ressortir les aspects qui ont motivé l'enseignant à choisir cette profession, la manière dont il a vécu son entrée en enseignement, le type d'accueil et de soutien reçu en début de carrière ainsi que les aspects qui ont été favorables à son insertion professionnelle.
- 2) Motivation au travail. Cette section aborde les motivations intrinsèques, extrinsèques et les motivations générales des participants à enseigner, ce qu'ils apprécient ou non de leurs conditions de travail ainsi que leur perception d'un enseignant motivé et d'un enseignant démotivé.
- 3) Engagement dans l'enseignement. Cette section traduit la vision des participants d'un enseignant engagé et d'un enseignant désengagé ainsi que les motifs de leur engagement ou leur désengagement en enseignement.
- 4) Carte conceptuelle. Cette section permet d'amorcer la réflexion avant l'entrevue et amène l'enseignant à préciser ou ajouter certains détails sur les sujets abordés en entrevue.
- 5) Image de l'expérience vécue et anticipation du futur. Cette section permet de faire un retour avec les participants sur les sujets abordés en imageant l'expérience vécue en enseignement et en se projetant dans l'avenir. Cette partie traite aussi des apprentissages réalisés à travers leur expérience en enseignement, des motifs qui les ont amenés à persévérer dans la profession, des raisons pouvant susciter une remise en question ainsi que des éléments qui motivent et démotivent les enseignants débutants.

- 6) Clôture de l'entrevue. Cette section permet aux participants d'échanger sur des aspects concernant leur expérience en enseignement, leur motivation ou leur engagement au travail qui n'ont pas été abordés durant l'entrevue et qui demeurent pertinents pour la recherche.

3.4 PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNÉES

Pour mener à bien l'analyse des données, le processus a été effectué en cinq étapes :

- Élaboration de la grille de lecture
- Transcription des verbatim
- Traitement des données pertinentes au projet de recherche
- Rédaction d'un texte pour chaque enseignant
- Rédaction d'une synthèse des expériences des cinq enseignants

Élaborer la grille de lecture. Cette étape consiste à mettre en perspective les composantes qui ont servi de toile de fond pour mener à bien les entrevues, pour effectuer la transcription des verbatim, pour exécuter le traitement des données puis pour procéder à la rédaction des descriptions des expériences des enseignants. Ces composantes sont issues du cadre conceptuel, il s'agit de l'entrée dans la profession enseignante et de l'insertion professionnelle, des motivations à enseigner, de l'engagement dans l'enseignement ainsi qu'un regard sur l'expérience vécue et la vision d'avenir en enseignement.

Transcription des verbatim. Cette étape a été effectuée par la chercheuse. Elle consistait à transcrire les verbatim des cinq enseignants en respectant ce qui a été communiqué lors de l'entrevue.

Traitement des données pertinentes au projet de recherche. À partir de la transcription des verbatim, un traitement des données a été effectué en tenant compte de la grille de lecture, soit les composantes retenues. Les étapes suivantes ont été mises en pratique pour

chaque enseignant : lecture attentive du verbatim, retenir les éléments pertinents au projet de recherche en tenant compte des composantes retenues, retirer les aspects qui n'aident pas à la compréhension de l'expérience des enseignants, organiser les données recueillies en tenant compte une fois de plus des composantes retenues dans la grille de lecture.

Rédaction d'un texte pour chaque enseignant. Cette étape consiste à rédiger un texte unique pour chaque enseignant faisant état de leur expérience. Ce travail est toujours effectué en tenant compte des composantes retenues. Cette étape conduit à la rédaction de cinq textes personnalisés.

Rédaction d'une synthèse des expériences des cinq enseignants. À la suite de la rédaction des cinq descriptions des expériences des enseignants, une synthèse a été réalisée en vue de mettre en évidence les éléments clés qui représentent le plus justement possible les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire.

3.5 LIMITES DE LA RECHERCHE

En regard aux ressources humaines, matérielles et économiques dont dispose la chercheuse, l'une des limites à cette étude réside dans l'échantillonnage restreint, soit cinq enseignants du secondaire œuvrant au sein d'une seule et même commission scolaire, ce qui entraîne l'impossibilité de généraliser les résultats de la recherche à plus grande échelle. Toutefois, le but de la recherche ne visait pas à généraliser les résultats, mais bien de déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail. Pour réussir à déterminer en profondeur les facteurs de motivation et d'engagement en atteignant l'intériorité que la personne est capable de partager, le choix de s'en tenir qu'à cinq participants est justifié. Par ailleurs, les résultats obtenus fournissent suffisamment d'informations pertinentes pour comprendre et mettre au jour les indicateurs qui motivent les enseignants à s'engager avec enthousiasme dans l'enseignement.

3.6 CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ

En recherche qualitative, il existe des critères de scientificité qui permettent de défendre le caractère scientifique de la recherche. À cet effet, un questionnaire de scientificité a été dûment rempli par les participants afin de témoigner de la rigueur, de l'objectivité, de la crédibilité et du respect des normes éthiques (annexe A, p.171-172). Dans le domaine de l'éducation, Savoie-Zajc (2000) propose les quatre critères de scientificité suivants qui ont été appliqués rigoureusement dans le processus méthodologique : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité (p.191).

Premièrement, les résultats de la recherche sont crédibles lorsque les acteurs qui vivent le phénomène étudié peuvent s'y reconnaître. Dans notre recherche, les participants ont lu et approuvé le verbatim de l'entrevue ainsi que l'analyse des données effectuées par la chercheuse. Deuxièmement, le critère de transférabilité signifie que la recherche fournit assez d'information sur le contexte du phénomène étudié pour qu'un autre utilisateur des résultats puisse bien en comprendre le sens. Notre étude a été rigoureusement menée et soutenue par une problématique clairement explicitée ainsi qu'un cadre conceptuel suffisamment documenté et appuyé sur des auteurs reconnus dans les domaines de l'éducation, de la motivation et de l'engagement au travail. Troisièmement, une recherche qualitative peut être considérée fiable si elle démontre la cohérence entre la rigueur de la démarche méthodologique et les résultats obtenus. La méthodologie de la recherche a été rigoureusement définie et appliquée selon les normes éthiques ainsi, les résultats de l'étude témoignent d'une cohérence fidèle au protocole méthodologique encouru. Finalement, la confirmabilité signifie que les données recueillies ont été le fruit d'une démarche scientifique rigoureuse et objective. Tout au long du processus de recherche cette rigueur a été appliquée, la chercheuse est demeurée neutre et objective, tel qu'en témoignent les participants qui ont répondu au questionnaire de scientificité (annexe A, p.171-172).

3.7 RESPECT DES NORMES ÉTHIQUES

Dans la conduite d'une recherche, le chercheur a l'obligation de respecter des normes éthiques ainsi que des dispositions déontologiques dans sa démarche scientifique. Le chercheur doit s'assurer que les sujets humains participant à la recherche soient protégés par une reconnaissance de leurs droits (UQAR, 2004) :

Ainsi, quelle que soit la discipline, la recherche impliquant des êtres humains requiert des chercheurs, la responsabilité professionnelle de s'assurer que les sujets impliqués dans une recherche puissent raisonnablement s'attendre à ce que leurs droits, leur dignité, leur bien-être et leur intégrité soient également reconnus et respectés (p.2).

Les critères d'éthiques appliqués et respectés dans la présente recherche sont ceux reconnus par l'ensemble des institutions de recherche, en particulier ceux établis dans le document intitulé Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université du Québec à Rimouski, 2004). Les modalités de collectes de données de l'étude ont été soumises à l'examen du comité d'éthique de l'Université du Québec à Rimouski en juillet 2009. De ce fait, les critères éthiques guidant la recherche ont été respectés. D'abord, les participants ont reçu suffisamment d'information sur le projet de recherche pour décider librement de participer à la recherche. De plus, la confidentialité des données recueillies quant au respect de la vie privée des participants a été respectée. Pour plus de transparence, les formulaires de consentement des participants à l'étude apparaissent dans l'annexe A, p.165 à 172.

CHAPITRE 4

ANALYSE ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre présente l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche. Il comprend deux parties distinctes organisées de façon à rendre concrète l'expérience des enseignants. La première partie présente l'analyse des résultats par la présentation de la description de l'expérience de chacun des cinq enseignants, de leur entrée en fonction jusqu'à maintenant. La deuxième partie expose la synthèse des résultats de l'étude. Chacune de ces deux parties est organisée selon quatre sections guidant les concepts maîtres de la recherche. Il est question de l'entrée dans la profession enseignante et de l'insertion professionnelle, des motivations à enseigner, de l'engagement dans l'enseignement. Un regard est également posé sur l'expérience vécue et sur la vision d'avenir en enseignement.

4.1 ANALYSE DE LA DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE DES ENSEIGNANTS

Les cinq enseignants sont âgés de 28 et 29 ans et ils avaient entre 22 et 24 ans au moment de leur entrée dans la profession. Il s'agit de quatre enseignantes et d'un enseignant qui ont cumulé de 5 à 7 années d'expérience en enseignement et qui œuvrent au sein d'une commission scolaire de la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Les enseignants choisis pour participer à l'étude sont reconnus par la direction et par leurs pairs comme étant motivés et engagés dans leur travail. Parmi ceux-ci, quatre enseignants détiennent leur permanence et occupent un contrat à 100 % d'une tâche, tandis qu'une enseignante orthopédagogue n'a pas la permanence et exerce une tâche à 98 %. Au cours de

l'année scolaire 2009-2010, les participants ont enseigné dans différentes écoles de la commission scolaire situées dans des milieux favorisés et défavorisés. Il importe de préciser que l'analyse des données présentée dans ce chapitre a été effectuée à partir d'expériences d'enseignants dont les contrats étaient diversifiés et représentatifs de la conjoncture en enseignement.

La description de l'expérience des enseignants est présentée en tenant compte de l'analyse du contenu de la carte conceptuelle et de l'entrevue réalisée avec eux. Chacune des descriptions des expériences de Fanie¹⁵, Annie, Alexis, Véronique et Viviane traite quatre composantes retenues aux fins de la recherche. Premièrement, il est question de l'entrée dans la profession enseignante et de l'insertion professionnelle, deuxièmement les motivations à enseigner, troisièmement l'engagement dans l'enseignement et quatrièmement, un regard sur l'expérience vécue et la vision de leur avenir en enseignement.

4.1.1 Description de l'expérience de Fanie

La description qui suit relate les événements significatifs vécus par Fanie, à partir de ses premières expériences en enseignement jusqu'à maintenant. Ils expriment comment elle a vécu son entrée dans la profession et son insertion professionnelle, ses motivations à enseigner, son engagement dans l'enseignement ainsi que son expérience et la vision de son avenir dans cette profession.

Situation professionnelle

Fanie est âgée de 29 ans et elle détient un baccalauréat en enseignement secondaire avec une majeure en géographie et une mineure en histoire. Elle avait 22 ans lorsqu'elle a fait son entrée dans la profession, elle cumule actuellement sept années d'expérience reconnues en enseignement. Depuis ses premiers pas en enseignement, elle enseigne dans

¹⁵ Pour conserver l'anonymat, un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant.

son champ disciplinaire, elle est affectée à la même école secondaire et elle a rapidement obtenu sa permanence à partir de sa 4^e année d'enseignement. Cette année, elle occupe une tâche à 100 % en géographie et en histoire de première secondaire.

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Fanie qualifie ses débuts dans l'enseignement de « précipités ». Elle était à l'extérieur du Québec lorsqu'elle a reçu un appel confirmant son embauche, deux jours avant la rentrée scolaire, dans une école secondaire et un milieu qu'elle ne connaissait pas.

Lors de sa première journée de travail, elle affirme avoir ressenti du stress. Dès ses premiers instants dans l'école, elle s'est débrouillée seule tant pour se présenter auprès du personnel que pour connaître les informations relatives à son contrat, son horaire ainsi que les diverses composantes de sa tâche. Elle a dû s'organiser elle-même pour se trouver un bureau dans l'école et il lui a fallu deux heures pour parvenir à reconnaître sa directrice parmi tout le personnel présent. Lors de cette même journée, elle a participé à une réunion générale qu'elle qualifie comme étant peu constructive, où les points importants étaient abordés rapidement. Elle mentionne ne pas avoir reçu d'accueil formel ou de session de formation pour les nouveaux employés et elle n'a pas été dirigée vers une personne-ressource pouvant l'aider ou l'accompagner. Elle a misé sur ses forces personnelles, sortir de sa zone de confort et oser demander de l'aide, car elle avait seulement trois journées pédagogiques pour préparer la rentrée des élèves et planifier son enseignement. À travers cette expérience d'entrée dans la profession, elle mentionne avoir trouvé rassurant et aidant d'apercevoir certains visages de collègues connus et le fait qu'ils étaient plusieurs nouveaux enseignants à commencer leur carrière en même temps cette année-là.

Fanie a apprivoisé en peu de temps une multitude de facteurs nouveaux tels que le milieu de travail, le fonctionnement général de l'école, l'équipe-école ainsi que les nouvelles matières à enseigner. En plus de voir aux diverses composantes de sa tâche, elle a dû se préparer rapidement pour accueillir les élèves. À ce moment, elle affirme s'être sentie

déstabilisée et « peu solide » devant cette expérience comportant plusieurs aspects nouveaux et inconnus.

Lors de ses débuts dans l'enseignement, Fanie estime avoir reçu peu de soutien et d'accompagnement. Elle qualifie son entrée en carrière de « désorganisée » et selon elle, il importe de miser sur soi ainsi que sur ses forces personnelles pour vivre le plus sereinement possible cette période d'entrée en enseignement, car l'aide est peu présente dans son milieu de travail.

Pendant sa première année en enseignement, Fanie affirme avoir travaillé fort, tant à l'école qu'en dehors de ses heures normales de travail. Elle a trouvé difficile le fait de devoir « tout apprendre » en même temps et d'avoir à se surpasser constamment. Elle aurait souhaité recevoir plus d'aide et de soutien d'une personne-ressource tel qu'un mentor. Elle résume cette première année comme une période de doute et de remise en question quant à son orientation professionnelle. Selon son expérience, les aspects qui l'ont aidée à vivre son insertion professionnelle de manière positive relèvent davantage de sa force intérieure, sa personnalité ainsi que sa capacité de résilience, soit la force de se relever après une épreuve. À la fin de l'année scolaire, Fanie mentionne avoir retiré une satisfaction personnelle et une valorisation d'avoir persévéré et réussi à vivre avec les difficultés rencontrées. Elle reconnaît qu'elle a grandement appris de cette expérience et que ses apprentissages lui servent encore aujourd'hui.

Elle qualifie sa période d'insertion professionnelle, de l'entrée en fonction jusqu'à maintenant, comme constructive. Elle considère que l'enseignement devient de plus en plus facile avec l'expérience, la stabilité d'œuvrer dans la même école et le fait d'enseigner les mêmes matières chaque année. Elle souligne qu'après avoir vécu un début de carrière périlleux, sans soutien ni accompagnement adéquat, elle est plus sensible à offrir son aide aux nouveaux enseignants qui amorcent leur carrière.

Motivations à enseigner

Depuis son jeune âge, Fanie aspire devenir enseignante, car elle aime les jeunes et a le goût de transmettre ses valeurs et ses connaissances. Ses principales motivations à enseigner résident encore dans l'amour éprouvé à travailler avec les jeunes dans un contexte éducatif ainsi que le plaisir de partager des passions et des valeurs de société. Elle communique beaucoup avec les élèves et est heureuse de pouvoir échanger sur les différents aspects de la vie avec eux. Fanie aime travailler avec les élèves à l'intérieur des cours et elle affectionne particulièrement les rencontrer à l'extérieur des cours dans le cadre d'aide pédagogique, de récupération ou de projets éducatifs. Elle aime discuter avec eux sur leur vécu, leurs émotions, leur ouverture sur le monde ainsi que leur vision de la vie.

Ce que Fanie apprécie le plus dans son rôle d'enseignante, c'est de voir ses élèves avec les « yeux qui brillent » lorsqu'ils font de nouveaux apprentissages et qu'ils manifestent un intérêt réel et du plaisir à « être en classe ». Elle éprouve de la satisfaction à enseigner lorsque ses élèves vivent des réussites et arrivent à comprendre un « petit quelque chose de nouveau ». Dans son travail, Fanie aime particulièrement préparer ses cours et transmettre la matière sous diverses stratégies dynamiques (échanges en groupe, projets, activités pédagogiques, etc.). Pour elle, enseigner est motivant puisque cela demande un constant dépassement de soi.

Ce que Fanie apprécie le moins dans son travail, c'est la complexité et la lourdeur de la tâche ainsi que le manque de soutien en début de carrière. Au quotidien, elle trouve lourd d'assumer toutes les tâches connexes à l'enseignement : remplir la paperasse (prises de présence, compilations des notes, feuilles de route des élèves, etc.), assister aux diverses réunions, appeler et rencontrer des parents, corriger, faire la gestion des bulletins, planifier son enseignement, gérer les comportements d'élèves en difficultés, etc. Selon Fanie, la tâche des enseignants est beaucoup plus complexe qu'elle en a l'air et plusieurs aspects seraient à améliorer, car de plus en plus d'enseignants sont essoufflés, s'épuisent au travail et en payent le prix lorsque cela nuit à leur santé. À son avis, les enseignants débutants manquent de soutien et devraient pouvoir bénéficier davantage d'aide. Fanie soutient que

commencer une carrière en enseignement est loin d'être facile et qu'un novice ne peut pas tout savoir, surtout s'il n'est pas soutenu dans son cheminement. Elle propose l'idée d'un mentor, reconnu dans sa tâche, pour aider et guider le nouvel enseignant à vivre son entrée dans la profession, soit un enseignant-ressource attitré pour accompagner le novice. Elle soutient d'ailleurs que cette idée est fréquemment soulignée en réunion, mais que rien n'est concrètement instauré dans son école pour accompagner les enseignants débutants.

Les motivations extrinsèques de Fanie à enseigner sont reliées aux bonnes conditions de travail telles que l'horaire régulier, les vacances, les congés, le salaire décent, le fonds de pension, les congés de maladie, la stabilité ainsi que la permanence sécurisante d'un emploi à temps plein. Elle soutient que sa permanence influence grandement sa motivation et son engagement au travail, car cela l'incite à s'engager davantage dans des projets à long terme. Lorsqu'elle met du temps et de l'énergie dans un projet, elle a la certitude qu'elle pourra s'en servir de nouveau dans les années à venir. Elle aime n'éprouver aucun stress de perdre son emploi ou de se trouver dans différentes écoles à enseigner des matières qu'elle n'aime pas. Selon elle, la permanence influence grandement la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants débutants. Ce qu'elle apprécie le moins des conditions de travail en enseignement, c'est la vaste étendue du territoire de la Commission scolaire qui l'amène à voyager 2 heures par jour pour travailler. Cependant, pour Fanie, l'amour et la passion envers sa profession prennent le dessus sur tous les aspects plus sombres qu'il y aurait à améliorer.

Selon Fanie, un enseignant motivé sourit lorsqu'il entre à l'école, il est de bonne humeur, il a envie d'être en classe et d'enseigner. Il aime s'investir auprès des élèves et il ne compte pas son temps. Il est un bon animateur, il est dynamique, il ne se contente pas de lire un livre en classe, il désire faire des projets avec les élèves. Il s'engage de plein gré au-delà de sa tâche dans l'école, tant auprès des jeunes qu'au sein de l'équipe-école. Fanie se décrit comme une enseignante motivée pour tous les aspects cités précédemment. Elle met en pratique de nombreux projets avec les élèves et elle donne généreusement de son temps en dehors des heures de cours, car elle aime rencontrer les jeunes dans un autre contexte et

échanger avec eux. Actuellement, elle organise avec les élèves de première secondaire une campagne de financement pour venir en aide aux sinistrés d'Haïti. Elle aime donner de son temps pour des projets qui leur tiennent à cœur, aller chercher le sourire des jeunes, être appréciée, reconnue et valorisée des élèves, des collègues, de la direction et des parents. Par exemple, depuis quelques années le succès de son engagement dans la semaine des sciences humaines lui donne envie de s'investir davantage, car c'est apprécié et constructif pour les jeunes. À l'opposé, les comités indirectement reliés aux élèves, les longues réunions abstraites et les obstinations pour des questions banales ne motivent pas Fanie à s'engager dans son travail.

Fanie aime son travail et il lui arrive rarement de se sentir démotivée. Pour elle, un enseignant démotivé dénigre son travail et les jeunes, il rentre travailler à reculons le matin et il maintient une vision négative vis-à-vis du travail. Elle se sent parfois démotivée lorsqu'elle manque de valorisation de la part de ses patrons, de ses collègues et de la communauté en général par leur propos envers l'éducation. Elle affirme avoir besoin à l'occasion de reconnaissance, non seulement dans les occasions spéciales comme la semaine des enseignants, mais au quotidien, car pour elle, « une petite tape d'encouragement dans le dos fait du bien ».

Fanie se qualifie comme une enseignante intrinsèquement motivée, par l'amour des jeunes et la passion d'exercer son travail. Son besoin de s'investir dans son travail lui vient principalement de l'intérieur. Elle maintient et développe son engagement en enseignement en relevant de nouveaux défis et en réalisant des projets d'actualité innovateurs pour intéresser les élèves et susciter leur curiosité. Elle change de petites choses d'année en année dans le constant souci d'améliorer sa pratique éducative. Elle n'a jamais songé à quitter l'enseignement. Lorsqu'elle connaît des moments plus difficiles, il lui arrive occasionnellement de se remettre en question quant à son engagement en enseignement. Toutefois, son amour du métier et des jeunes l'amène à tirer rapidement des aspects positifs de chaque situation et l'incite à continuer dans l'enseignement.

Engagement dans l'enseignement

Fanie perçoit un enseignant engagé comme quelqu'un qui développe différents projets pour les élèves et participe à divers comités au sein de son équipe-école. Il n'a pas peur de communiquer son opinion et il s'engage en ce qui a trait à la vie de l'école, tant du côté éducatif que social. Fanie se considère comme une enseignante engagée dans son école. Elle mène différents projets et va jusqu'au bout de ses idées. Elle est présente et disponible pour les élèves à tout moment, tant en dehors des cours que le midi. Elle s'engage généreusement dans des projets qui tiennent à cœur les élèves, sans compter son temps. Avec l'expérience, elle mentionne prendre davantage sa place dans l'école. Au début, elle se concentrait sur l'essentiel de sa tâche puisqu'elle avait peur de manquer de temps et de se sentir dépassée par la lourdeur de sa tâche. Avec les années, elle dit avoir besoin de nouveaux défis et le fait de s'engager lui fait du bien, elle affirme même avoir besoin intérieurement de s'engager dans son travail. Fanie soutient ne s'être jamais sentie désengagée dans son travail, car elle a besoin de donner aux autres puisque c'est une source de motivation pour elle que de s'investir pour les jeunes et pour son travail. Elle n'aime pas la routine, elle désire plutôt concevoir des projets avec les jeunes et collaborer dans des comités dynamiques qui lui tiennent à cœur.

Fanie décrit un enseignant désengagé comme quelqu'un qui fait seulement sa tâche, sans plus. Il ne veut pas s'investir dans rien d'autre qui va au-delà de ce qui lui est demandé. Il ne fait rien pour la vie de son école, il ne veut pas participer à aucun comité ni aucune activité. Selon elle, un enseignant désengagé est quelqu'un qui n'est pas passionné par son métier et qui l'exerce pour des motivations accessoires.

Selon Fanie, c'est la satisfaction personnelle, la reconnaissance d'autrui et la valorisation qui motivent le plus les enseignants débutants à s'engager dans leur travail. À contrepartie, elle souligne que plusieurs éléments démotivent les enseignants et les amènent à se remettre en question tels que le manque de soutien et de reconnaissance dans leur travail, la lourdeur et la complexité de la tâche, la gestion des groupes difficiles, la

surcharge de travail, les nombreuses réunions, les absences fréquentes de la direction ainsi que la paperasse bureaucratique à remplir.

Expérience vécue et regard sur l'avenir

Durant son expérience en enseignement, Fanie estime avoir fait plusieurs apprentissages, tant sur le plan personnel que professionnel. Elle a développé des méthodes et des outils de travail qui lui servent dans la vie de tous les jours pour être mieux organisée. Elle a travaillé sur ses valeurs de vie et elle a appris à voir davantage le côté positif des choses et des événements. Dans les années à venir, Fanie se voit encore longtemps dans l'enseignement et elle souhaite continuer de s'investir dans des projets avec les jeunes en innovant et en s'impliquant dans les activités parascolaires. Elle n'a pas de remise en question quant à son choix professionnel, elle apprécie son travail et elle souhaite garder cette motivation très longtemps. Elle aspire à une longue carrière avec les élèves de premier cycle, car avec son côté maternel, elle aime travailler avec les plus jeunes et les accompagner lors de leur entrée au secondaire. Un sourire est l'image qui lui vient en tête pour représenter son expérience en enseignement. Un sourire de réussite, un sourire de bonheur, un sourire de plaisir à travailler et à partager ses passions avec les élèves.

En conclusion, Fanie croit qu'il serait bénéfique pour les nouveaux enseignants d'avoir plus d'aide et de soutien en début de carrière. Elle estime qu'actuellement, les enseignants débutants sont parachutés, sans accompagnement adéquat et que cela peut les amener à se remettre en question sur leur choix de carrière. Elle souligne qu'il serait profitable pour eux que la formation en enseignement mise davantage sur la pratique, en plaçant fréquemment les étudiants en simulation de contexte réel. Par exemple, simuler un remplacement dans une école secondaire en mathématique, avec les tâches à accomplir de A à Z, soit de l'entrée en fonction, à la préparation de cours jusqu'aux bulletins et la rencontre de parents.

Fanie termine en soulignant qu'elle a bien aimé cette entrevue puisque cela lui a permis un moment d'introspection pour faire émerger de belles réflexions personnelles quant à son entrée dans la profession et ses motivations profondes à enseigner.

4.1.2 Description de l'expérience d'Annie

La description qui suit relate les événements significatifs vécus par Annie, à partir de ses premières expériences en enseignement jusqu'à maintenant. Ils expriment comment elle a vécu son entrée dans la profession et son insertion professionnelle, ses motivations à enseigner, son engagement dans l'enseignement ainsi que son expérience et la vision de son avenir dans cette profession.

Situation professionnelle

Annie est âgée de 28 ans et elle détient un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale ainsi qu'un certificat en psychologie. Elle avait 23 ans lorsqu'elle a fait son entrée dans la profession, elle cumule actuellement cinq années d'expérience reconnues en enseignement. Elle a fait ses premiers pas comme enseignante dans une école défavorisée d'une commission scolaire en milieu urbain. Depuis trois ans, elle travaille dans différentes écoles d'une commission scolaire en milieu rural. Cette année, elle occupe un poste à 98 % comme orthopédagogue dans une école secondaire au premier et deuxième cycle en français, mathématique ainsi qu'en adaptation scolaire.

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Annie a débuté dans l'enseignement avec une tâche de 85 % dans une école secondaire en milieu urbain où il y avait de la pauvreté, de la délinquance et de la violence. Elle était responsable de la classe de cheminement particulier qui comptait 25 élèves de 15 à 17 ans et elle devait enseigner 9 disciplines différentes, ce qui lui demandait énormément de temps de planification et de préparation de cours. Elle souligne qu'elle a dû enseigner

l'anglais, une matière avec laquelle elle se sentait peu douée. Dans sa classe, elle devait se débrouiller seule, sans l'aide d'une éducatrice, pour gérer les nombreux cas d'élèves présentant des troubles de comportement. Annie affirme avoir eu fréquemment de la difficulté à enseigner puisqu'elle devait constamment gérer les troubles de comportement au sein du groupe. Sa classe était dotée d'un bouton panique pour gérer les situations de crise. Annie souligne avoir eu un sentiment d'impuissance devant les nombreux actes de violence vécus entre les élèves. Elle ne cache pas que cette situation était déstabilisante pour commencer une carrière en enseignement.

Étant donné l'ampleur de sa tâche, Annie affirme avoir à l'occasion ressenti du découragement et de l'insécurité parce qu'elle ne se sentait pas assez expérimentée pour assumer cette tâche complexe en début de carrière. Elle était jeune et elle sentait qu'elle n'avait pas la même crédibilité qu'une enseignante chevronnée. À l'occasion, certaines personnes, même des parents, la confondaient avec les élèves. Elle voulait être aimée des élèves et trouvait difficile d'avoir à exercer une gestion de classe plus stricte dès sa première année d'expérience.

Annie souligne avoir vécu ses premières expériences sans accompagnement de la part de ses collègues ou de la direction d'école. Elle affirme avoir ressenti à l'occasion de la jalousie de la part de ses collègues vu qu'elle était jeune, dynamique et appréciée des élèves. En guise d'évaluation, la direction faisait des visites surprises dans sa classe pour l'observer et prendre des notes, sans toutefois lui donner de rétroaction ou de conseils pour l'aider à améliorer sa pratique.

En regard à sa première journée de travail, Annie qualifie l'accueil reçu à l'école comme étant adéquat puisqu'elle est une personne sociable et qu'elle a osé aller vers les gens. Elle précise toutefois ne pas avoir reçu d'aide de la part de ses collègues qui étaient débordés et absorbés par la rentrée des élèves. Lors de ses débuts dans l'enseignement, Annie ne connaissait pas le contenu des différentes matières qu'elle devait enseigner ni le matériel à utiliser. La direction d'école était peu présente lors de la rentrée, elle ne pouvait donc pas recevoir d'aide de ses supérieurs. Elle a dû se débrouiller seule, se faire confiance

et miser sur ses forces personnelles pour vivre le plus sereinement possible cette période d'entrée en carrière.

Annie avoue avoir trouvé son premier automne en enseignement difficile. Elle affirme s'être remise en question jusqu'à Noël quant à son avenir dans la profession. C'est son amour du métier, son succès dans ses études universitaires ainsi que sa personnalité de nature persévérante qui l'ont amenée à persister. En cours d'année, elle a dû piler sur son orgueil et oser demander de l'aide de ses collègues et de la direction, car à son avis, elle n'aurait pas pu s'en sortir seule. Avec le temps, elle dit avoir appris des trucs par essais et erreurs. À la fin de sa première année d'expérience, elle souligne avoir reçu une évaluation positive de la part de la direction d'école. Annie affirme qu'après avoir vécu un tel début de carrière, avec une tâche complexe et peu d'accompagnement, qu'elle a développé une force intérieure pour affronter les difficultés rencontrées dans le futur avec plus d'assurance et de confiance. Elle qualifie comme étant constructive cette première expérience en enseignement.

Motivations à enseigner

Annie a choisi de devenir enseignante, car elle a toujours été fascinée par le domaine de la psychologie en plus d'aimer apprendre et transmettre son savoir. Ses principales motivations à enseigner sont l'amour des jeunes et le désir de les aider dans toutes les sphères de leur vie. Elle a une bonne écoute et de l'empathie, ce qui l'aide à bien comprendre les jeunes. Annie reconnaît avoir cette capacité de se mettre à la place des élèves pour saisir ce qu'ils ne comprennent pas et les amener à réaliser de nouveaux apprentissages.

Dans son travail, Annie apprécie la spontanéité des adolescents. Elle affectionne le côté relationnel qu'elle développe avec les jeunes. Elle souligne qu'elle apprend énormément en côtoyant des jeunes au quotidien. Elle se décrit comme une enseignante toujours disponible pour soutenir les élèves. Elle n'hésite pas à donner généreusement de son temps pour aider directement les jeunes, tant en classe qu'en dehors des heures de

cours. Elle aime particulièrement les amener à comprendre de nouvelles choses, tant au regard du savoir que du savoir-être et du savoir-faire. Ce qu'elle trouve le plus motivant dans sa tâche d'enseignante, c'est de travailler avec les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, car elle sent qu'elle peut faire une différence en leur fournissant l'aide appropriée. Elle aime travailler en groupe, mais elle dit préférer les rencontrer individuellement puisque cela lui permet d'aller plus en profondeur pour aider un jeune, tant en ce qui concerne l'école que le côté psychosocial. Elle souligne que son ressenti et sa grande capacité d'empathie l'amènent à bien comprendre les jeunes, ce qui est une force dans son rôle d'enseignante.

Les motivations extrinsèques de Annie à enseigner sont l'horaire de travail stable et régulier, les vacances, le salaire ainsi que les avantages sociaux tels que le fonds de pension, la sécurité d'emploi et les assurances. Annie apprécie la qualité de vie et l'équilibre que son travail lui apporte dans sa vie personnelle et sociale. Elle considère que le fait d'avoir un horaire de travail de jour du lundi au vendredi est agréable et plus facilitant pour la vie familiale.

Ce que Annie apprécie le moins dans son travail, c'est la préparation de cours, la correction, les réunions ainsi que les rencontres de parents qui lui demandent beaucoup de temps en dehors de ses heures normales de travail reconnues. Au sein de l'équipe-école, elle trouve parfois difficile d'avoir à travailler avec des collègues qui manifestent des attitudes négatives et des comportements désagréables. Ce qu'elle apprécie le moins des conditions de travail en enseignement, c'est le manque de stabilité engendré par la précarité d'emploi qui rend difficile l'obtention d'une permanence. Cette situation d'instabilité reliée au fait de ne pas savoir quelle tâche elle aura, dans quelle école secondaire et au sein de quelle équipe-école elle devra s'intégrer à chaque rentrée scolaire lui engendre du stress et de l'incertitude qui nuit à son engagement dans l'enseignement. Toutefois, elle mentionne que son amour pour les jeunes ainsi que son intérêt pour l'enseignement prennent le dessus et l'amènent à voir davantage les côtés positifs de son travail.

Pour Annie, un enseignant motivé s'engage en profondeur dans son travail, il est dynamique et il fait des activités avec les élèves purement par plaisir. Il ne voit pas sa tâche en enseignement comme un fardeau, il est innovateur et il va au bout de ses idées. Annie se considère comme une enseignante motivée puisqu'elle est engagée et se dévoue pour aider les jeunes en leur offrant du temps de qualité. Ce qui la motive le plus à s'engager dans l'enseignement, c'est la réussite des élèves et particulièrement son travail auprès des élèves en difficultés chez qui elle sent faire une différence.

À l'opposé, les cours imposés où elle doit enseigner des matières peu familières et pour lesquelles elle n'a pas d'intérêt ne motivent pas Annie à s'engager dans son travail. Elle considère que cela nuit au temps de qualité qu'elle pourrait offrir aux élèves. Aussi, elle souligne que la permanence difficile à obtenir la démotive et freine son engagement dans l'enseignement. Annie ajoute qu'elle trouve décevant et démotivant les gens en société qui ne valorisent pas la profession enseignante. Elle soutient qu'il est important pour le moral des enseignants de s'entourer de gens qui valorisent l'enseignement.

Annie perçoit un enseignant démotivé comme quelqu'un de négatif qui dénigre les élèves, est tanné d'enseigner, ne participe pas aux activités et n'est pas engagé dans la vie de l'école. Elle précise avoir surtout rencontré des enseignants démotivés en fin de carrière qui demeuraient dans le domaine vu l'approche de leur retraite. Selon Annie, les enseignants démotivés contaminent les autres, peuvent nuire au climat de l'équipe ainsi qu'à la motivation des enseignants débutants. Annie confirme qu'elle aime son travail et qu'il lui arrive rarement de se sentir démotivée. Sa source principale de démotivation demeure la précarité d'emploi vécue actuellement en enseignement. Le fait de ne pas savoir où elle va se trouver chaque année la déçoit et freine son engagement dans des projets éducatifs et stimulants pour les jeunes.

Annie se considère comme une enseignante intrinsèquement motivée, car elle aime travailler avec les jeunes pour les aider et les stimuler dans leurs apprentissages. Son besoin de s'investir dans son travail lui vient de l'intérieur d'elle-même, de sa personnalité, de sa nature travaillante, de son côté perfectionniste ainsi que de l'influence de ses parents et des

valeurs familiales reçues. Elle trouve valorisant d'aider les élèves à vivre des réussites et elle considère que cela lui permet d'entretenir sa motivation dans son travail. La formation lui permet de maintenir et de développer son engagement en enseignement puisqu'elle apprend de nouvelles stratégies pour aider les élèves. Depuis son entrée dans la profession, elle reconnaît avoir seulement songé à quitter l'enseignement lors de sa première année d'expérience, alors qu'elle se sentait déstabilisée par la lourdeur et la complexité de la tâche. Elle souligne que la stabilité de se trouver cette année dans la même école secondaire, pour une deuxième année consécutive, l'aide à maintenir son engagement. Annie souligne qu'elle aime enseigner et qu'au mois d'août, elle a constamment hâte de retourner travailler et retrouver ses collègues et les élèves.

Engagement dans l'enseignement

Annie voit un enseignant engagé comme quelqu'un de positif qui aime son travail, donne de son temps pour aider les élèves et participe en profondeur au-delà de sa tâche. Annie se considère comme une enseignante engagée dans son travail pour tous ces motifs et elle souligne que son engagement en enseignement est intrinsèque puisqu'il vient de l'intérieur d'elle-même, de sa personnalité et de son désir d'aider les jeunes.

À l'opposé, elle décrit l'enseignant désengagé comme étant négatif, n'assistant pas aux réunions, participant peu à la vie de l'école et ne s'engage pas socialement dans les projets ou les comités. À son avis, l'enseignant désengagé a peu de contact avec les élèves en dehors des cours et il ne travaille pas en équipe au sein de l'école. Annie affirme se sentir constamment engagée dans son travail. Toutefois, il lui arrive de se sentir parfois désengagée en fin d'année scolaire, lorsqu'elle doit vider son bureau et vivre dans l'incertitude et le stress de ne pas savoir où elle travaillera l'année suivante.

Selon Annie, ce qui motive le plus les enseignants débutants à s'engager dans leur travail c'est l'amour des jeunes et l'intérêt pour ce métier. Elle souligne que les bonnes conditions de travail, le plaisir d'animer, d'enseigner et de diriger un groupe d'élèves sont aussi des facteurs qui motivent les enseignants à enseigner. À l'inverse, elle affirme que

plusieurs éléments démotivent les enseignants débutants et les amènent à se remettre en question tels que l'instabilité engendrée par la précarité d'emploi, les restants de tâche ainsi que les matières avec lesquelles ils se sentent peu ou pas compétents.

Expérience vécue et regard sur l'avenir

Durant son expérience en enseignement, Annie estime avoir fait plusieurs apprentissages, tant sur le plan personnel que professionnel. Ce qu'elle retire de son expérience en enseignement, c'est qu'il faut développer la confiance en soi, persévérer et demeurer constamment positive et confiante, car la profession enseignante a ses hauts et ses bas. Un ange est l'image qui lui vient en tête pour représenter son expérience en enseignement, car elle sent qu'elle est sur la bonne voie et elle peut désormais voler de ses propres ailes. Dans les années à venir, Annie se voit longtemps dans l'enseignement et elle est ouverte à toute nouvelle expérience stimulante. Elle affectionne particulièrement le poste d'orthopédagogue qu'elle occupe depuis deux ans et elle souhaite éventuellement accéder à un poste de direction afin de mettre à profit ses compétences en gestion lorsqu'elle aura l'expérience jugée suffisante.

Pour conclure, Annie souligne que l'entrevue a été bénéfique et constructive pour faire le point sur sa situation d'insertion professionnelle. Elle confirme que cette rencontre l'a amenée à réaliser des prises de conscience sur son engagement et sa motivation en enseignement.

4.1.3 Description de l'expérience de Alexis

La description qui suit relate les événements significatifs vécus par Alexis, à partir de ses débuts dans l'enseignement jusqu'à maintenant. Ils expriment comment il a vécu son entrée dans la profession et son insertion professionnelle, ses motivations à enseigner, son engagement dans l'enseignement ainsi que son expérience et la vision de son avenir dans cette profession.

Situation professionnelle

Alexis est âgé de 29 ans et il détient un baccalauréat en enseignement secondaire en chimie physique. Il avait 22 ans lorsqu'il a fait son entrée dans la profession, il cumule actuellement sept années d'expérience reconnues en enseignement. Depuis sa première année, il enseigne dans son champ disciplinaire, il est affecté à la même école secondaire où il a lui-même fait ses études et il est permanent depuis sa 3^e année d'enseignement. Cette année, il occupe une tâche à 100 % dans les cours de science et technologie de 2^e secondaire ainsi qu'en applications technologiques et scientifiques de 4^e secondaire.

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Avant la fin de ses études universitaires, Alexis a fait des démarches d'emploi auprès de la Commission scolaire de son milieu d'origine, car il souhaitait revenir travailler en région pour voir ses amis et faire des activités en plein air. Il a eu la chance d'obtenir un premier contrat de remplacement dans son domaine, nécessitant plusieurs cours à préparer, mais il se sentait prêt puisqu'il sortait de l'université. Par la suite, lors de son premier automne comme enseignant, les responsables de la Commission scolaire sont venus le chercher pour lui offrir un second contrat à temps plein dans l'école où il a fait ses études secondaires, puis l'année suivante il a obtenu un autre contrat dans cette même école et ainsi de suite jusqu'à l'obtention de sa permanence.

Alexis qualifie ses débuts en enseignement de positifs puisqu'il a reçu un bel accueil de la part de ses supérieurs qui lui ont témoigné une bonne confiance dès le départ en le recrutant au sein de l'équipe professorale. Aussi, Alexis était connu dans le milieu de travail puisqu'il avait fait ses études secondaires à cette école. Depuis son entrée en fonction, il affirme que sa pratique enseignante n'a d'ailleurs jamais été remise en doute de la part de ses supérieurs.

Alexis qualifie le climat de son école comme étant très bon et facilitant pour l'intégration des enseignants débutants puisque les liens entre les enseignants sont « tissés serrés ». Aussi, il souligne que le travail en collégialité entre les enseignants est bénéfique

puisque'il permet un enrichissement mutuel en plus d'alléger la tâche de chacun. Lors des premières expériences en enseignement, Alexis souligne qu'il n'est pas toujours facile d'être à la fois polyvalent et compétent devant les différents programmes à enseigner à plusieurs cycles. Il affirme qu'il a dû redoubler d'efforts pour parvenir à effectuer toutes les composantes de sa tâche avec professionnalisme.

Comme accompagnement en début de carrière, Alexis indique avoir bénéficié d'un programme de mentorat informel lors de sa deuxième année de carrière. Il qualifie l'expérience comme peu efficace en raison du manque de structure et d'organisation. Toutefois, il croit que cette modalité de soutien pour les enseignants novices aurait été bénéfique si elle avait été mieux planifiée et reconnue comme du temps de travail à l'horaire.

Alexis qualifie son insertion professionnelle, soit de l'entrée en fonction jusqu'à maintenant, comme une période où il réalise constamment des apprentissages à tous points de vue, tant en ce qui a trait aux structures de l'école que dans la connaissance des diverses clauses syndicales. Il souligne qu'un enseignant débutant a tout à apprendre et doit faire des efforts pour vivre le plus sereinement possible son insertion professionnelle. Alexis reconnaît qu'il a souvent appris par essais et erreurs et qu'il a développé une gestion de classe efficace tout en respectant ses limites et sa personnalité. Aussi, il affirme avoir énormément travaillé en dehors de l'horaire rémunéré de travail, afin d'être bien préparé et ainsi effectuer son travail de manière professionnelle. De plus, Alexis note que lors de ses premiers pas, le soutien des pairs et l'apport de conseils pertinents et efficaces dans les diverses situations vécues se sont avérés très bénéfiques.

Pour terminer, Alexis souligne que son engagement au sein du comité social où il peut décrocher et s'amuser ainsi que le fait de demeurer en région, loin du trafic et du stress ont été des facteurs favorables à son insertion professionnelle. Il précise aussi que ses diverses rencontres avec des enseignants d'autres écoles ont été intéressantes en début de carrière pour échanger sur différents sujets liés à son travail.

Motivations à enseigner

Dès ses études de 4^e secondaire, Alexis avait la certitude qu'il deviendrait enseignant, car il ressentait une passion pour ce métier, il souhaitait instruire les élèves. Influencé par son travail d'instructeur auprès des jeunes dans un camp d'été ainsi que par son intérêt pour les sciences, il a choisi d'étudier en enseignement des sciences au secondaire.

Les motivations intrinsèques de Alexis à enseigner résident dans le dépassement de soi ainsi que le désir de se sentir utile en contribuant à la réussite des jeunes. De nature passionné et dynamique, il éprouve un réel plaisir à être à l'avant de la classe et à donner un « show ». Alexis aime enseigner pour le côté théâtral, le fait d'animer un groupe et de donner un spectacle devant un public contribue à lui donner du vent dans les voiles. Il dit que lorsqu'il parvient à capter l'attention de ses élèves, cela lui procure une sensation agréable. Perfectionniste dans le matériel et les activités pédagogiques qu'il conçoit, Alexis prépare minutieusement chacun de ses cours afin de réaliser des projets éducatifs intéressants avec les élèves. Selon son expérience, les cours bien organisés ainsi que les projets stimulants motivent les jeunes à être plus attentifs et disciplinés en classe, ce qui favorise leur réussite et réduit les cas d'indiscipline et les appels aux parents.

En enseignement, Alexis apprécie le côté humain et social ainsi que le partage dans ses interactions avec les jeunes. Il aime apprendre et développer ses connaissances par la lecture, la télévision et l'Internet ou encore par les formations.

Ce qu'Alexis apprécie le moins dans son travail, c'est la partie secrétariat à effectuer telle que la paperasse à remplir, la gestion des présences et des notes, le classement des dossiers, les retenues, etc. De plus, Alexis déplore la non-reconnaissance du public envers les enseignants. Selon lui, la profession enseignante aurait avantage à être valorisée par la société.

Les motivations extrinsèques de Alexis à enseigner sont reliées aux avantages intéressants que suscite son travail tel qu'un salaire décent, un horaire de travail régulier, des vacances ainsi qu'une qualité de vie en travaillant en campagne dans sa région natale.

Au sujet du salaire, Alexis précise toutefois qu'il doit effectuer de nombreuses heures supplémentaires non reconnues, en dehors de ses heures normales de travail pour préparer ses cours ou corriger. Il souligne qu'il a tout de même la flexibilité de gérer son temps de travail à la maison à sa convenance.

Pour Alexis, un enseignant motivé a un intérêt réel pour les élèves et un souci quant à la qualité de sa pratique pédagogique. Il s'interroge à savoir si les élèves ont du plaisir à assister à ses cours et à réaliser les projets demandés. À l'inverse, Alexis perçoit un enseignant démotivé comme un individu placé en avant de la classe pour donner de l'information, se contentant de faire le minimum prescrit dans son travail et ne cherchant pas à varier ses stratégies d'enseignement pour l'intérêt des élèves. Selon Alexis, l'enseignant démotivé « éteint des feux » en essayant de gérer les situations les plus urgentes. Dans l'école, il est perçu comme discret et peu investi dans son travail. En classe, il s'en tient aux manuels et aux cahiers d'activités, il ne cherche pas à susciter l'intérêt des élèves.

Dans son travail, Alexis se considère comme un enseignant motivé par l'amour et la passion d'exercer son travail. Il a un constant souci d'instruire les jeunes avec dynamisme et innovation en utilisant diverses activités pédagogiques stimulantes. Aussi, Alexis souligne que les jeunes, dans leurs discours, lui reflètent bien qu'il est un enseignant motivé leur offrant des projets stimulants. D'année en année, les nouvelles cohortes d'élèves viennent le voir pour lui demander s'ils feront tel ou tel projet, réalisés par les élèves des années précédentes. De plus, Alexis souligne avoir fréquemment des commentaires positifs de ses collègues quant à sa grande motivation et son engagement personnel dans son travail. Au cours des années, Alexis s'est engagé auprès des jeunes ainsi que sur différents comités dans son école et même au sein de sa Commission scolaire. Auprès des élèves, il est responsable d'un club de sciences à l'école et fait plusieurs activités avec eux en dehors des cours. Dans l'école, il a déjà siégé sur le conseil d'établissement, le CPE et le comité social de l'école. À la Commission scolaire, il a participé à l'élaboration du nouveau plan stratégique en ce qui concerne le volet sciences. Afin de faciliter le travail en collégialité au

sein sa Commission scolaire, Alexis a pris les devants et a instauré une plate-forme de travail pour le partage d'information par le portail Internet, avec des activités, des projets et des situations d'apprentissage et d'évaluation entre enseignants. Tout ceci dans le but d'enrichir les pratiques pédagogiques dans son champ disciplinaire et pour aider les enseignants débutants en quête de ressources. Alexis souligne qu'il s'est grandement investi dans ce projet en déposant beaucoup de matériel, mais qu'il a peu récolté de ce travail en collégialité virtuel, puisque les enseignants participants y ont ajouté peu de documents.

Selon Alexis, tous ces aspects jumelés à son faible taux d'absentéisme à son travail sont de bons indicateurs de sa motivation envers son travail. Alors qu'il exerce cette profession dans un constant dépassement de soi, Alexis ne cache pas qu'à l'occasion, il a besoin de prendre congé pour refaire le plein d'énergie.

Dans un autre ordre d'idées, Alexis trouve démotivant la complexité que peuvent prendre de simples initiatives au sein de la grande « machine administrative » de la Commission scolaire. En exemple, il souligne une belle expérience de formation qu'il a donnée sur le dessin technique pour faciliter le partage d'information entre enseignants de sciences, en temps de réforme, où chacun est assoiffé de connaissances nouvelles. Lors de cette expérience, Alexis a aimé donner la formation qu'il juge très aidante pour tous, mais il déplore toute la lourdeur du côté administratif à gérer en vue d'offrir cette formation, soit se faire payer et remplir la paperasse exigée. Selon lui, il devrait y avoir, au sein de la Commission scolaire, de meilleures conditions pour faciliter le partage d'expériences et de connaissances entre enseignants.

Dans son travail d'enseignant, Alexis ne se sent pas démotivé, car il sent qu'il l'exerce de prime abord pour les élèves. À la suite de notre rencontre portant sur les indicateurs de motivation dans son travail, Alexis précise que cela lui confirme une fois de plus qu'il aime travailler avec les jeunes, directement sur le terrain. Ce qui peut le démotiver, c'est tout ce qui gravite autour de l'enseignement, mais dont il dépend pour

effectuer son travail. En exemple, il cite la lourdeur de la paperasse administrative à remplir ainsi que la complexité de la tâche enseignante, outre l'enseignement.

De plus, il souligne que ce qui lui déplaît le plus, c'est lorsque le MELS envoie les documents d'évaluation seulement deux semaines avant la date des examens. Selon Alexis, les procédures inadéquates du Ministère viennent complexifier sa tâche, puisqu'il doit s'organiser à la dernière minute, voir à la logistique et à la supervision des laboratoires sur plusieurs jours, ce qui engendre que l'épreuve d'évaluation perd de son sens puisque les élèves s'en parlent entre eux.

Selon Alexis, c'est la passion envers l'enseignement, soit « la flamme » pour instruire qui motive le plus les enseignants débutants à s'engager dans leur travail. Il souligne aussi que des facteurs extrinsèques tels que les avantages sociaux, le salaire et les vacances peuvent être une source de motivation à exercer cette profession.

À l'inverse, il souligne que ce qui démotive les enseignants débutants à s'engager dans leur travail sont les aspects qu'il a lui-même cités comme étant démotivant, soit toutes les tâches connexes à l'enseignement tel que la paperasse administrative à remplir, les dossiers à gérer, la compilation des notes et des absences, les tâches routinières à effectuer ainsi que toutes les décisions venant des hautes instances et avec lesquelles l'enseignant doit se conformer sans toujours être d'accord.

Engagement dans l'enseignement

L'engagement dans l'enseignement de Alexis se traduit par une passion pour son travail et son constant désir d'amener les jeunes à développer leur ingéniosité par diverses stratégies d'apprentissage et d'évaluation ou de mini défis scientifiques. Alexis aime captiver les élèves et susciter leur intérêt en classe pour les pousser à se dépasser et à donner le meilleur d'eux-mêmes. Son engagement envers son travail lui vient de sa personnalité dynamique et du plaisir éprouvé dans la découverte et la compréhension des phénomènes nouveaux ou existants.

Pour Alexis, un enseignant engagé agit à titre d'intervenant auprès des élèves pour les encadrer le mieux possible. Il considère l'école comme une maison d'éducation et n'hésite pas à participer aux différentes activités puisqu'il accorde une importance réelle aux moments vécus avec les élèves. Selon Alexis, la qualité de l'engagement d'un enseignant envers les élèves est tributaire à la bonne relation développée avec eux ainsi qu'aux succès dans leurs apprentissages. Alexis se considère comme un enseignant engagé pour tous ces aspects et il souligne que c'est important pour un enseignant de s'engager dans son école au moins dans une activité ou un comité qui lui tient à cœur. Alexis choisit dans quoi il s'engage puisque son temps est précieux et il considère qu'il fait souvent plus que ce pour quoi il est payé. À l'opposé, il perçoit un enseignant désengagé dans son travail comme quelqu'un qui ne fait que donner son cours, sans plus.

Alexis se qualifie comme un enseignant intrinsèquement motivé par l'amour de son travail. Son besoin de s'investir dans son travail vient principalement de l'intérieur, soit de sa personnalité, son dynamisme et son goût constant du dépassement de soi. Alexis arrive à maintenir et à développer sa motivation et son engagement en enseignement puisqu'il croit en lui et au succès de ses pratiques pédagogiques. Lorsque quelque chose ne fonctionne pas adéquatement, il dit se remettre en question et constater que souvent, ça ne relève pas de son ressort, mais bien des hautes instances au-dessus de lui. Il lui est déjà arrivé de se remettre en question quant à son engagement dans son travail lorsqu'il a connu des périodes tumultueuses et a dû faire face à des situations allant à l'encontre de ses convictions intérieures. Il souligne qu'à chaque fois, c'est son amour pour les jeunes, sa passion d'instruire et son besoin de se sentir utile en société qui l'ont amené à poursuivre sa carrière. Alexis considère qu'il est normal de s'arrêter un instant pour faire le point et analyser s'il est bien dans ce métier. Il reconnaît être ouvert à toute nouvelle expérience professionnelle si un jour l'enseignement ne correspondait plus à ses valeurs et à ses convictions profondes, puisqu'il croit en la mobilité sociale. Alexis souligne qu'il est déplorable que certains enseignants demeurent dans la profession même s'ils n'éprouvent plus d'intérêt envers l'enseignement.

Expérience vécue et regard sur l'avenir

En regard sur son expérience en enseignement, Alexis mentionne avoir fait plusieurs apprentissages depuis son entrée dans la profession, notamment en ce qui concerne la gestion de classe, son organisation, son côté structuré ainsi que dans la qualité et la faisabilité de son matériel pédagogique. Cette année, il a vécu une première expérience d'encadrement auprès d'un stagiaire qu'il qualifie d'enrichissante.

Pour représenter son expérience en enseignement, l'image qui lui vient en tête est celle d'une montagne à gravir. Il compare l'ascension de la montagne, parsemée d'embûches à surmonter et de périodes d'accalmie, aux étapes à franchir pour arriver au sommet, soit au summum de sa carrière. Il souligne que l'enseignement, tout comme la randonnée en montagne, n'est pas toujours facile, mais qu'il faut persévérer lorsqu'il y a des obstacles et par la suite viennent des périodes plus faciles. Il voit ensuite la descente de la montagne, comme le cheminement vers la retraite.

En regard à sa carrière, Alexis se voit encore longtemps dans l'enseignement, il a plusieurs projets en tête et il mentionne être ouvert à toute nouvelle expérience professionnelle. Dans le futur, Alexis souhaiterait exploiter davantage la pédagogie par projet dans sa classe. Il voudrait amener les élèves à s'organiser et à construire eux-mêmes leurs cours, car selon lui c'est la meilleure façon d'apprendre. Pour y arriver, il mise beaucoup sur les travaux en équipe, mais il précise que c'est un défi de taille puisqu'avec les groupes d'élèves nombreux qu'il connaît depuis plusieurs années, cela s'avère difficile à gérer et à encadrer.

Pour ce qui est des années à venir en enseignement, Alexis souligne que la situation devrait aller en s'améliorant avec le temps. Selon lui, cela ne peut pas être pire que ce qui se vit actuellement dans le domaine de l'éducation, soit l'appropriation d'une réforme inadéquatement instaurée, les gros dossiers mitigés à débattre sur l'évaluation, la gestion des groupes nombreux d'élèves par classe ainsi que l'inclusion des élèves handicapés avec difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il souligne que l'application du renouveau pédagogique auprès des enseignants aurait pu se faire en réduisant leur charge de travail,

soit en faisant passer la tâche d'un enseignant à temps plein de 24 à 18 périodes par cycle. Aussi, il suggère que le fait de diminuer le nombre d'élèves par groupe pourrait faciliter la tâche des enseignants et favoriser la transition vers ce que propose le renouveau pédagogique. Toutefois, il est conscient que les coûts élevés de ces suggestions d'amélioration freinent le MELS.

À l'avenir, Alexis souhaiterait être plus proactif lorsque s'opérationnaliseront d'éventuels changements majeurs tels que ceux vécus par l'application de la réforme en enseignement. Il souligne que ce serait préférable que les enseignants soient formés et mieux préparés à vivre ces changements puisqu'actuellement plusieurs enseignants, débutants et expérimentés, sont essoufflés et en payent le prix lorsque cela nuit à leur santé. De plus, Alexis croit que les stagiaires et les enseignants débutants qui terminent leur formation universitaire devraient être davantage sensibilisés à vivre la réalité de l'enseignement. Après avoir supervisé un stagiaire et côtoyé plusieurs nouveaux collègues dans la profession, Alexis constate que ces derniers ne semblent pas prêts à faire face à une telle réalité et qu'ils ne connaissent pas suffisamment le nouveau Programme d'enseignement. Somme toute, Alexis garde espoir que les conditions de travail des enseignants iront en s'améliorant puisque selon lui, la situation actuelle des enseignants est loin d'être à son meilleur.

En guise de conclusion, Alexis souligne que l'entrevue réalisée fut agréable puisqu'elle lui a permis de prendre conscience de plusieurs éléments positifs qu'il a vécus, faisant émerger sa motivation, son engagement et son expérience passionnante en enseignement.

4.1.4 Description de l'expérience de Véronique

La description qui suit relate les événements significatifs vécus par Véronique, à partir de ses débuts dans l'enseignement jusqu'à maintenant. Ils expriment comment elle a

vécu son entrée dans la profession et son insertion professionnelle, ses motivations à enseigner, son engagement dans l'enseignement ainsi que son expérience et la vision de son avenir dans cette profession.

Situation professionnelle

Véronique est âgée de 29 ans et elle détient un baccalauréat en enseignement du français au secondaire ainsi qu'un certificat en orientation. Elle avait 24 ans lorsqu'elle a fait son entrée dans la profession enseignante, elle cumule actuellement six années d'expérience reconnues dans le domaine. Elle a fait une courte expérience en enseignement dans une école de milieu urbain au printemps où elle terminait son baccalauréat. Depuis sa première année d'expérience officielle, elle est affectée dans une école de milieu rural, où elle a fait ses études secondaires et elle détient sa permanence depuis sa 4^e année d'enseignement. À travers son expérience, elle a enseigné différentes matières telles que l'histoire, le français, les méthodes et techniques de travail. Cette année, elle occupe une tâche de 100 % exclusivement en français de 5^e secondaire.

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Véronique décrit ses débuts dans l'enseignement comme étant divisés selon deux expériences distinctes dans deux contextes très différents. Tout d'abord, elle a vécu une première expérience comme enseignante dans une école en milieu urbain, avant même d'avoir terminé son baccalauréat, en occupant une tâche de 80 % en français de 3^e et 5^e secondaire ainsi qu'à un groupe de concentration en sport-études. De mars à juin, Véronique affirme avoir trouvé cette courte expérience difficile, considérant l'ampleur de la tâche à assumer sans recevoir d'appui ni d'aide des collègues et de la direction. En plus, elle devait assister à ses cours à l'université, effectuer ses travaux dans le but de finir son baccalauréat tout en s'occupant des élèves et de sa tâche d'enseignante. En posant un regard sur cette expérience, Véronique souligne avoir trouvé pénible le fait de se trouver seule et de ne pas se sentir appréciée par les élèves, les collègues, voire la direction. Malgré

tout, elle est demeurée positive, elle affirme avoir laissé cette expérience derrière elle et est demeurée confiante devant son avenir en enseignement.

Par la suite, ce même été, Véronique est revenue travailler en région et elle a fait ses débuts dans l'enseignement au sein de l'école où elle avait effectué ses études secondaires. Elle indique avoir reçu un très bel accueil de la part des collègues et de la direction qui étaient heureux de la retrouver. Tout au long de l'année scolaire, elle souligne avoir reçu beaucoup d'aide de la part de ses collègues. Elle s'est toujours sentie épaulée et encadrée, elle n'a jamais été laissée seule devant un problème ou une situation ambiguë, elle dit avoir reçu de nombreux trucs et beaucoup d'encouragement. En guise d'exemple, Véronique souligne l'aide reçue d'une collègue plus expérimentée alors qu'elle devait enseigner l'histoire, une matière pour laquelle elle n'était pas formée. Aux yeux de Véronique, cette enseignante a agi comme un guide, voire un mentor informel en étant toujours disponible et généreuse de son temps. Elle qualifie l'accueil et le soutien reçus lors de ses débuts dans l'enseignement au sein de cette école secondaire comme étant exceptionnels tout en facilitant son entrée dans la profession.

Quant à sa période d'insertion professionnelle, de l'entrée en fonction jusqu'à maintenant, Véronique souligne que la situation a toujours été en s'améliorant. Au début de son expérience, elle devait enseigner plusieurs matières à différents cycles, ce qui lui demandait beaucoup de temps de planification, de préparation de cours et de correction. Aussi, avec l'arrivée de la réforme, elle précise qu'elle avait plusieurs élèves inclus en classe présentant des troubles d'apprentissage, des troubles du comportement et des handicaps physiques, ce qui rendait sa tâche d'autant plus complexe. Somme toute, Véronique affirme être constamment demeurée positive à travers ces expériences et elle croit que cela a été bénéfique puisqu'elle a obtenu sa permanence et elle enseigne la discipline dont elle a rêvé, soit le français de 5e secondaire.

En ce qui concerne son cheminement professionnel, Véronique croit que les éléments intérieurs qui l'ont aidée à vivre ses débuts dans l'enseignement de manière plus harmonieuse sont reliés à sa personnalité et son attitude positive dans la vie. Aussi, elle

précise que le fait d'enseigner le français fut intéressant puisqu'elle pouvait aller plus en profondeur vu qu'elle maîtrise bien ce domaine. Véronique souligne qu'elle retire tout de même des connaissances nouvelles en ayant enseigné des matières qui lui étaient moins familières. Somme toute, les éléments extrinsèques qui l'ont aidée dans son insertion professionnelle sont l'accueil exceptionnel et le soutien reçu au sein de son équipe-école, le travail en collégialité enrichissant ainsi que l'esprit d'équipe et la solidarité qui règne au sein de l'équipe professorale.

Motivations à enseigner

Véronique a, depuis toujours, manifesté un fort intérêt pour la langue française. Elle dit avoir été influencée par un enseignant de français passionné lors de ses études secondaires. Elle a choisi de devenir enseignante pour transmettre cette passion pour la langue et parce qu'elle trouve important de bien s'exprimer et d'écrire en respectant la qualité de la langue.

Ses principales motivations à enseigner résident encore dans l'amour d'enseigner et de transmettre sa passion pour le français. Elle aime donner aux jeunes la chance de savoir bien écrire et de découvrir la littérature. Dans son travail, Véronique aime particulièrement transmettre son savoir, instruire et guider les élèves pour les aider à cheminer du point A au point B. Devant les élèves, Véronique est stimulée par l'aspect « spectacle » lorsqu'elle se trouve en avant de la « scène » et qu'elle a du plaisir à enseigner. En enseignement, elle aime avoir la liberté de diriger elle-même le groupe d'élèves en classe à sa convenance et en tenant compte de ses intérêts. Aussi, Véronique affectionne le travail intellectuel, tel que la logique grammaticale ou les diverses règles de français, tant pour elle-même que pour faire acquérir des connaissances aux élèves. Dans le domaine de l'éducation, elle trouve agréable le travail quotidien qui est non routinier ainsi que le processus d'une année scolaire, qui est marqué par un début et une fin ainsi que par la sensation de recommencer à neuf chaque année.

Ce que Véronique apprécie le moins dans son travail, c'est la lourdeur de la tâche qui est devenue de plus en plus complexe. Véronique souligne qu'elle doit travailler énormément à la maison pour arriver à corriger et à préparer son enseignement. Elle mentionne d'ailleurs qu'elle a souvent l'impression de faire du bénévolat puisqu'elle réalise beaucoup plus d'heures que ce pour quoi elle est payée. Par exemple, elle cite qu'elle aime corriger les travaux et les examens des élèves, cependant, lorsqu'elle doit corriger 125 copies, cela devient lourd et difficile à gérer, surtout lorsqu'elle doit le faire les soirs et les fins de semaines. Véronique ajoute qu'elle trouve décevant dans sa tâche de devoir exercer presque la majeure partie de son temps, à effectuer des tâches connexes à l'enseignement. Ce qu'elle aime le plus dans son travail, c'est l'enseignement aux élèves et elle réalise que c'est ce qu'elle fait le moins, étant donné toutes les autres tâches qu'elle doit exercer.

Les motivations extrinsèques de Véronique à enseigner sont reliées aux conditions de travail avantageuses telles que l'horaire de travail régulier, les avantages sociaux, les assurances, la possibilité de prendre un traitement différé, le salaire, les vacances et le syndicat pour défendre les droits des employés. À propos du salaire, Véronique souligne qu'il est intéressant, mais considérant les études universitaires pour effectuer cette profession, il pourrait être réajusté à la hausse. Pour ce qui est des vacances, elle affirme qu'elles sont bénéfiques pour décrocher, faire le vide et refaire le plein d'énergie à la suite d'une grosse année scolaire. Elles offrent la chance de passer du temps en famille, d'élever ses enfants, de se bâtir une maison ou de réaliser un projet quelconque. En enseignement, Véronique apprécie les nombreuses possibilités de sa profession, telles que la chance de pouvoir travailler dans différents pays du monde avec son conjoint qui est aussi enseignant.

De plus, Véronique trouve motivant de faire partie d'une équipe d'enseignants dynamiques et solidaires. Aussi, Véronique souligne que le fait d'avoir sa permanence est une grande source de motivation puisqu'elle a l'assurance d'avoir un emploi stable au sein de son école, ce qui l'amène à bâtir des projets qui pourront être réinvestis dans les années futures. De plus, elle constate que cela favorise la relation avec les élèves puisqu'ils la

connaissent depuis plusieurs années et ils respectent davantage son autorité, ce qui rend sa gestion de classe plus facile.

À l'inverse, ce que Véronique apprécie le moins en regard aux conditions de travail en enseignement, c'est la lourdeur de la tâche qu'elle considère comme étant peu reconnue et peu valorisée par la communauté. Selon elle, 24 périodes par cycle d'enseignement sont suffisantes et il ne devrait pas y avoir toutes les autres tâches et fonctions connexes à exercer puisqu'à son avis, cela amène à négliger la qualité de l'enseignement. Elle ajoute que pour un enseignant débutant, la tâche est d'autant plus complexe à exercer puisqu'il a tout à s'approprier de nouveau et il se trouve fréquemment avec des « restes » de tâches fragmentées et plusieurs matières à enseigner à différents cycles.

Pour Véronique, un enseignant motivé aime la matière qu'il enseigne et il a à cœur la réussite des élèves. Il soutient ses élèves, il est heureux de les voir progresser et il va tout faire pour les aider à réussir. Cet enseignant est content d'entrer travailler le matin et il est touché par ce qui se vit dans sa classe, tant par les réussites que par les échecs. Véronique se considère comme une enseignante motivée dans son travail pour tous ces aspects. Elle est heureuse de venir travailler le lundi matin et de ressentir ce genre de « trac » devant les élèves qu'elle appelle aussi, le souci de la performance. Elle aime être dans sa classe et enseigner le français. D'année en année, elle affirme se sentir plus à l'aise avec la stabilité de se trouver dans la même école, à son bureau, dans sa classe et d'être mieux connue des élèves. Véronique s'investit beaucoup pour ses élèves et elle est soucieuse de la qualité de son enseignement. Elle ajoute que le fait d'être une nouvelle maman l'aide à être plus équilibrée dans son travail. Elle parvient davantage à décrocher le soir et à ne pas se laisser brûler par le travail.

Ce qui motive le plus Véronique à s'engager dans son travail, c'est de voir les élèves réussir. Elle éprouve une grande fierté lorsqu'elle les voit obtenir leur diplôme d'études secondaires puisqu'elle sent qu'elle fait partie de leur réussite. Elle se voit comme un pont entre les exigences du MELS et les élèves puis elle se dit heureuse de travailler avec eux vers leur réussite scolaire.

À l'opposé, Véronique se sent démotivée dans son travail lorsqu'elle rencontre des élèves paresseux qui suivent les cours à la légère, ne font pas leurs devoirs, s'absentent fréquemment de l'école et y accordent peu d'importance. Véronique trouve choquant, décevant et démotivant de rencontrer de tels élèves. Par contre, elle souligne que lorsqu'elle travaille avec des élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans la matière, mais qui font des efforts réels et constants pour réussir, elle éprouve de la déception pour eux. Toutefois, elle garde espoir et encourage ces élèves en leur mentionnant que travailler c'est important pour réussir et qu'un jour, ce sera profitable.

Pour Véronique, un enseignant démotivé est constamment négatif, il arrive à la dernière minute, seulement pour donner son cours, il ne sourit pas et il parle rarement en bien des élèves et de la profession. Devant de tels collègues, Véronique préfère se retirer puisqu'elle considère qu'ils sont négatifs pour l'énergie et le climat de l'école.

Véronique est une enseignante motivée par son travail, toutefois, elle souligne qu'il lui arrive parfois de se sentir démotivée devant l'ampleur et la complexité de sa tâche. Elle ressent cette démotivation surtout vers la fin de l'année scolaire, alors qu'elle est débordée par la correction, la planification, la gestion de projets et qu'elle semble ne jamais voir la fin. Elle cite en exemple un printemps où elle était tellement débordée et exténuée devant la lourdeur de sa tâche, qu'elle n'a pas osé se présenter chez son médecin de peur de se trouver en arrêt de travail étant donné qu'elle était fatiguée et vidée d'énergie. Lorsqu'elle connaît des périodes de travail surchargées, Véronique ajoute qu'elle doit parfois travailler 6 à 7 jours par semaine, sans être davantage rémunérée pour toutes ces heures supplémentaires. Elle trouve décevant que son travail soit si peu reconnu par la société. Somme toute, elle croit en l'importance de la profession enseignante auprès des jeunes puisqu'elle considère que les enseignants travaillent pour former la société de demain. Elle voit donc son rôle comme étant crucial.

Selon Véronique, ce qui motive le plus les enseignants débutants à s'engager dans leur travail est, sans aucun doute, la réussite des jeunes. Elle précise que pour les enseignants du régulier, la réussite scolaire est un objectif tandis que pour des enseignants

en adaptation scolaire, le but poursuivi dans leur travail est d'amener les élèves à réaliser un progrès, soit de s'adapter socialement, se scolariser et s'intégrer sur le marché du travail. Pour Véronique, la reconnaissance dans leur travail ainsi que l'appui des collègues pourraient s'avérer très motivants pour inciter les débutants à s'engager dans leur profession.

À l'inverse, Véronique souligne que plusieurs éléments sont susceptibles de démotiver les enseignants débutants. Par exemple, la lourdeur et la complexité de la tâche en enseignement qui les amènent à effectuer de nombreuses heures de travail supplémentaires non reconnues pour planifier et corriger. Ensuite, les groupes d'élèves nombreux et difficiles à gérer dû à l'inclusion ainsi que le peu d'aide et de soutien en classe pour ces élèves. De plus, Véronique fait ressortir que de ne pas se sentir apprécié et reconnu des élèves peut s'avérer difficile et démotivant pour un enseignant qui amorce sa carrière. Finalement, elle déplore l'injustice et le favoritisme qui règnent dans certaines écoles lors de l'embauche et de la sélection du personnel enseignant. Elle trouve désolant que parfois, pour l'obtention d'un poste, ce qui est important ne soit pas, qui on est, mais bien qui on connaît. À travers cette situation d'injustice pouvant être décourageante, elle précise qu'il est important de demeurer confiant, de croire en soi et de persévérer pour faire ses preuves et pour continuer dans la profession. Elle souligne toutefois que ces aspects peuvent s'avérer démotivants et déroutants chez les novices qui font leurs débuts dans la profession.

Engagement dans l'enseignement

Pour Véronique, un enseignant engagé fait plus qu'enseigner, il va au-delà de sa tâche, il donne généreusement de son temps auprès des élèves. Il s'investit dans son travail pour rendre ses cours intéressants et variés. Il a la réussite des élèves à cœur et il est passionné par la matière qu'il enseigne. Aussi, un enseignant motivé aime réaliser différents projets dynamiques et il s'engage dans les sports, les arts, les voyages et les activités auprès des jeunes. Elle voit un enseignant engagé comme quelqu'un qui en fait vraiment plus que ce qui lui est demandé dans le cadre de ses fonctions et qui a « des étoiles dans les yeux » lorsqu'il donne de son temps pour les élèves.

Véronique se perçoit comme une enseignante engagée, mais équilibrée dans son travail. Elle souligne qu'avec l'ampleur de sa tâche d'enseignante en français de 5e secondaire et son engagement dans l'album de finissants, elle doit limiter son dévouement pour ne pas négliger la qualité de son enseignement ainsi que sa vie personnelle et familiale. Véronique se perçoit fortement engagée dans son enseignement, dans sa classe et directement pour la réussite de ses élèves. Elle ne fait jamais rien pour se débarrasser et elle donne toujours son 100 % tant dans la planification et la préparation de ses cours que dans la correction. Véronique est rigoureuse dans son travail et elle a à cœur son enseignement du français de 5e secondaire puisque cela conduit les élèves vers l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Véronique travaille fort pour préparer son enseignement et elle s'attend à ce que ses élèves offrent un bon rendement et étudient pour réussir. De plus, elle a un intérêt constant pour le dépassement de soi, tant envers elle qu'envers les élèves, ce qui l'amène à être engagée dans son travail.

Véronique perçoit un enseignant désengagé comme quelqu'un qui se contente de donner son cours en faisant constamment le minimum demandé. Il ne se force pas pour susciter l'intérêt et la participation des élèves, il choisit plutôt les activités simples du manuel demandant le moins de temps de planification possible. Cet enseignant n'est pas touché par les réussites ou les difficultés des élèves, il ne se préoccupe pas de la qualité de la relation entretenue avec eux et il semble avoir peu d'estime et d'amour pour eux.

Véronique souligne qu'elle se sent constamment engagée dans son travail, sauf à quelques occasions où, débordée par l'ampleur et la lourdeur de sa tâche, elle a dû se désengager et en faire moins. Elle avoue qu'elle a déjà manqué de temps pour préparer plus en profondeur ses cours et rendre ses activités davantage intéressantes pour les élèves. Elle souligne rapidement qu'elle n'a pas aimé ce sentiment ou cet état d'être désengagée puisqu'elle est une personne dynamique et motivée qui donne habituellement son 100 % dans son travail. Véronique aime s'engager pour la réussite des élèves et elle a un grand souci de la qualité de l'enseignement qu'elle dispense.

Véronique est une enseignante intrinsèquement motivée par l'amour de l'enseignement du français au secondaire. Elle maintient et développe son engagement au travail par le plaisir qu'elle éprouve au quotidien à être dans son école et à exercer un travail stimulant. Aussi, elle ajoute que la réussite des élèves est une grande source de motivation pour développer davantage son engagement dans son travail ainsi que les vacances d'été qui marquent la fin de l'année scolaire. Selon Véronique, son besoin de s'investir et de s'engager dans son travail provient de prime abord de sa personnalité ainsi que de son intérêt marqué pour l'enseignement du français.

Véronique affirme n'avoir jamais songé à quitter l'enseignement. Elle souligne toutefois qu'elle s'est déjà remise en question après avoir vécu une expérience de stage difficile. Sa force intérieure, son optimisme et sa détermination à mener à terme les projets qu'elle entreprend l'ont incitée à persévérer dans la profession qu'elle avait choisie.

Expérience vécue et regard sur l'avenir

Dans son expérience en enseignement, Véronique estime avoir fait plusieurs apprentissages, tant sur le plan personnel que professionnel. D'abord, elle dit avoir appris à mieux gérer son temps et ainsi à se centrer sur l'essentiel de son travail. Aussi, elle ajoute avoir appris à respecter ses limites et à dire non à l'occasion pour ne pas donner inutilement et surtout éviter de se brûler au travail.

L'image qui lui vient en tête pour représenter son expérience en enseignement est celle d'une enseignante qui fait l'ascension d'une montagne avec les élèves. Pour Véronique, le sommet de la montagne représente le but à atteindre, soit la réussite scolaire. La randonnée s'avère parsemée d'embûches, de défis à relever, d'efforts, de persévérance, de fierté et de beaux moments à vivre tous ensemble. Véronique explique que tout comme les élèves, elle monte une montagne et elle évolue elle aussi. Elle ne les attend pas au sommet, elle grimpe avec eux, sur une montagne différente puisqu'elle a déjà fait son français de 5e secondaire, mais elle apprend et chemine aussi dans cette expérience de vie.

Dans les années à venir, Véronique aspire à une longue carrière en enseignement, elle n'a pas de remise en question quant à son choix professionnel et elle souhaite évoluer dans cette même tâche, améliorer la qualité de son enseignement et devenir de plus en plus compétente. Comme projet, Véronique aimerait jumeler sa passion pour les voyages à celle pour l'enseignement en partant enseigner pendant une année dans un autre pays avec sa famille et ainsi s'enrichir d'une expérience de vie nouvelle et stimulante.

En guise de conclusion, Véronique souligne que l'entrevue fut enrichissante parce qu'elle lui a permis de s'arrêter un moment pour faire le point sur son expérience d'entrée dans la profession, de mettre en lumière ses motivations à enseigner et son engagement dans l'enseignement.

4.1.5 Description de l'expérience de Viviane

La description qui suit relate les événements significatifs vécus par Viviane, à partir de ses débuts dans l'enseignement jusqu'à maintenant. Ils expriment comment elle a vécu son entrée dans la profession et son insertion professionnelle, ses motivations à enseigner, son engagement dans l'enseignement ainsi que son expérience et la vision de son avenir dans cette profession.

Situation professionnelle

Viviane est âgée de 29 ans et elle détient un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Elle avait 23 ans lorsqu'elle a fait son entrée dans la profession, elle cumule actuellement cinq années d'expérience reconnues en enseignement. Depuis ses premières expériences, elle est affectée à la même école, soit l'école où elle a fait ses études secondaires et elle a obtenu la permanence à sa 4^e année d'enseignement. Au cours de ses expériences, Viviane a enseigné plusieurs matières différentes à tous les cycles d'enseignement secondaire, elle est dans le champ disciplinaire mathématique-science. Cette année, elle occupe une tâche à 100 % en science et technologie de 1^{ère} secondaire, en

projet personnel d'orientation en 3e secondaire ainsi qu'en éthique et culture religieuse de 1^{ère}, 2^e et 4^e secondaires.

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Après avoir terminé son baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, Viviane est allée rencontrer le directeur de l'école primaire et secondaire de son milieu d'origine pour lui manifester son intérêt à enseigner. Avec sa capacité d'adaptation et son ouverture aux expériences nouvelles, Viviane a accepté un poste à 26 périodes comprenant neuf matières différentes à enseigner à plusieurs cycles de la 1^{ère} à la 5^e secondaire, ce qui demandait énormément de temps de préparation et de correction. Lors de ses premiers pas en enseignement, Viviane a dû enseigner à des groupes d'élèves nombreux comprenant plusieurs doubleurs par groupe, sans recevoir d'aide d'une éducatrice ou d'un orthopédagogue dans sa classe. Elle souligne que cette première expérience fut assez ardue puisqu'elle enseignait à des élèves de première secondaire qui se retrouvaient jumelés à des élèves ayant doublé à plusieurs reprises et ayant presque l'âge de jeunes adultes, vivant une vie de pré-adulte. Viviane affirme que sa première année comme enseignante fut difficile, mais comme elle n'avait pas de point de comparaison, elle croyait que cette situation était normale. Par chance, elle souligne que sa tâche s'est toujours améliorée d'année en année et elle constate que finalement, elle a amorcé sa carrière en enseignant dans le pire contexte qu'il soit, mais elle en retire de nombreux apprentissages personnels et professionnels.

Lors de son entrée dans la profession, Viviane affirme avoir reçu un bel accueil de sa direction d'école et de ses collègues, qui étaient pour plusieurs ses anciens enseignants du secondaire et qui étaient heureux de l'accueillir comme une nouvelle collègue. À ce moment, elle souligne toutefois ne pas avoir reçu d'accueil ou de soutien de la part de la Commission scolaire. Comme aide en début de carrière, Viviane a eu la chance de pouvoir compter sur la psycho éducatrice de l'école qui lui a fourni plusieurs trucs et conseils pour l'aider dans sa gestion de classe et avec les élèves présentant des troubles du comportement. Elle a aussi pu compter sur l'aide occasionnelle de quelques enseignants, dont une collègue qui enseignait les mêmes matières qu'elle et qui lui fournissait parfois du

matériel pédagogique et des évaluations. À ce sujet, Viviane reconnaît qu'elle vivait un peu d'insécurité puisqu'elle appréhendait que les élèves ne soient pas au même degré que ceux de sa collègue plus expérimentée. Étant donné qu'elle n'aime pas vraiment déranger, Viviane affirme qu'elle s'est débrouillée souvent seule pour accomplir toutes les composantes de sa tâche complexe. Elle a donc misé sur ses forces personnelles pour vivre sa première année en enseignement de manière positive.

En regard à ses débuts dans la profession, Viviane a réalisé plusieurs apprentissages et développé des trucs quant à sa façon d'enseigner. Elle souligne que sa personnalité d'enseignante a évolué ainsi que son approche envers les élèves qui est devenue plus calme et proactive. De plus, Viviane dit avoir appris à mieux se connaître et à respecter ses limites. Finalement, Viviane s'est découvert plusieurs forces personnelles, dont la tolérance, et elle ajoute que sa gestion de classe s'est grandement améliorée avec l'expérience.

Motivations à enseigner

Depuis son jeune âge, Viviane a un intérêt marqué pour l'enseignement parce qu'elle aime le contact avec les enfants et les adolescents. Ses principales motivations à enseigner résident encore aujourd'hui dans l'amour des jeunes et la passion de transmettre son savoir. De plus, Viviane affectionne le côté social et l'ambiance dynamique qui se vit dans une école. Elle apprécie particulièrement œuvrer au sein d'une petite école parce qu'elle trouve agréable les liens qui sont tissés serrés entre les enseignants ainsi que la bonne connaissance du milieu et des familles des élèves facilitant l'aide offerte aux jeunes. Avec les années, elle réalise qu'elle aime davantage l'enseignement au secondaire pour le contact avec les adolescents, leur spontanéité ainsi que leur degré d'autonomie. À l'inverse, elle croit qu'elle se plairait moins en enseignant au primaire à cause du manque d'autonomie des petits et le côté routinier des journées.

Ce que Viviane apprécie le plus dans son travail, c'est être en classe avec les élèves et leur enseigner. Elle aime aussi préparer ses cours et développer des projets intéressants et

stimulants pour eux. Elle aime corriger parce qu'elle a hâte de découvrir les résultats des élèves, mais cela peut devenir lourd lorsqu'elle a de nombreuses copies à corriger. Ce que Viviane apprécie le moins dans son travail, c'est toutes les tâches connexes telles que les surveillances ou les nombreuses réunions.

Les motivations extrinsèques de Viviane à enseigner sont reliées aux conditions de travail avantageuses, aux vacances ainsi qu'à l'ambiance de travail avec ses collègues. Elle apprécie aussi l'horaire de travail régulier, la stabilité et la sécurité d'emploi ainsi que le fait d'avoir sa permanence. En ce sens, Viviane déplore le manque de permanence qui se vit actuellement en enseignement. En exemple, elle cite l'orthopédagogue de son école qui obtient des contrats à 98 % et qui exerce un travail remarquable, dont l'utilité est cruciale dans une école de milieu défavorisé. Viviane trouve dommage cette situation et elle souligne que cela lui fait vraiment apprécier ses conditions de travail et l'assurance d'avoir un emploi à temps plein dans son école.

Pour Viviane, un enseignant motivé est heureux d'entrer au travail, il aime enseigner et il est content d'être à l'école. De plus, cet enseignant tente de varier ses pratiques pédagogiques afin de susciter l'intérêt et la motivation des élèves. Pour Viviane, un enseignant motivé cherche à motiver ses élèves. Viviane se considère comme une enseignante motivée parce qu'elle s'investit dans son travail auprès des jeunes et elle cherche par différentes stratégies dynamiques de stimuler leurs apprentissages en rendant ses cours intéressants. Viviane donne généreusement de son temps les midis et même certaines fins de semaine dans diverses activités pour les élèves telles que le bal des finissants, le spectacle de fin d'année ou encore pour la préparation de voyages. Viviane souligne qu'elle est motivée à s'engager depuis ses débuts en enseignement, malgré la lourdeur de sa tâche, parce qu'elle aime passer du temps avec ses élèves, les découvrir dans un autre contexte et créer un bon lien de confiance avec eux. Elle apprécie lorsque les jeunes se confient à elle, tout en respectant les frontières enseignants-élèves.

À l'opposé, Viviane perçoit un enseignant démotivé comme quelqu'un qui fait le minimum demandé au travail, se contente de seulement enseigner sa matière et s'investit

peu pour les élèves. Cet enseignant ne porte pas attention aux élèves en difficultés, il est impatient et il n'est pas intéressé à réaliser des activités avec les élèves ou à participer à la vie sociale de l'école. Viviane soutient qu'il ne lui arrive pas de se sentir démotivée par son travail, mais que parfois, elle peut se sentir fatiguée en fin d'étape ou bien lorsqu'elle vit des événements personnels qui la dérangent. Elle affirme également que les élèves démotivés ne la motivent pas à s'engager, elle ressent une déception lorsqu'elle consacre de l'énergie et des efforts pour aider certains jeunes qui semblent désintéressés et qui ne font pas d'efforts pour réussir. Viviane souligne qu'elle a détesté le sentiment de ne pas être appréciée par un élève. Elle a vécu cette situation une fois dans sa carrière et elle confirme que ce fut une expérience triste et pénible pour elle.

Selon Viviane, ce qui motive le plus les enseignants débutants à s'engager dans leur travail est sans contredit l'amour des jeunes et des enfants. À l'inverse, elle souligne que l'insécurité engendrée par l'instabilité d'emploi peut démotiver les enseignants qui amorcent leur carrière. Aussi, elle mentionne que les élèves avec des troubles du comportement peuvent être une source de démotivation et d'épuisement pouvant susciter une remise en question chez un enseignant débutant. Viviane ajoute que des facteurs personnels tels qu'une faible capacité d'adaptation à des situations nouvelles et imprévues ou un manque de confiance et de force intérieure pour affronter les obstacles rencontrés pourraient nuire à la motivation et à l'engagement des novices.

Engagement dans l'enseignement

Pour Viviane, un enseignant engagé donne au-delà de sa tâche dans diverses activités pour les élèves et s'investit dans différents comités au sein de l'école. À cet effet, elle souligne la grande participation des enseignants de son école en milieu rural qui sont fortement engagés dans différents projets pour les jeunes tels que des activités sportives et en plein air, des festivals, des activités artistiques et culturelles ainsi que des voyages. Viviane se considère comme une enseignante engagée dans son travail parce qu'elle aime donner et passer du temps avec les jeunes et elle en fait plus que ce qui est exigé dans sa tâche. Depuis ses débuts dans l'enseignement et malgré la complexité de sa tâche, elle a

toujours trouvé le temps de s'engager parce qu'elle trouve agréable de rencontrer des jeunes dynamiques et motivés en dehors des cours. Viviane a notamment effectué plusieurs voyages avec ses élèves, dont des voyages avec les finissants, un voyage en Europe ainsi qu'un échange Québec-Alberta, le tout nécessitant beaucoup de préparation et d'engagement personnel. De plus, elle consacre plusieurs midis, voire des fins de semaine pour soutenir les jeunes dans diverses campagnes de financement pour leurs projets. Elle s'est déjà engagée avec une collègue pour monter un groupe de meneuses de claqué et elle donne généreusement de son temps pour le spectacle de fin d'année ainsi que pour le bal des finissants.

Viviane décrit un enseignant désengagé comme une personne qui ne cherche pas à voir les élèves en dehors des cours et qui s'intéresse peu à eux pour essayer de les comprendre et de les aider. Elle voit cet enseignant comme quelqu'un qui s'en va rapidement à la maison après son travail et qui ne s'engage pas auprès des élèves ou au sein de l'école. De manière générale, Viviane affirme ne pas se sentir désengagée dans son travail. Elle souligne toutefois que cette année, elle a dû lâcher prise à quelques occasions devant des petites histoires de chicane entre des élèves de 5e secondaire où elle a mis du temps pour les aider et que finalement, cela n'a mené nulle part. Elle a donc décidé de se détacher de ces situations et de laisser les élèves régler leurs petits différends et gérer leurs conflits entre eux.

Viviane est une enseignante intrinsèquement motivée et engagée dans son travail par l'amour des jeunes et la passion de transmettre son savoir. Son besoin de s'investir dans son travail est naturel, il vient principalement de l'intérieur d'elle-même. Elle éprouve un réel plaisir à passer du temps avec les élèves pour mieux les connaître, développer une relation de qualité avec eux et découvrir leur personnalité et leur talent. Viviane maintient et développe son engagement en enseignement quotidiennement parce qu'elle est passionnée dans son travail et elle soutient que cela ne lui demande aucun effort.

Elle n'a jamais songé à quitter l'enseignement parce qu'elle apprécie la profession qu'elle exerce. De plus, elle souligne que le beau climat qui règne au sein de son école,

l'équipe enseignante dynamique et positive ainsi que la direction qui est humaine et chaleureuse sont des facteurs contribuant à son épanouissement professionnel puisqu'elle se sent soutenue et valorisée au travail.

Expérience vécue et regard sur l'avenir

Durant son cheminement, Viviane estime avoir fait plusieurs apprentissages, tant sur le plan personnel que professionnel. Avec les années, elle a découvert qu'elle possède une bonne capacité d'adaptation puisqu'elle a dû apprivoiser une multitude de facteurs nouveaux en ayant plusieurs disciplines différentes à enseigner chaque année à tous les cycles, soit de la première à la cinquième secondaire. De plus, elle s'est découvert une grande force intérieure en ayant surmonté sereinement les péripéties rencontrées en début de carrière. Elle a fait un travail sur elle-même et elle se perçoit davantage patiente et plus calme face aux situations inusitées vécues en classe. L'image qui lui vient en tête pour représenter son expérience en enseignement est celle d'une montagne russe parce qu'elle aime ces manèges qui montent et redescendent, elle trouve excitant le fait qu'ils soient remplis de moments inattendus et de surprises et elle les compare aux hauts et au bas de l'enseignement.

Dans les années à venir, Viviane se voit encore longtemps dans l'enseignement et elle souhaite obtenir une tâche plus stable afin d'améliorer et de peaufiner ses cours tout en développant de nouveaux projets pédagogiques stimulant pour les élèves.

En conclusion, elle souligne avoir aimé réaliser cette entrevue qui lui a offert l'occasion de se questionner sur son insertion professionnelle, sa motivation et son engagement en enseignement.

La section précédente a servi à énoncer les descriptions des expériences des participants à la recherche. La partie qui suit expose l'analyse et la synthèse des résultats de la recherche.

4.2 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

L'analyse des résultats conduit à la rédaction d'une synthèse générale des données recueillies quant à l'expérience qu'ont en commun les cinq enseignants. Cette section présente la synthèse des résultats de la recherche portant sur la motivation et l'engagement des enseignants en début de carrière. Il sera question des quatre volets qui ont servi de toile de fond à l'analyse, c'est-à-dire, l'entrée dans la profession et l'insertion professionnelle, leur motivation à enseigner, leur engagement en enseignement puis leur expérience ainsi que leur vision d'avenir dans la profession.

4.2.1 Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

Les enseignants¹⁶ qui amorcent leur carrière en enseignement doivent composer avec une multitude de facteurs nouveaux et imprévus. Cette expérience parsemée de défis peut s'avérer enrichissante, pourvu que certaines conditions soient propices au soutien, à l'accompagnement et au développement professionnel des enseignants en début de carrière. L'analyse des résultats a permis de révéler des composantes favorables et non favorables à l'entrée dans la profession enseignante. La synthèse des résultats permet de présenter la situation actuelle des enseignants en début de carrière suivie d'un tableau qui expose les composantes favorables et non favorables à l'entrée dans la profession et à l'insertion professionnelle des enseignants.

La situation actuelle des enseignants débutants ainsi que les conditions d'entrée dans la profession ne se sont guère améliorées dans les dernières années. Encore aujourd'hui, la majorité des enseignants amorcent leur carrière de manière précipitée dans un nouveau milieu de travail, en étant embauchée à la dernière minute et en bénéficiant de peu de

¹⁶ Dans le but d'alléger le texte dans cette section, l'emploi de l'expression « les enseignants » fait référence aux cinq enseignants participant à notre étude.

soutien et d'accompagnement lors de leur entrée dans la profession. En effet, la plupart des enseignants affirment avoir été embauchés quelques jours avant la rentrée scolaire et avoir récolté comme premiers contrats, des « restes » de tâche fragmentée dans plusieurs matières différentes, pour lesquelles ils ne se sentaient pas préparés pour offrir un enseignement de qualité. La plupart des enseignants soulignent que dès leurs premiers pas en enseignement on leur a attribué les groupes d'élèves les plus difficiles, en recevant peu ou pas d'aide. Dans cette situation d'instabilité où ils ont dû composer avec plusieurs facteurs nouveaux et imprévus, la majorité des enseignants novices affirment avoir ressenti de l'insécurité et du stress lors de leurs premières expériences dans l'enseignement.

En regard à leur entrée dans la profession, quelques enseignants admettent n'avoir reçu aucun accueil et avoir même dû s'organiser seuls pour se présenter au personnel, se trouver un bureau dans l'école et aménager leur classe. Dans le même sens, certains enseignants déplorent les absences fréquentes de la direction d'école qui n'a pas facilité leur tâche puisqu'ils ont dû fréquemment attendre pour recevoir des réponses aux questions qu'ils se posaient ou encore pour obtenir une autorisation quelconque devant ce projet, ce qui a parfois alourdi leurs responsabilités. Aussi, lors de leurs débuts dans l'enseignement, les enseignants soulignent n'avoir aucunement bénéficié d'une formation visant l'accueil ou l'intégration des nouveaux employés au sein de la Commission scolaire.

Dans ce contexte d'entrée dans la profession, les enseignants considèrent avoir vécu une entrée difficile dans l'enseignement et avoir dû redoubler d'efforts pour vivre le plus sereinement possible leur insertion professionnelle. La majorité des enseignants disent avoir beaucoup travaillé en dehors des heures normales, afin d'assumer toutes les composantes de leur tâche. De plus, le fait de devoir composer seuls avec les élèves en difficultés et les élèves en troubles du comportement, sans recevoir l'aide d'une éducatrice ou d'une orthopédagogue en classe, a entraîné chez quelques enseignants, une gestion de classe difficile ainsi qu'un sentiment d'impuissance devant les situations déroutantes. Étant donné le peu d'aide et d'accompagnement reçus en début de carrière, plusieurs affirment

avoir éprouvé du découragement, des doutes ainsi que des remises en question quant à leur avenir dans la profession.

La majorité des enseignants perçoivent l'entrée dans la carrière comme une expérience difficile, mais qui s'avère tout de même constructive dans leur cheminement. Plusieurs éléments ont contribué à favoriser chez les enseignants, une entrée réussie dans la profession. D'abord, ils soutiennent que la confiance en soi, l'assurance, la persévérance et l'optimisme sont des éléments clés du succès de leur insertion professionnelle. Les enseignants confirment avoir redoublé d'effort afin de demeurer constamment polyvalents, compétents et professionnels dans l'ensemble de leur tâche. Par cette expérience, plusieurs soulignent avoir grandement appris à puiser dans leurs forces intérieures pour surmonter les obstacles rencontrés. La majorité affirme que le succès de leur insertion professionnelle est attribuable à leur personnalité, leur débrouillardise ainsi que leur capacité à oser demander de l'aide. Durant leurs premières expériences, les enseignants disent avoir appris de nombreux trucs par essais et erreurs. Aussi, la plupart des enseignants mentionnent que le travail en collégialité, les relations harmonieuses et solidaires entre les enseignants, l'esprit d'équipe ainsi que le climat d'école sain sont des aspects favorables au développement professionnel des enseignants débutants.

Lors de leur entrée dans la profession, les enseignants qui ont obtenu un contrat dans leur milieu d'origine soulignent avoir reçu un bel accueil de la part de la direction et des collègues. Aussi, certains soulignent que le fait d'apercevoir des visages connus à l'école et d'être plusieurs novices à amorcer leur carrière en même temps en enseignement s'avère des éléments qui facilitent leur intégration. La moitié des enseignants que nous avons rencontrés ont reçu de l'aide et du soutien de leurs pairs et ils affirment que cela a été aidant dans leur expérience. Quelques enseignants ont trouvé profitable et aidant d'avoir la chance de bénéficier du mentorat informel offert par des collègues expérimentés. Plusieurs soulignent qu'avoir la confiance de la part de la direction, se sentir épaulés, encadrés, reconnus et valorisés dans leur pratique sont des facteurs favorisant l'insertion professionnelle. Aussi, il semble que le fait de participer à différents comités et de

s'engager dans l'organisation des activités de l'école représente des éléments bénéfiques pour les nouveaux enseignants. Quelques-uns mentionnent qu'il est avantageux d'avoir l'opportunité d'échanger avec d'autres enseignants de la Commission scolaire sur les matières qu'ils enseignent, toutefois, cela se réalise peu souvent.

En regard à leur entrée dans la profession et à leur insertion professionnelle, les enseignants éprouvent une satisfaction personnelle et une valorisation d'avoir réussi à vivre avec les difficultés rencontrées. Ils perçoivent cette expérience comme étant constructive dans leur cheminement puisqu'elle leur a permis de réaliser de nombreux apprentissages sur les plans personnel et professionnel. Les enseignants soulignent que la confiance en soi du novice, un bon accueil de la part de la direction et de l'équipe-école ainsi qu'un accompagnement en début de carrière sont des conditions qui contribuent à leur intégration dans le monde de l'enseignement. De plus, les enseignants affirment maîtriser plus facilement les tâches qu'ils doivent assumer surtout lorsqu'ils ont la possibilité de vivre la stabilité que procure le fait d'enseigner les mêmes matières dans la même école.

Alors que s'achève l'analyse de la première section de la synthèse des résultats de la recherche, le tableau 2 présente la situation actuelle de l'entrée dans la profession et de l'insertion professionnelle des enseignants débutants selon le point de vue de 5 répondants. Plus précisément, ce tableau permet de visualiser les composantes favorables et non favorables reliées à l'entrée dans la profession et à l'insertion professionnelle en enseignement qui ont un impact sur la motivation et l'engagement des enseignants en début de carrière.

Tableau 2 : Synthèse des composantes favorables et non favorables à l'entrée dans l'enseignement et à l'insertion professionnelle de l'enseignant.

Composantes favorables	Composantes non favorables
Stabilité, sécurité d'emploi et permanence	Débuts précipités, embauche de dernière-minute
Bon climat d'école, esprit d'équipe, solidarité entre enseignants	Contexte scolaire désorganisé (local, bureau, matériel inadéquat)
Milieu de travail connu, d'origine	Milieu de travail nouveau, méconnu
Bon accueil de l'équipe-école	Procédures d'accueil défaillantes
Accompagnement, soutien et mentorat	Peu d'accompagnement, de soutien, de formation aux débutants
Plusieurs nouveaux enseignants dans la même école	Peu de temps de préparation (accueil des élèves, préparation des cours)
Formation pour les nouveaux enseignants	Diffusion restreinte de l'information de base (contrat, matériel, bulletins)
Capacité à demander de l'aide	Responsabilités nombreuses
Pratique enseignante reconnue et valorisée	Tâche lourde et complexe exigeant beaucoup de travail à l'extérieur
Travail en collégialité	Restes de tâches, enseignement de plusieurs matières parfois peu familières
Satisfaction personnelle, attitude positive	Peu d'aide en classe avec les élèves en difficultés et groupes nombreux, gestion de classe difficile
Confiance de la direction	Direction d'école peu présente
Force intérieure, assurance, confiance en soi, estime de soi	Doute, remise en question, stress, insécurité
Valorisation et reconnaissance par les collègues et la direction	Peu d'appréciation et de reconnaissance par les collègues et la direction
Débrouillardise et persévérance	Vivre seul les situations déroutantes

Source : Inspiré de Lamarre (2003, p. 234), « Synthèse des composantes favorables et non favorables au développement professionnel de l'enseignant ».

Ce tableau synthèse met en évidence la situation actuelle de l'entrée en enseignement et l'insertion professionnelle des enseignants débutants, en faisant ressortir des composantes favorables et non favorables à leur développement professionnel. Sans aucun doute, ces composantes ont un impact sur la motivation, l'engagement et la persévérance des novices qui amorcent leur carrière en enseignement.

La prochaine section aborde le concept de la motivation à enseigner des enseignants débutants.

4.2.2 Motivations à enseigner

Les enseignants rencontrés sont tous, à prime abord, intrinsèquement motivés par leur travail. Leur motivation première à exercer cette profession réside dans l'amour des jeunes, la passion d'enseigner et le désir de transmettre leurs savoirs et leurs valeurs. Ils ont la réussite des élèves à cœur et ils affectionnent particulièrement leur faire découvrir ou apprendre de nouveaux concepts, soit en élargissant leurs connaissances. Les enseignants aiment travailler à l'école pour la qualité des relations humaines vécues avec leurs collègues, les élèves et la direction ainsi que les contacts sociaux enrichissants que leur travail leur permet de vivre. Ils manifestent une passion sans égard envers l'enseignement de leur matière qui se traduit par un plaisir à enseigner et à animer, un goût constant du dépassement de soi, une soif d'apprendre ainsi qu'un désir de s'engager auprès des jeunes et en éducation.

Au quotidien, les enseignants trouvent stimulant la communication et les échanges avec leurs élèves. Ils se disent constamment prêts et motivés pour aider les élèves à réussir. Ils sont soucieux du bien-être des élèves et ils aiment avoir du plaisir en classe avec eux. Dans leur travail, ils apprécient le côté dynamique et non routinier de la vie dans une école ainsi que la liberté de mener leur groupe-classe à leur guise. Certains enseignants éprouvent

de l'empathie envers leurs élèves et aiment leur venir en aide, tant en ce qui concerne les apprentissages que l'aspect psychosocial.

Les enseignants qui ont été consultés considèrent qu'un enseignant motivé dans son travail est de bonne humeur et souriant lorsqu'il est à l'école. Il ne compte pas son temps puisqu'il aime s'investir pour les jeunes et il participe activement aux activités et projets dans l'école. L'enseignant motivé est un bon animateur en classe, il est dynamique et innovateur dans la préparation de ses cours. L'enseignant motivé éprouve du plaisir lorsqu'il permet aux élèves de découvrir de nouvelles choses ou qu'il leur fait réaliser de nouveaux apprentissages. Il aime effectuer des projets et des activités avec ses élèves, il manifeste une grande disponibilité pour eux et il aime les stimuler à réussir. L'enseignant motivé est très présent et engagé dans l'école, il est peu souvent absent. L'enseignant motivé dans son travail aime d'abord et avant tout les jeunes ainsi que l'enseignement de sa discipline.

Les motivations extrinsèques qui amènent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail sont reliées aux conditions de travail avantageuses ainsi qu'à la qualité du climat de l'école et des relations humaines vécues. En ce qui concerne les conditions de travail, les enseignants trouvent intéressant l'horaire de travail régulier et stable qui permet une belle qualité de vie personnelle et familiale. Aussi, les congés et les vacances sont perçus comme étant intéressants et stimulants, quoi que la majorité des enseignants affirment qu'ils sont amplement gagnés, en raison des nombreuses heures supplémentaires effectuées et non reconnues dues à la complexité de leur tâche. Les enseignants voient ces congés comme étant essentiels pour leur permettre de se reposer et faire le plein d'énergie en cours d'année. En ce qui concerne les heures supplémentaires à effectuer en dehors du travail pour la correction, la planification, les bulletins ou les divers projets, les enseignants apprécient avoir la latitude de gérer leur horaire à leur guise. Pour ce qui est du salaire, ils s'entendent pour dire qu'il est avantageux, mais la majorité des enseignants considère qu'il pourrait être plus élevé, compte tenu des études universitaires réalisées pour devenir enseignant et de la complexité et de la lourdeur de leur tâche qui ne cesse d'augmenter. Les

avantages sociaux tels que les assurances, le fonds de pension, la possibilité d'un congé avec traitement différé et le syndicat sont des aspects présentés comme étant des motivations extrinsèques intéressantes dans leur travail. De plus, une enseignante trouve motivant d'avoir la possibilité de voyager et d'exercer sa profession dans un autre pays. Finalement, il importe de souligner que tous les enseignants, ayant leur permanence ou non, affirment que la stabilité et la sécurité d'emploi d'avoir la permanence sont des facteurs étroitement liés à la motivation et à l'engagement des enseignants débutants.

Les enseignants soulignent que la satisfaction personnelle, la valorisation et la reconnaissance des élèves, des collègues, de la direction et des parents les motivent à s'engager dans leur travail. Aussi, la réussite des élèves est une source importante de motivation pour eux. Ils affirment que l'accompagnement et le soutien en début de carrière seraient favorables pour la motivation et la rétention des enseignants débutants.

À l'opposé, plusieurs éléments ne motivent pas les enseignants à s'engager dans leur travail. D'abord, la complexité de leur tâche qui ne cesse de s'alourdir et qui met en quelque sorte un frein à leur élan puisqu'ils sont fréquemment débordés et qu'ils doivent travailler plusieurs heures supplémentaires. Aussi, les enseignants trouvent démotivant toutes les tâches connexes à l'enseignement qu'ils doivent assumer et qui les privent d'un temps précieux et de qualité avec les élèves (prise de présence, paperasse à remplir, correction, gestion des notes, bulletins, feuille de comportement d'élèves, réunions, comités, rencontres de parents, etc.).

Dans le même sens, ils déplorent le manque de soutien et d'accompagnement en début de carrière, la surcharge de travail ainsi que la précarité d'emploi qui leur causent de l'insécurité et du stress. De plus, ils soulignent que les cours imposés avec lesquels ils ne se sentent pas toujours familiers, les tâches fragmentées, l'enseignement auprès des groupes nombreux ainsi que le manque de soutien pour les élèves en difficultés les amènent parfois à remettre en question leur avenir dans la profession.

La majorité des enseignants précisent qu'au quotidien, les élèves démotivés et désintéressés sont aussi une source de démotivation pour eux. Quelques enseignants soulignent que les absences fréquentes de la direction les démotivent dans l'exécution de leur travail puisqu'ils doivent constamment attendre pour des autorisations quelconques ou des réponses à leurs questions. Certains enseignants confirment que le favoritisme et l'injustice qui existent lors de l'embauche et la sélection du personnel enseignant peuvent s'avérer démotivants et déroutants en début de carrière. Aussi, les enseignants déplorent la vaste étendue du territoire de la Commission scolaire qui les amène à parcourir de grande distance et qui s'avère défavorable pour le travail en collégialité avec les enseignants des autres écoles. Finalement, les enseignants trouvent démotivant l'attitude négative de certains collègues ainsi que le manque de reconnaissance concernant leur travail et l'éducation de la part de la société.

En regard à l'objectif spécifique de l'étude qui vise à déterminer les facteurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement, le tableau 3 présente une synthèse des facteurs de motivation au travail chez les enseignants débutants.

La section suivante traite du concept de l'engagement des enseignants débutants.

Tableau 3 : Synthèse des facteurs de motivations intrinsèques et extrinsèques chez les enseignants débutants

Motivations intrinsèques	Motivations extrinsèques
Amour des jeunes	Conditions de travail (assurances, fond de pension, vacances, congés)
Désir de transmettre son savoir, plaisir à enseigner et à animer	Horaire (régulier et flexible)
Relations humaines chaleureuses et contacts sociaux vécus à l'école	Stabilité et sécurité d'emploi
Passion du métier et intérêt marqué pour la matière enseignée	Salaire
Communication enrichissante avec les collègues et échanges avec les élèves	Climat d'école favorable à l'épanouissement
Apprentissage, découverte, réussite des élèves	Relations humaines et contacts sociaux chaleureux
Goût du dépassement de soi	
Soif d'apprendre	
Goût de s'investir pour les jeunes et pour l'éducation	
Liberté de diriger le groupe-classe	
Valorisation et reconnaissance pour le travail accompli	

4.2.3 Engagement dans l'enseignement

Les enseignants se considèrent tous comme étant engagés dans leur travail. Ils perçoivent l'enseignant engagé comme quelqu'un qui va au-delà de sa tâche en donnant généreusement de son temps pour les élèves et en participant activement au sein de

l'équipe-école. Ils indiquent que l'enseignant engagé a constamment à cœur la réussite des élèves qui s'avère une source de motivation importante pour eux dans leur travail. L'enseignant engagé aime son travail, il éprouve du plaisir à enseigner, il est souriant, il aime être à l'école et il en fait souvent plus que ce qui lui est demandé dans le cadre de son travail.

De plus, l'enseignant engagé manifeste une attitude positive à l'égard des élèves, de l'enseignement et du domaine de l'éducation en général. Il a un goût constant du dépassement de soi, il est soucieux de sa performance en enseignement, il est innovateur dans sa pédagogie et il est ouvert aux nouveaux défis. L'enseignant engagé aime les élèves, il apprécie les moments passés avec eux et il établit une relation saine avec eux. L'enseignant engagé participe aux différents projets ou activités éducatives, tant auprès des élèves qu'au sein de l'école et de la Commission scolaire, voire de la communauté. Les enseignants soulignent qu'ils aiment s'engager dans leur travail pour tous ces motifs et aussi parce que c'est motivant, valorisant et inspirant de donner autant dans leur travail.

À l'opposé, l'enseignant désengagé est perçu comme quelqu'un qui se contente de donner son cours, sans s'investir davantage pour la réussite des élèves ou dans la vie de l'école. Ils soulignent que l'enseignant désengagé ne semble pas passionné par l'enseignement puisqu'il est fréquemment négatif et qu'il fait le minimum exigé dans le cadre de son travail. L'enseignant désengagé manifeste peu d'estime à l'égard des élèves, il s'intéresse peu à eux et il ne cherche pas à les rencontrer en dehors des cours. L'enseignant désengagé n'apprécie pas le travail en équipe, il travaille plutôt seul et il participe peu aux réunions ou aux activités dans l'école.

Selon les enseignants, plusieurs éléments peuvent nuire à l'engagement des enseignants débutants. D'abord, la lourdeur et la complexité de la tâche peuvent les freiner et contribuer à craindre de manquer de temps pour effectuer toutes les composantes de leur tâche. Aussi, la précarité d'emploi peut affecter l'engagement des enseignants dans certains projets ou comités, puisqu'ils ne peuvent pas savoir où ils enseigneront l'année suivante et s'ils peuvent poursuivre les projets amorcés. Selon les enseignants, le fait de ne pas avoir

de permanence entraîne de l'insécurité et du stress pouvant conduire à une démotivation et un désengagement chez certains novices.

Les enseignants soulignent que leur besoin de s'investir dans leur travail relève principalement de l'intérieur d'eux, soit de leur personnalité, leur dynamisme, leurs valeurs personnelles et familiales ainsi que de leur amour envers les jeunes et de l'intérêt pour la matière enseignée. Au quotidien, ils maintiennent et développent leur engagement en enseignement en ayant du plaisir au travail, en relevant de nouveaux défis, en réalisant des projets stimulants et surtout, en aidant les élèves à vivre des réussites. Aussi, certains affirment que la stabilité d'avoir leur permanence les motive à s'engager davantage. De plus, la confiance en soi, le goût du dépassement, la capacité de se remettre en question et la formation sont des aspects qui améliorent leur pratique éducative ainsi que le maintien et le développement de leur engagement en enseignement.

La dernière section offre un retour sur l'expérience vécue des enseignants débutants ainsi qu'un regard sur leur avenir dans la profession.

4.2.4 Expérience vécue et regard sur l'avenir

En regard à leur expérience en enseignement, les enseignants se disent satisfaits du cheminement parcouru et des apprentissages réalisés sur les plans professionnels et personnels. En ce qui a trait aux apprentissages réalisés sur le plan professionnel, les enseignants soulignent avoir grandement amélioré leur intervention pédagogique et leur gestion de classe. Aussi, ils considèrent être mieux organisés, structurés et méthodiques dans leur travail, tout en étant capables de gérer leur temps adéquatement. Avec les années, ils ont développé des outils de travail plus efficaces ainsi que du matériel pédagogique de qualité. Sur le plan personnel, la majorité affirme manifester une plus grande confiance en soi, la persévérance, la débrouillardise ainsi que la force intérieure pour surmonter les difficultés rencontrées. Certains soulignent avoir une plus grande capacité d'adaptation,

mieux respecter leurs limites et être plus patients et calmes devant diverses situations imprévues. Quelques-uns disent avoir fait émerger de nouvelles valeurs durant leur expérience en enseignement. Les enseignants rencontrés trouvent tous bénéfiques et constructifs les apprentissages réalisés depuis leur entrée en enseignement.

En regard à leur expérience, la majorité des enseignants affirment ne pas avoir songé à quitter la profession. Toutefois, la plupart soulignent qu'ils ont vécu des remises en question lorsqu'ils éprouvaient des difficultés dues à la lourdeur et à la complexité de la tâche, la surcharge de travail, les groupes difficiles, les élèves avec des problèmes de comportement ou le stress vécu lié à la précarité d'emploi. Selon eux, leur persévérance en enseignement est attribuable à l'amour des jeunes, leur intérêt pour le métier, leur passion d'instruire et de se sentir utile en société, leur optimisme, leur détermination, leur force intérieure ainsi que le plaisir d'exercer cette profession et de travailler dans un climat d'école harmonieux. Quelques enseignants soulignent que le fait d'avoir une direction d'école présente, humaine et aidante favorise aussi la persévérance en enseignement.

Quant à leur avenir dans la profession, ils se voient encore longtemps dans l'enseignement, ils sont positifs devant leur carrière et ils souhaitent continuer de s'engager auprès des jeunes. Dans les années à venir, certains enseignants demeurent toutefois ouverts à de nouvelles expériences qui pourraient s'offrir à eux. Quelques enseignants rencontrés souhaiteraient avoir une plus grande stabilité dans leur tâche, afin de peaufiner leurs cours et d'améliorer leur pratique pédagogique. Un enseignant aspire à un poste de direction d'école et un autre aimerait vivre l'expérience de voyager et d'enseigner dans un autre pays. Ces enseignants aiment leur travail en enseignement, leur relation avec les jeunes et demeurent motivés et engagés dans leur travail.

En terminant, pour améliorer leur situation, les enseignants évoquent quelques modalités constructives qui seraient profitables pour tous. D'abord, ils aimeraient être plus informés, mieux préparés et davantage formés lors d'éventuels changements majeurs tels que ceux vécus avec le renouveau pédagogique en éducation. Aussi, dans le but d'améliorer la qualité de leur enseignement, ils soulignent qu'il serait important de diminuer le nombre

d'élèves par groupe et d'avoir davantage de soutien pour les élèves en difficultés. Les enseignants indiquent également qu'il serait avantageux pour la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants débutants, d'être mieux préparés à la réalité du milieu de l'enseignement et qu'ils bénéficient d'accompagnement adéquat en début de carrière.

Les enseignants rencontrés affirment avoir aimé collaborer à l'étude. Ils soulignent que leur participation à la recherche a été favorable, puisqu'elle leur a permis de réaliser des prises de conscience intéressantes en regard à leur expérience professionnelle. Aussi, tous soulignent que l'entrevue leur a permis de réfléchir sur leurs premiers pas dans la profession, sur leur développement professionnel ainsi que sur les éléments qui les motivent à s'engager dans leur travail et à demeurer dans l'enseignement, soit un retour sur leur expérience qu'ils ne se permettent pas souvent de faire au quotidien. Ils ont ainsi retiré des avantages pertinents sur les plans personnel et professionnel en participant à l'étude.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Le dernier chapitre a pour but de mettre en évidence les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. Les composantes essentielles sont discutées pour examiner plus en profondeur la situation des enseignants qui débutent dans la profession et alimenter la réflexion sur l'entrée et l'insertion professionnelle en enseignement, la motivation au travail, l'engagement dans l'enseignement ainsi que la rétention dans la profession. À cet effet, nous faisons ressortir les principaux résultats de la recherche en vue de fournir des pistes nouvelles favorisant une compréhension renouvelée de la situation des enseignants en début de carrière au secondaire.

Avant d'amorcer cette partie, il importe de préciser que la discussion des résultats porte sur un nombre restreint de personnes. Considérant l'ampleur du travail d'analyse des données dans une telle recherche et compte tenu des ressources disponibles, la structure d'analyse ne repose que sur cinq témoignages d'enseignants oeuvrant au sein d'une même commission scolaire. Bien que la structure d'analyse des données et la discussion qui suit permettent de clarifier la problématique de la motivation et de l'engagement des enseignants débutants, nous ne prétendons pas faire état de la situation de tous les enseignants débutants.

5.1 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous entamons d'abord cette partie en présentant les éléments culminants ressortis des cinq témoignages des participants et de l'analyse des données effectuée en ce qui concerne les concepts de la motivation et de l'engagement des enseignants débutants. Nous poursuivons ensuite un travail de comparaison des données obtenues avec celles des études antérieures sur le sujet de la motivation et de l'engagement. De plus, nous présentons ce que la recherche a permis de ressortir de nouveau. Plus spécifiquement, il sera question de la situation actuelle de l'entrée dans la profession et de l'insertion professionnelle des enseignants débutants, leur motivation à enseigner, leur engagement dans l'enseignement ainsi qu'un regard sur leur expérience et leur vision d'avenir dans la profession.

5.1.1 Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

En regard à l'analyse de la situation des enseignants débutants concernant l'entrée dans la profession et l'insertion professionnelle, les résultats de la recherche montrent que cette expérience s'avère empreinte d'embûches, mais aussi de défis enrichissants à relever. Ce constat rejoint la recherche de Lamarre (2003) qui révèle que malgré les difficultés, les enseignants en début de carrière retirent des éléments positifs qui les motivent à s'engager et à persévérer dans l'enseignement.

Ainsi, l'analyse des résultats témoigne que la plupart des enseignants novices considèrent leur expérience d'entrée dans la profession quelque peu ardue, mais tout de même constructive et formatrice dans leur cheminement. Alors qu'ils doivent redoubler d'effort pour surmonter les péripéties rencontrées en début de carrière, l'analyse souligne qu'ils éprouvent aussi une satisfaction personnelle quant à leurs forces personnelles qui émergent de cette expérience ainsi que leur capacité d'adaptation et d'autonomie dans leur nouveau rôle professionnel.

Encore aujourd'hui, les résultats d'analyse indiquent que la majorité des enseignants commence leur carrière dans des conditions instables et précaires, souvent embauchée à la dernière minute et récoltant des tâches fragmentées dans des matières où ils se sentent parfois peu ou pas familiers. Ils sont fréquemment contraints d'enseigner aux groupes les plus difficiles, et ce, sans recevoir d'aide. Ces constats troublants qui avaient d'ailleurs été soulignés dans plusieurs rapports de recherche antérieurs (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Boutin, 2002; COFPE, 2002; FSE, 2003; Mukamurera, 2005) témoignent que les enseignants débutants doivent encore de nos jours surmonter des difficultés diverses, et ce, dès leur entrée dans le milieu de l'enseignement.

Aussi, l'analyse des données fait ressortir que les enseignants novices se voient encore aujourd'hui responsables d'assumer les mêmes tâches complexes que celles de leurs collègues plus expérimentés, ce qui s'avère une situation qualifiée d'inacceptable pour plusieurs chercheurs (Huberman, 1989; CEQ, 1993; Baillauquès et Breuse, 1993; Nault, 1993, COFPE, 2002).

Si l'on fait référence aux remarques déjà formulées, il y a un bon nombre d'années dans différentes recherches, les résultats actuels confirment que la situation des enseignants a peu évolué et que l'entrée dans la profession s'avère encore une démarche ardue qui revêt un caractère plutôt solitaire (Lamarre, 2003). Ainsi, face aux situations déroutantes vécues par les novices, où ils doivent composer seuls avec plusieurs facteurs nouveaux et imprévus, il n'est pas étonnant de constater dans les témoignages des enseignants qu'ils puissent ressentir de l'insécurité et du stress lors de leur insertion dans la profession (Cossette, 1999; COFPE, 2002).

De plus, les résultats de l'analyse montrent qu'en l'absence d'aide et de soutien lors des moments difficiles, les enseignants débutants peuvent vivre des périodes de découragement qui les amènent parfois à douter de leur compétence et à remettre en question leur avenir dans la profession. Considérant que la période de l'entrée dans la profession représente un moment crucial pour l'enseignant et que la manière dont cette expérience est vécue détermine chez lui le choix de demeurer ou non dans l'enseignement,

il devient urgent d'agir pour soutenir davantage les enseignants débutants (Veenman, 1984; Huberman, 1989; Nault, 1993; Lamarre, 2003).

En regard aux remarques déjà formulées dans différentes recherches antérieures sur le sujet, l'analyse des résultats permet de souligner que l'aide, le soutien, l'accompagnement, le travail en collégialité et le mentorat s'avèrent des éléments bénéfiques pour une insertion professionnelle réussie. Or, selon les résultats, il est frappant de constater à quel point l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants sont peu présents dans les milieux scolaires, et ce, même à la suite des recommandations du MÉQ (2001) qui proposait de faire bénéficier les nouveaux enseignants des modalités d'accueil et d'un encadrement professionnel pendant leur première année d'exercice, afin de faciliter leur intégration au milieu scolaire. Un tel constat troublant avait d'ailleurs été confirmé par Boutin (2002). La situation ne s'est guère améliorée puisque l'analyse des résultats de la recherche évoque que la majorité des nouveaux enseignants n'ont bénéficié d'aucune modalité d'accueil ou d'accompagnement pour les aider lors de leurs débuts dans l'enseignement.

Les résultats révèlent que les enseignants doivent apprendre à s'organiser seuls lorsqu'ils amorcent leur carrière et ils doivent faire preuve de débrouillardise et d'adaptation s'ils veulent traverser le plus sereinement possible cette étape de leur carrière. Ces constatations éloquentes ont d'ailleurs été soulevées auparavant par certains chercheurs qui croient qu'un milieu accueillant, du soutien et de l'accompagnement pourraient grandement aider les novices, en plus d'avoir un effet favorable sur leur persistance dans la profession (Lamarre, 2003; Chouinard, 2003; COFPE, 2002; Gervais, 1999). La recherche montre aussi que le travail en collégialité, les relations de travail harmonieuses et solidaires ainsi qu'un climat d'école sain sont des aspects stimulant le développement professionnel des enseignants débutants et leur motivation à ne pas quitter l'enseignement.

De plus, les témoignages recueillis dans cette recherche sont apparus des exemples frappants pour souligner que le fait de retourner travailler dans le milieu d'origine est un élément favorisant l'intégration et l'insertion professionnelle des enseignants débutants, puisqu'ils connaissent le milieu et sont connus par les collègues, ce qui facilite le soutien et

l'accompagnement. Aussi, l'analyse des données laisse présager que le fait d'être plusieurs novices à amorcer leur carrière dans la même école est un élément facilitant l'intégration dans le milieu de travail, puisqu'ils peuvent partager leur expérience, s'entraider et se soutenir.

Aussi, l'analyse révèle que le fait d'avoir la permanence et d'enseigner chaque année les mêmes matières dans la même école procure une stabilité qui permet aux enseignants d'améliorer leur pratique professionnelle en plus de stimuler leur motivation et leur engagement au travail. Ce constat avait d'ailleurs été présenté dans des rapports de recherches antérieurs (Mukamurera, 1998, 2005; COFPE, 2002) qui soulignaient que les difficultés vécues liées à l'embauche et la précarité d'emploi étaient défavorables à l'insertion professionnelle des enseignants en début de carrière. Dans cette optique, les résultats de notre analyse nous amènent à souligner que le fait d'avoir une stabilité d'emploi et une permanence peut avoir une influence sur la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants, car ceux-ci se disent davantage motivés à s'engager dans des projets pédagogiques pour les élèves et pour l'école à long terme.

En somme, alors que les situations déroutantes entraînent des doutes, du découragement et des remises en question, l'analyse permet d'affirmer que le fait de puiser dans ses ressources intérieures, avoir la confiance en soi, développer de l'assurance et persévérer aident les enseignants débutants à vivre un début de carrière enrichissant, en plus de favoriser chez eux de nombreux apprentissages. Ces forces personnelles émergentes chez le novice qui parvient à surmonter les obstacles vécus lors de son entrée dans la profession ont déjà été évoquées par Lamarre (2003) et viennent témoigner une fois de plus de l'importance de cette phase d'entrée dans la profession, qui n'entraîne pas seulement son lot de difficultés, mais aussi des expériences significatives qui favorisent le développement professionnel de l'enseignant débutant.

5.1.2 Motivations à enseigner

En regard à l'analyse de la situation des enseignants débutants concernant les motivations à enseigner, les résultats de la recherche montrent que les enseignants sont de prime abord, intrinsèquement motivés par leur travail. L'analyse conduit à souligner que les enseignants exercent cette profession parce qu'ils aiment les jeunes, ils ont la passion pour l'enseignement ainsi que le désir de transmettre leurs connaissances et de partager leurs valeurs. Les études antérieures portant sur la motivation révèlent que la motivation principale d'une personne ayant une orientation intrinsèque face à son engagement au travail se traduit par le développement personnel que son travail lui procure (Roberson, 1990) ainsi que le plaisir et la satisfaction ressentis lors de l'exécution de ce travail (Deci, 1975; Deci et Ryan, 1985; Blais et coll., 1993), ce qui corrobore avec nos résultats d'analyse.

En nous inspirant des témoignages recueillis au chapitre précédent, nous pouvons dire que les enseignants ont à cœur la réussite des élèves et qu'ils affectionnent leur faire découvrir de nouveaux apprentissages. Ils aiment le climat de travail dans l'école ainsi que la qualité des relations humaines. L'analyse montre qu'ils sont passionnés pour l'enseignement de leur matière, ils éprouvent un réel plaisir à exercer leur profession, ils ont un goût constant du dépassement de soi et ils n'hésitent pas à s'engager pour les jeunes et pour l'éducation. Ces résultats correspondent avec ceux des études antérieures qui soulignent que la motivation des enseignants à exercer leur profession repose avant tout sur des motifs intérieurs tels que l'amour des jeunes et de la profession, le dévouement à l'autre, la passion pour l'enseignement, la contribution sociale, le goût d'avoir un impact positif sur les jeunes, le désir de partager des connaissances et d'expliquer, l'actualisation de son potentiel ainsi que le besoin d'établir des relations interpersonnelles significatives (Huberman, 1989; Reyes, 1990; Duchesne, 2004; Guillemette, 2006)

Les résultats de l'analyse indiquent qu'au quotidien, les enseignants motivés apprécient les échanges et la communication avec élèves ainsi que l'aspect non routinier de

leur travail. Ils sont soucieux du bien-être des élèves et ils sont constamment disponibles pour les aider et pour stimuler leur réussite. Les enseignants motivés éprouvent un réel plaisir à enseigner et à œuvrer pour l'éducation en société. Ils apprécient le dynamisme et l'énergie vécue dans l'école ainsi que la liberté de pouvoir mener leur groupe classe à leur guise.

Aussi, l'étude montre que les enseignants motivés ont le sourire, ils aiment s'investir, ils donnent généreusement de leur temps et ils participent activement aux différents projets scolaires. Ils sont très présents et engagés dans la vie scolaire puisqu'ils aiment les jeunes et ils sont passionnés par l'enseignement de leurs matières. Ainsi, l'analyse conduit à souligner que les enseignants motivés exercent leur travail de prime abord pour des motivations intrinsèques, reliées à l'intérieur d'eux, et ceci les amène à s'engager davantage pour les jeunes et l'éducation en général. Selon le portrait de l'enseignant motivé et engagé décrit par différents chercheurs dans le domaine (Goodell, 1969; Reye, 1990; Duchesne, 2004), celui-ci manifeste un attachement marqué et un respect sincère envers les jeunes et la profession. Il a une vision positive de l'enseignement et cherche à améliorer sa pratique, il participe activement aux activités scolaires, il éprouve un véritable intérêt pédagogique, il s'épanouit au travail et il demeure constamment professionnel dans l'exercice de ses fonctions. À la lumière des résultats de l'analyse, nous pouvons révéler que les enseignants intrinsèquement motivés dans leur travail par l'amour des jeunes et de la profession, sont aussi fortement engagés dans l'enseignement, tel qu'en dévoilent leurs témoignages. Ainsi, les résultats de l'analyse laissent supposer un lien entre la motivation intrinsèque des enseignants et leur engagement élevé dans la profession. Ceci s'avère une piste intéressante pour le domaine de l'éducation pour stimuler davantage la motivation et l'engagement des enseignants.

En ce qui concerne les motivations extrinsèques des enseignants à exercer leur travail, l'analyse fait ressortir la qualité des rapports humains, la liberté de mener leur groupe classe à leur guise ainsi que les conditions de travail avantageuses telles que l'horaire régulier et stable, les avantages sociaux, les congés, les vacances et le salaire. Ces

éléments ont été relevés précédemment par différents auteurs comme étant des facteurs motivant les enseignants à s'engager (Huberman, 1989) ou des avantages de la motivation et de l'engagement reliés au plan économique (Guillemette, 2006). Ces études soulignent que la liberté d'action, la sécurité d'emploi ainsi que les conditions de travail avantageuses telles que l'horaire quotidien, hebdomadaire et annuel sont favorables à l'épanouissement des enseignants puisqu'ils leur donnent suffisamment de temps pour arrimer leur vie professionnelle et leur vie familiale et sociale.

En ce qui concerne le salaire des enseignants, les résultats de la recherche montrent que les enseignants considèrent qu'il pourrait être plus élevé, compte tenu des études universitaires effectuées, la complexité et la lourdeur de leur tâche qui les amènent à faire de nombreuses heures supplémentaires non reconnues. Ce constat a d'ailleurs été relevé par Guillemette (2006). Ce chercheur précise que le fait de ne pas recevoir un salaire proportionnel au nombre d'heures travaillées s'avère inadéquat, considérant que l'enseignement est une profession exigeante qui demande d'effectuer beaucoup de temps supplémentaires afin de parvenir à assumer professionnellement toutes les composantes reliées à la tâche.

L'analyse montre également que la stabilité d'avoir une permanence et d'enseigner les mêmes matières dans la même école amène une sécurité d'emploi qui favorise la motivation des enseignants débutants puisqu'ils ont davantage la possibilité de s'engager dans des projets à long terme. Mukamurera (1998, 2005) a déjà fait état que les conditions d'embauche précaires et instables nuisent à l'insertion professionnelle des enseignants novices. Les témoignages recueillis mettent en évidence que les enseignants ayant une permanence et une sécurité d'emploi sont davantage motivés à s'engager dans l'enseignement. Cela s'avère une piste intéressante à considérer pour favoriser la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants dans les milieux scolaires et de ce fait, cela peut aussi avoir une incidence favorable sur la réussite des élèves. Le fait d'avoir des enseignants motivés et engagés qui participent à la vie de l'école peut influencer positivement la qualité de l'enseignement dispensé, la motivation des élèves ainsi que leur

réussite scolaire. Il s'agit d'une piste intéressante qui pourrait être vérifiée dans des études ultérieures.

Quoi qu'il en soit, les résultats de l'analyse font ressortir que certains éléments motivent les enseignants à s'engager dans leur travail tandis que d'autres s'avèrent une source importante de démotivation. D'une part, les éléments qui stimulent la motivation des enseignants sont reliés à la satisfaction personnelle d'exercer un travail qui a du sens, la réussite scolaire des élèves ainsi que la valorisation et la reconnaissance dans l'exécution de leur fonction.

En somme, ces résultats portant sur la motivation des enseignants à s'engager corroborent avec ceux de Duchesne (2004) qui fait ressortir les éléments qui motivent les enseignants à s'engager, soit l'amour de la profession, l'actualisation des connaissances, une attitude positive, du soutien et de la reconnaissance.

D'autre part, les éléments jugés démotivants sont principalement reliés à la complexité de la tâche des enseignants qui ne cesse de s'alourdir et qui les prive d'un temps précieux et de qualité avec les élèves. L'analyse conduit à affirmer que les enseignants trouvent démotivant le manque de soutien et d'accompagnement en début de carrière, la surcharge de travail, les cours imposés pour lesquels ils ne se sentent pas toujours familiers, le manque d'aide pour les élèves en difficulté ainsi que la précarité d'emploi qui se vit actuellement en éducation. De plus, l'analyse montre qu'au quotidien, les élèves démotivés et désintéressés sont une source de démotivation pour les enseignants ainsi que l'attitude négative de certains collègues et le manque de reconnaissance de la société envers leur profession. L'analyse fait ressortir que tous ces éléments démotivent les enseignants débutants en leur causant parfois de l'insécurité et du stress qui peut les amener à douter et à remettre en question leur avenir dans la profession. Ces résultats concordent avec ceux de Duchesne (2004) qui souligne que les difficultés vécues, les doutes ainsi que les obstacles personnels et professionnels rencontrés peuvent démotiver les enseignants. Il importe de mentionner que ces éléments sont étroitement reliés à ceux ressortis lors de l'analyse des témoignages des enseignants dans notre recherche. Toutefois, les résultats de notre analyse

apportent un regard nouveau sur le sujet en ajoutant que l'accompagnement et le soutien stimulent la motivation et l'engagement au travail des enseignants débutants. Il s'agit d'une piste intéressante à explorer dans le futur en matière de motivation et d'insertion professionnelle des enseignants débutants.

5.1.3 Engagement dans l'enseignement

Les résultats de la recherche ont permis de faire ressortir certains éléments favorables à l'engagement des enseignants débutants ainsi que d'autres qui leur sont défavorables. L'analyse nous conduit à affirmer que l'enseignant engagé manifeste une attitude positive à l'égard de la profession et des élèves parce qu'il aime les jeunes, il apprécie l'enseignement, il a à cœur la réussite des élèves et il a du plaisir dans l'exercice de ses fonctions. L'enseignant engagé a constamment le goût du dépassement de soi, il est ouvert aux nouveaux défis, il est soucieux d'améliorer sa pratique pédagogique et il n'hésite pas à participer activement aux diverses activités pour les jeunes et pour l'école. Les témoignages montrent clairement que l'engagement de l'enseignant relève principalement de l'intérieur, qu'il est relié à l'amour des jeunes et de la profession, à la passion envers la matière, aux valeurs personnelles et familiales ainsi qu'à la personnalité et le dynamisme de l'enseignant. Ces résultats d'analyse permettent de faire une fois de plus des liens entre la motivation intrinsèque des enseignants et l'intérêt à s'engager dans l'enseignement.

Ces résultats viennent appuyer ceux de Reyes (1990) et de Duchesne (2004) qui ont montré que les enseignants fortement engagés manifestent un grand souci envers l'élève, sont engagés dans l'école, remettent en question les méthodes traditionnelles, sont créatifs et positifs en plus d'être motivés à s'investir dans les projets de l'école selon les missions éducatives. Ces enseignants fournissent plus d'efforts dans l'intérêt des jeunes et de l'école, ils adhèrent davantage aux buts et aux missions de l'école et ils sont moins enclins à quitter la profession. Les résultats de notre analyse permettent de soutenir ceux de Reyes (1990) et Duchesne (2004) qui font état que l'engagement au travail engendre des valeurs de

créativité et de productivité. Cela permet de témoigner du lien existant entre la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants débutants que nous avons exploré dans la recherche. Comme présentés par Duchesne (2004), nous pouvons confirmer que les enseignants engagés « maintiennent leurs aspirations élevées, font preuve d'une estime de soi positive, travaillent fort, prennent des risques et demeurent engagés envers l'organisation, les collègues, les élèves et les matières dont ils sont responsables » (p.86).

En ce qui concerne les éléments défavorables à l'engagement des enseignants, l'analyse des résultats fait ressortir la lourdeur et la complexité de la tâche des enseignants ainsi que le manque de temps pour effectuer toutes les composantes de leur fonction. Ces aspects s'avèrent nuisibles à leur engagement. Aussi, l'instabilité engendrée par le fait de ne pas avoir de sécurité d'emploi et de permanence est un facteur pouvant freiner leur élan de motivation et d'engagement. En somme, ces résultats corroborent avec les études antérieures sur le sujet qui soulignent que le fait de vivre des difficultés diverses à l'intérieur de leur tâche ou dans l'organisation scolaire peut freiner la qualité de l'engagement des enseignants (Herzberg, 1975; Roberson, 1990; Reyes, 1990; Duchesne, 2004; Guillemette, 2006).

Néanmoins, les résultats conduisent à souligner que les enseignants maintiennent et développent leur engagement en éprouvant du plaisir au quotidien dans leur enseignement, en aidant les élèves à vivre des réussites scolaires, en réalisant des projets stimulants et en relevant des défis nouveaux. De plus, des attitudes personnelles telles que la confiance en soi, le goût du dépassement de soi ainsi que la capacité de se remettre en question permettent d'améliorer leur pratique éducative et de manifester un engagement plus soutenu dans l'enseignement. La valorisation et la reconnaissance d'autrui stimulent aussi leur motivation à s'engager dans la profession.

L'analyse des résultats conduit à établir des liens entre les forces personnelles émergentes lors de l'entrée dans la profession et l'insertion professionnelle des enseignants et les éléments présentés ci-haut qui stimulent l'engagement des enseignants. Ces résultats d'analyse coïncident avec ceux de Duchesne (2004) qui témoignent que l'enseignant

engagé manifeste un amour des jeunes et de la profession, il a une attitude positive face à l'éducation, il peut compter sur le soutien de ses collègues et de la direction et il est constamment à l'affût de l'actualisation de son potentiel. De plus, il convient de souligner « que les marques d'encouragement et de reconnaissance portent l'enseignant à s'engager davantage dans la profession » (Duchesne, 2004, p.30).

Les témoignages recueillis conduisent à faire des liens avec les études réalisées précédemment sur le sujet et ils permettent d'étendre les résultats, non seulement aux enseignants à la mi-carrière, mais également aux enseignants débutants. L'analyse des résultats permet aussi de faire des liens entre les forces émergentes chez le novice lors de son entrée dans la profession et lors de son insertion professionnelle ainsi que les éléments qui stimulent sa motivation et son engagement dans l'enseignement. L'amour des jeunes et de la profession, la passion d'instruire, la confiance en soi, le goût du dépassement de soi, le plaisir au travail, la valorisation, la reconnaissance et le soutien aident non seulement le novice à vivre plus sereinement son insertion dans la profession, mais ils stimulent aussi sa motivation et son engagement dans l'enseignement. Les composantes favorables à l'entrée dans l'enseignement et à l'insertion professionnelle des enseignants s'avèrent des éléments propices à leur motivation et à leur engagement dans leur travail.

Les résultats de l'analyse permettent de porter un regard nouveau sur le phénomène de l'entrée dans la profession et l'insertion professionnelle, la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants débutants en établissant un lien entre ces divers éléments. Il est juste d'envisager que l'accompagnement, le soutien, les relations de travail harmonieuses, le travail en collégialité et la stabilité en début de carrière, jumelée aux forces personnelles du novice, pourraient avoir une incidence positive sur sa motivation au travail, son engagement et sa persistance dans l'enseignement.

5.1.4 Expérience vécue et regard sur l'avenir

En regard à l'analyse des résultats effectuée, il importe de souligner que les enseignants qui amorcent leur carrière font des apprentissages qui leur sont bénéfiques et constructifs, tant sur le plan personnel que professionnel. Il ressort de l'étude que le fait de surmonter les difficultés rencontrées lors de leur insertion dans la profession et de devoir se débrouiller seuls devant la complexité de leur nouveau rôle permet aux novices de développer plus d'autonomie, de débrouillardise, de persévérance ainsi qu'une plus grande confiance en soi et en son potentiel. Ces résultats avaient par ailleurs été présentés par Lamarre (2003), à savoir que l'expérience de commencer une carrière en enseignement, quoiqu'elle entraîne son lot de péripéties, favorise le développement professionnel du novice.

De plus, l'analyse montre que du côté professionnel, cette expérience permet aux enseignants débutants d'apprendre à gérer leur temps de façon plus efficace, d'être mieux organisés, structurés et méthodiques, en plus d'améliorer leur matériel pédagogique et leur pratique professionnelle.

L'analyse des résultats conduit à souligner que les doutes et les remises en question chez les enseignants débutants surviennent essentiellement lorsqu'ils doivent affronter seuls des difficultés liées à la lourdeur et la complexité de la tâche, ce qui avait d'ailleurs déjà été souligné par Lamarre (2003). La surcharge de travail, les groupes difficiles, le manque d'aide pour les élèves éprouvant des problèmes de comportement, le manque d'accompagnement et de soutien en début de carrière ainsi que le stress relié à l'instabilité et la précarité d'emploi ne favorisent guère l'épanouissement du novice.

En nous inspirant des témoignages recueillis, nous pouvons dire que la persévérance en enseignement est attribuable à la passion de l'enseignant à l'égard de la profession, à l'amour des jeunes, au plaisir d'instruire ainsi qu'au fait de réaliser un travail qui a du sens pour lui et pour les élèves, voire pour la société. L'analyse fait ressortir des qualités

personnelles qui favorisent la persistance du novice dans l'enseignement tel que l'optimisme, la détermination et la force intérieure.

L'analyse a permis de faire ressortir certains éléments qui seraient bénéfiques pour la motivation, l'engagement et la rétention des enseignants novices. Il serait avantageux pour les enseignants débutants qu'ils soient mieux préparés à la réalité du monde de l'enseignement et qu'ils puissent bénéficier davantage d'un accompagnement dès leur premier pas dans la profession, tel que l'ont manifesté différents chercheurs (Lamarre, 2003; COFPE, 2002; Gervais, 1999).

De plus, l'analyse conduit à spécifier que le fait de bénéficier davantage d'aide pour les élèves en difficultés ainsi que la diminution du nombre d'élèves par groupe serait favorable à la qualité de l'enseignement dispensé et à la motivation des enseignants. L'analyse amène à souligner qu'il serait profitable à l'avenir que les enseignants soient davantage préparés et formés lorsque s'opèreront d'éventuels changements majeurs tels que ceux vécus avec le renouveau pédagogique en éducation. Ainsi, une meilleure préparation aux changements pourrait s'avérer constructive dans le cheminement professionnel des enseignants et contribuerait à un engagement encore plus sérieux de leur part.

Alors que s'achève le chapitre de la discussion portant sur l'analyse et la synthèse des résultats de l'étude, il importe de préciser qu'un retour sur les composantes essentielles de la recherche a permis d'établir des liens avec les études antérieures, en plus d'apporter des pistes nouvelles dans le domaine de l'éducation. La discussion des résultats de l'étude a permis d'examiner plus en profondeur la situation des enseignants qui débutent dans la profession pour alimenter la réflexion sur l'entrée et l'insertion professionnelle en enseignement, la motivation, l'engagement et la rétention des novices dans l'enseignement.

CONCLUSION

La recherche que nous avons menée a permis de clarifier notre compréhension de la situation portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants. Notre intention première en tant que chercheuse consistait à dégager des composantes positives reliées à l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement afin de déterminer les indicateurs de motivation qui incitent à l'engagement et à la persistance dans la profession enseignante. Pour mener à bien l'étude et saisir tous les éléments essentiels du phénomène de motivation et d'engagement des enseignants débutants, la méthodologie qualitative interprétative fut celle retenue afin de respecter le plus fidèlement possible la signification de l'expérience vécue des participants. Dans le but de dresser un portrait conforme de la situation actuelle des enseignants débutants, la problématique de recherche a été clairement définie à partir des différentes études portant sur l'entrée et l'insertion professionnelle en enseignement, les difficultés couramment rencontrées chez les novices ainsi que les modalités d'accompagnement qui leur sont offertes. Afin de présenter un cadre de référence juste, les deux concepts maîtres de l'étude, soit la motivation au travail et l'engagement des enseignants, ont été clairement explicités en s'appuyant sur les assises théoriques existantes. De plus, conformément à l'approche qualitative interprétative, l'entrevue semi-dirigée, le questionnaire et la carte conceptuelle ont permis de recueillir des données pertinentes pour mieux définir l'objet d'étude et en fournir une compréhension renouvelée.

La question qui a guidé l'ensemble du processus de recherche et conduit à l'interprétation de cette expérience s'énonçait de la façon suivante : « Quels sont les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire? ». Le questionnement qui découlait de cette question principale a contribué à dévoiler comment les enseignants débutants ont vécu leur insertion professionnelle pour ainsi faire émerger

les facteurs de motivation qui les incitent à s'engager dans la profession et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement. La réalisation de toutes les étapes de la recherche a conduit à l'atteinte de l'objectif spécifique fixé au départ, c'est-à-dire :

- Déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire.

En examinant plus en profondeur la signification de l'expérience qui a émergé des cinq témoignages recueillis, notre recherche a d'une part confirmé les résultats de certaines études antérieures portant sur la motivation et l'engagement des enseignants, puis elle a également permis d'apporter un éclairage nouveau sur ce phénomène, plus spécifiquement chez les enseignants en début de carrière en enseignement au secondaire. La section qui suit présente les éléments essentiels issus de la recherche en lien avec les indicateurs de motivation et d'engagement ainsi que la contribution de la recherche au domaine de l'éducation, les limites et les éléments de prospectives.

Indicateurs de motivation et d'engagement

De façon générale, les résultats obtenus dans le cadre de la recherche convergent dans la direction retenue par plusieurs auteurs à savoir que l'enseignant débutant peut éprouver des difficultés lorsqu'il est devant la complexité de son nouveau rôle. Toutefois, les témoignages montrent que la plupart des enseignants novices considèrent leur expérience d'entrée dans la profession quelque peu ardue, mais tout de même constructive et formatrice dans leur cheminement personnel et professionnel.

Si l'on fait référence aux remarques déjà formulées il y a un bon nombre d'années dans différentes recherches sur le sujet, la présente étude permet de souligner encore aujourd'hui que l'aide, le soutien, l'accompagnement, le travail en collégialité ainsi que le

mentorat informel s'avèrent des éléments favorisant l'entrée et l'insertion professionnelle des enseignants débutants. Toutefois, selon les témoignages recueillis, il est frappant de constater à quel point l'accueil et l'accompagnement des nouveaux enseignants sont peu présents dans les milieux scolaires actuellement et cela, en dépit des nombreuses recommandations déjà formulées à ce sujet.

La recherche relève une fois de plus que les enseignants doivent apprendre à s'organiser seuls lorsqu'ils amorcent leur carrière. Néanmoins, par cette expérience au caractère tout de même formateur, ils apprennent à miser sur leurs forces personnelles et à faire preuve d'autonomie, de débrouillardise ainsi qu'une adaptation devant les situations complexes. En dépit du fait que les situations déroutantes entraînent des doutes, du découragement et des remises en question, le fait de puiser dans ses ressources intérieures, avoir confiance en soi, l'assurance et la persévérance, aident les enseignants à vivre un début de carrière enrichissant, en plus de contribuer à leur développement professionnel.

La recherche relève également que le fait de travailler dans le milieu d'origine ainsi que d'être plusieurs nouveaux enseignants à amorcer leur carrière dans la même école s'avèrent des éléments qui facilitent l'insertion professionnelle des novices. De plus, le fait d'avoir la permanence et d'enseigner à chaque année les mêmes matières dans la même école procure une stabilité qui permet aux enseignants débutants d'améliorer leur pratique professionnelle en plus de stimuler leur motivation, leur engagement et leur persistance dans l'enseignement.

En ce qui concerne la motivation au travail des enseignants, les résultats de la recherche corroborent avec ceux de d'autres chercheurs en soulignant, plus spécifiquement, que les enseignants exercent leur profession de prime abord pour des motifs intérieurs. Les enseignants œuvrent dans ce domaine parce qu'ils aiment les jeunes, ils ont la passion pour l'enseignement ainsi que le désir de transmettre leurs connaissances, d'actualiser leur potentiel, de partager leurs valeurs et de nouer des relations interpersonnelles significatives.

Les enseignants motivés sont heureux au travail, ils aiment s'investir, ils n'hésitent pas à donner généreusement de leur temps, ils participent activement aux différents projets scolaires et ils sont très présents et engagés dans la vie de leur école. Les enseignants motivés exercent leur travail de prime abord pour des motivations intrinsèques, reliées à l'intérieur d'eux-mêmes, et ceci les amène à s'engager davantage dans l'enseignement et à demeurer dans la profession. Les motivations extrinsèques, reliés à l'extérieur d'eux, comme le fait d'avoir une permanence et une sécurité d'emploi stimulent la motivation et l'engagement des enseignants débutants, et du même coup, cela a une incidence positive sur leur persistance dans la profession.

Certains éléments motivent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et d'autres s'avèrent une source importante de démotivation. D'une part, les éléments qui stimulent la motivation des enseignants sont reliés à la satisfaction personnelle d'exercer un travail qui a du sens, la réussite scolaire des élèves ainsi que la valorisation et la reconnaissance dans l'exécution de leur fonction. D'autre part, les éléments jugés démotivants sont principalement reliés à la complexité et la lourdeur de la tâche des enseignants, au manque de soutien et d'accompagnement en début de carrière, à la précarité d'emploi ainsi qu'au manque de reconnaissance et de motivation de certains élèves. La principale motivation des enseignants débutants à exercer leur travail provient de motifs intérieurs liés à l'amour des jeunes et de la profession. La motivation des enseignants à s'engager dans l'enseignement est profonde, puisqu'elle provient de l'intérieur d'eux. Cela leur permet de contrebalancer pour les quelques éléments jugés démotivants dans l'exercice de leur fonction.

En ce qui a trait à l'engagement des enseignants, l'analyse des résultats converge avec les études antérieures menées dans le domaine de l'éducation. L'enseignant engagé dans son travail aime les jeunes, il a à cœur leur réussite, il manifeste une vision positive de la profession et il éprouve du plaisir à enseigner. De plus, l'enseignant engagé a constamment le goût de se surpasser, il est ouvert aux expériences nouvelles, il est soucieux d'améliorer sa pratique pédagogique et il n'hésite pas à participer activement aux diverses

activités pédagogiques dans l'intérêt des élèves et de l'école. L'engagement des enseignants relève principalement de l'intérieur d'eux. Ce constat conduit à faire des liens avec la motivation première d'ordre intrinsèque des enseignants à exercer leur travail.

La lourdeur et la complexité de la tâche des enseignants, l'instabilité engendrée par la précarité d'emploi ainsi que le fait de vivre seuls des difficultés diverses peuvent nuire à l'engagement des enseignants. Toutefois, les enseignants maintiennent et développent leur engagement en ayant du plaisir à enseigner, par la réussite de leurs élèves ainsi que par la réalisation de projets stimulants et de défis nouveaux. Aussi, des attitudes personnelles telles que la confiance en soi, le goût de se surpasser ainsi que la capacité de remettre en question leur pratique éducative permettent de développer davantage l'engagement des enseignants. La valorisation et la reconnaissance au travail stimulent la motivation et l'engagement des enseignants débutants. Ces constats concordent avec ceux explicités plus haut portant sur les composantes favorables à l'insertion professionnelle des enseignants débutants.

L'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement revêt un caractère formateur pour le développement professionnel de l'enseignant. La persistance dans l'enseignement est tributaire à la passion de l'enseignant pour sa profession, son plaisir à instruire ainsi que l'opportunité pour lui de réaliser un travail qui a du sens pour lui et les élèves. Les qualités personnelles telles que l'optimisme, la détermination et la force intérieure favorisent la rétention du novice dans l'enseignement.

Contributions de la recherche, limites, recommandations et perspectives

La contribution originale de la recherche réside dans la compréhension renouvelée des concepts de motivation et d'engagement chez les enseignants débutants. Le fait que nous nous sommes penchés sur l'expérience vécue de cinq enseignants en début de carrière, afin d'explorer leur situation et de déterminer les indicateurs de motivations qui les

poussent à s'engager et à persévérer dans l'enseignement, a permis de fournir des éléments nouveaux pour favoriser l'insertion professionnelle et la rétention des novices.

Plus spécifiquement, les résultats de la recherche nous conduisent à proposer des pistes de réflexion susceptibles d'améliorer la situation des nouveaux enseignants et ainsi favoriser leur motivation, leur engagement et leur persistance dans la profession. D'abord, notre recherche a montré que les composantes favorables reliées à l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement stimulent la motivation et l'engagement des enseignants débutants. De plus, les enseignants intrinsèquement motivés et engagés dans leur travail manifestent une plus grande persistance dans la profession et sont moins enclins à quitter l'enseignement lorsqu'ils vivent des difficultés diverses puisqu'ils exercent cette profession pour des motifs à prime abord intérieurs.

Les résultats de la recherche viennent témoigner une fois de plus de l'importance pour l'enseignant novice de bénéficier de conditions favorables, d'un accueil chaleureux, de l'accompagnement, du travail en collégialité, du mentorat et du soutien en début de carrière. Cela s'avère des pistes intéressantes pour les milieux scolaires s'ils souhaitent favoriser l'insertion professionnelle de leurs nouvelles recrues et ainsi encourager la rétention des enseignants dans la profession.

Il ne faut pas perdre de vue qu'un enseignant motivé et engagé est plus présent et disponible pour les élèves et pour l'école. Ainsi, le fait d'offrir des conditions de travail favorables aux enseignants débutants tout en les soutenant lors de leur insertion professionnelle, pourrait avoir une influence positive sur l'atteinte des missions éducatives de l'école, voire sur la réussite scolaire des élèves.

Il faut également mettre en évidence que la recherche a permis une compréhension globale de l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement. Cela s'avère un élément de référence pour toute personne intéressée par l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants ainsi que pour les futurs enseignants qui souhaitent prendre

conscience de la réalité de cette expérience vécue récemment par des enseignants débutants.

La recherche que nous avons menée a permis d'explorer les concepts de motivation et d'engagement chez les enseignants débutants. Jusqu'à présent, comme nous l'avons souligné plus tôt, les études portant sur le sujet ont plus souvent fait état des difficultés vécues par les novices. La recherche apporte un éclairage nouveau sur ce phénomène et met en évidence la nécessité de s'attarder aux conditions d'entrée et d'insertion professionnelle des enseignants débutants afin de favoriser leur motivation, leur engagement et leur rétention dans la profession.

La principale limite de l'étude réside dans l'échantillonnage restreint de cinq participants œuvrant au sein d'une seule et même commission scolaire. Toutefois, il importe de souligner que les résultats obtenus ont fournis suffisamment d'informations pertinentes pour atteindre l'objectif qui visait à déterminer les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail. Pour explorer les facteurs de motivation des enseignants débutants et atteindre une profondeur et un niveau d'intériorité chez la personne, le choix de s'en tenir qu'à cinq participants a été justifié, car il a permis de comprendre autrement et mettre à jour l'objet d'étude portant sur la motivation et l'engagement des enseignants débutants.

Enfin, notre intention de dégager des composantes positives reliées à l'expérience d'amorcer une carrière dans l'enseignement nous a amenés à proposer des voies de solution concernant le développement professionnel des novices ainsi que les modalités d'intégration et d'accompagnement dans les milieux scolaires. De plus, notre étude s'ouvre sur des possibilités de recherches ultérieures reliées à l'accompagnement des enseignants débutants et aux impacts de leur motivation au travail. Plus spécifiquement, deux pistes de recherche nous apparaissent pertinentes, l'une portant sur l'impact de l'accompagnement des enseignants débutants lors de leur insertion professionnelle et l'autre traitant du lien entre la motivation et l'engagement des enseignants sur la réussite des élèves. Il s'agit là de pistes intéressantes à explorer lors de prochaines études en éducation.

Finalement, nous espérons que notre recherche portant sur les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire, soit une source de référence utile sur le plan de la motivation, de l'engagement et de la rétention des enseignants débutants.

ANNEXE A
INFORMATIONS GÉNÉRALES TRANSMISES AUX PARTICIPANTS

- A.1 Présentation du projet de recherche
- A.2 Lettre de consentement
- A.3 Carte conceptuelle
- A.4 Questionnaire socio-démographique
- A.5. Questionnaire de scientificité

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES À LA RECHERCHE INTITULÉE

*Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants
à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière
dans l'enseignement au secondaire*

Cette recherche, réalisée par Sophie Lévesque, est menée dans le cadre du programme de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Nous sollicitons votre participation à ce projet d'étude dont l'objectif principal vise à déterminer les facteurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire. Votre participation à cette recherche consiste en une entrevue semi-dirigée d'environ 60 minutes.

Il est entendu que vous serez libre de cesser votre participation à tout moment ou de refuser de répondre à certaines questions qui vous seront posées lors de l'entretien. En outre, nous nous engageons à tenir strictement confidentielles toutes les informations écrites et verbales que vous nous communiquerez au cours de la recherche. Les entrevues semi-dirigées seront enregistrées afin de favoriser la retranscription des données pour l'analyse. Ces informations seront conservées sous clef et détruites lorsqu'elles ne seront plus utiles pour la présente étude.

Nous ne prévoyons pas d'inconvénient qui puisse survenir à la suite de votre participation à cette étude. Les intentions de notre recherche et la réflexion qu'elles susciteront ne risquent pas de vous causer des désagréments. Au contraire, nous croyons que vous allez en tirer des informations pertinentes pouvant contribuer à apporter un éclairage nouveau dans le domaine de la motivation et de l'engagement des enseignants débutants, contribuant ainsi à l'avancement des connaissances en éducation.

À la suite du dépôt final du mémoire et de son évaluation, les résultats de la recherche vous seront communiqués en version PDF du mémoire. De plus, les résultats de la recherche feront l'objet d'une publication au terme de la rédaction du mémoire.

Au plaisir de vous compter parmi nos participants et participantes.

**Sophie Lévesque, étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski**

CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance des informations concernant la recherche intitulée « Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire ». Je comprends les règles de confidentialité qui seront appliquées et je sais qu'aucun préjudice ne pourra m'être causé si je cesse ma participation ou refuse de répondre aux questions. Aussi, aucune information pouvant m'identifier ne sera soulignée dans le rapport de cette recherche ou dans tout autre document publié.

Dès lors, j'accepte librement de participer à cette recherche et je comprends que les informations que je fournirai ne seront utilisées qu'aux seules fins de la présente étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom du participant

Signature

Lieu et date

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

Nom de la chercheuse

Signature

Lieu et date

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Sophie Lévesque, chercheuse, au numéro de téléphone (xxx) xxx-xxxx ou à l'adresse de courriel suivante xxxxx@xxxxx.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé est remis au participant.

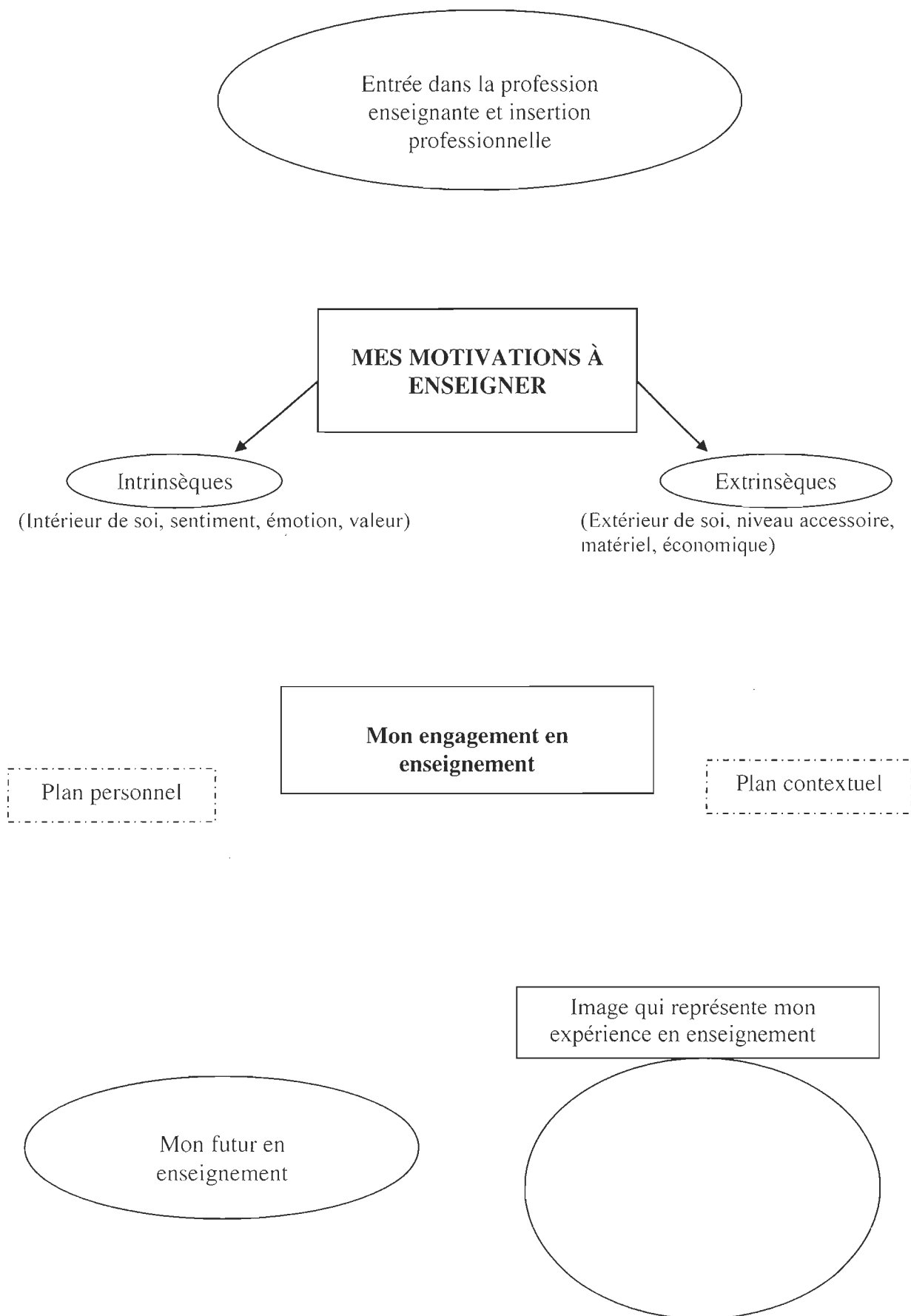
CARTE CONCEPTUELLE
AUX PARTICIPANTS À LA RECHERCHE INTITULÉE

*Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants
à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière
dans l'enseignement au secondaire*

CONSIGNES

L'élaboration d'une carte conceptuelle peut vous aider à amorcer votre réflexion sur le sujet de la recherche, en exprimant comment vous avez vécu votre entrée dans la profession enseignante et comment se traduit votre motivation et votre engagement dans votre travail.

Pour réaliser cet exercice, il s'agit de partir des énoncés centraux placés sur les 2 feuilles ci-jointes en laissant libre cours aux mots, aux phrases, aux dessins et aux idées qui vous viennent en tête sans rien soumettre à la censure. Vous disposez tous ces éléments comme vous le désirez sur la feuille autour du concept clé et vous laissez aller votre imagination. Nous reviendrons sur ces éléments de la carte conceptuelle au cours de l'entretien.



QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE
AUX PARTICIPANTS À LA RECHERCHE INTITULÉE

*Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants
à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière
dans l'enseignement au secondaire*

1. Sexe : Masculin____ Féminin ____
2. Âge : _____
3. État matrimonial : _____
4. Nombre d'enfants : _____
5. Nombre d'années d'expérience reconnues : _____
6. Âge en début de carrière : _____
7. Diplôme universitaire : _____
8. Cycles et matières enseignées au secondaire cette année :

9. Champ disciplinaire : _____

**QUESTIONNAIRE DE SCIENTIFICITÉ
AUX PARTICIPANTS À LA RECHERCHE INTITULÉE**

*Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants
à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière
dans l'enseignement au secondaire*

1. Je suis satisfaite ou satisfait du climat général lors de l'entrevue.

☐ Oui

Non ☐

2. La chercheuse a respecté mes valeurs et mes opinions au cours de l'entretien.

☐ Oui

Non ☐

3. La chercheuse est demeurée objective tout au long de l'entrevue semi-dirigée.

☐ Oui

Non ☐

4. La chercheuse me semble crédible pour mener cette recherche.

☐ Oui

Non ☐

5. Cette étude m'a permis de réfléchir sur mon entrée dans la profession enseignante de même que sur les éléments qui me motivent et m'incitent à m'engager dans mon travail.

☐ Oui

Non ☐

6. Selon moi, cette étude pourrait être réalisée dans un autre milieu éducatif et générer des retombées intéressantes.

☐ Oui

Non ☐

7. Commentaires :

Sophie Lévesque, étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski

ANNEXE B
PROTOCOLE D'ENTREVUE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

B.1 Protocole d'entrevue

B.2 Questionnaire d'entrevue semi-dirigée

P R O T O C O L E D ' E N T R E V U E

Entrevue auprès d'enseignants¹⁷ débutants

MISE EN CONTEXTE

- **Remercier d'avoir accepté de contribuer à cette recherche.**
- **Rappeler les informations au sujet de la recherche :** il s'agit d'un projet de recherche à la maîtrise en éducation, où 5 entrevues individuelles sont réalisées avec des enseignants débutants à l'ordre d'enseignement au secondaire ayant de 5 à 7 années d'expérience et une tâche d'au moins 80 %, reconnus par leur entourage pour être motivés et engagés dans leur travail. À la suite des entrevues semi-dirigées, l'analyse des données permettra d'apporter un éclairage nouveau dans le domaine de la motivation et de l'engagement chez les enseignants débutants.
- **Rappeler l'objectif de la recherche :** Déterminer les facteurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire.
- **Informé de la durée de l'entrevue** (environ 60 minutes).
- **Remercier pour les informations déjà fournies :** la carte conceptuelle qui a aidé à amorcer la réflexion sur le thème de la motivation et de l'engagement avant de réaliser l'entrevue.
- **Insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies et sur le protocole déontologique de la recherche** qui stipule qu'à tout moment la personne peut interrompre sa participation.
- **Informé la personne qu'elle doit se sentir à l'aise de parler librement de son expérience, de répondre ou non à chaque question et rassurer qu'il n'y a pas de mauvaise réponse.**
- **Demander s'il y a des questions avant de commencer l'entretien.**
- **Obtenir l'accord verbal pour l'enregistrement.**
- **Mettre le magnétophone en marche**

¹⁷ Le masculin sert à alléger le texte.

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Entrée dans la profession enseignante et insertion professionnelle

1. Pourriez-vous me nommer des aspects qui vous ont motivé à choisir de faire carrière dans l'enseignement?
2. Pourriez-vous me décrire comment s'est déroulée votre entrée dans l'enseignement (contexte)?
3. Comment décririez-vous le type d'accueil et d'accompagnement que vous avez reçu en début de carrière (soutien, outils, interventions, documentation, formation, aide des collègues, de la direction, des membres du personnel, etc.)?
4. Comment décririez-vous votre période d'insertion professionnelle, soit de l'entrée en fonction jusqu'à maintenant (réalité vécue, solutions face aux difficultés rencontrées, forces personnelles qui ont émergées)?
5. À partir de votre expérience, pouvez-vous faire ressortir des aspects qui vous ont aidé à vivre votre insertion professionnelle de manière positive?

Motivation au travail

A- Motivation intrinsèque

6. Quelles sont vos motivations intrinsèques à enseigner (motivations reliées à l'intérieur de vous, à vos sentiments, vos émotions, vos valeurs)?
7. Pourquoi aimez-vous enseigner?
8. Pouvez-vous nommer ce que vous aimez du travail et de la tâche des enseignants (sources de satisfaction dans votre travail)?
9. Pouvez-vous nommer ce que vous aimez un peu moins du travail et de la tâche des enseignants, ce qu'il y aurait à améliorer dans votre profession?

B- Motivation extrinsèque

10. Quelles sont vos motivations extrinsèques à enseigner (motivations reliées à l'extérieur de vous, au niveau accessoire, matériel, économique, aux conditions de travail, etc.)?
11. Pouvez-vous nommer ce que vous aimez des avantages et des conditions de travail en enseignement?
12. Pouvez-vous nommer ce que vous aimez un peu moins des conditions de travail en enseignement, ce qu'il y aurait à améliorer dans votre profession?

C- Motivation en général

13. Pourriez-vous me décrire les caractéristiques d'un enseignant motivé?
14. Vous considérez-vous comme un enseignant motivé? Pourquoi?
15. Vous sentez-vous engagé dans votre travail? Pourquoi?
16. Qu'est-ce qui vous motive à vous engager dans votre travail?
17. Qu'est-ce qui ne vous motive pas à vous engager dans votre travail?
18. Selon vous, comment décririez-vous un enseignant démotivé?
19. Vous arrive-t-il de vous sentir démotivé dans votre travail?

Engagement dans l'enseignement

20. Pourriez-vous me décrire les caractéristiques d'un enseignant engagé?
21. Vous considérez-vous comme un enseignant engagé? Pourquoi?
22. Selon vous, comment décririez-vous un enseignant désengagé?
23. Vous arrive-t-il de vous sentir désengagé envers votre travail? Pourquoi?

Carte conceptuelle

24. Pourriez-vous me parler des éléments qui composent votre carte conceptuelle?
- Qu'est-ce que ces éléments représentent pour vous?
 - Aujourd'hui, est-ce que vous ajouteriez d'autres éléments pour décrire les éléments qui motivent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre dans la profession?

Image de l'expérience vécue et anticipation du futur

25. Comment arrivez-vous à développer et à maintenir votre motivation et votre engagement au travail?
26. Avez-vous déjà songé à quitter l'enseignement? Pourquoi?
27. Qu'est-ce qui vous a incité à persévérer dans l'enseignement?
28. Selon vous, d'où vient le besoin de vous investir et de vous engager dans votre travail?
29. Selon vous, qu'est-ce qui motive les enseignants débutants à s'engager dans la profession?
30. Selon vous, qu'est-ce qui démotive certains enseignants et les amène à quitter la profession?
31. En prenant du recul vis-à-vis de votre expérience, est-ce que vous considérez avoir fait des apprentissages (plan personnel, plan professionnel)?
- Si oui, qu'est-ce que vous en retirez?
 - Si non, pourquoi croyez-vous ne pas avoir fait des apprentissages?
32. Vous voyez-vous encore dans l'enseignement dans 10 ans?
33. Comment entrevoyez-vous les années à venir dans l'enseignement pour vous?

Clôture de l'entrevue

- Nous allons bientôt terminer l'entrevue. Avant de clôturer cette rencontre,
1. Est-ce qu'il y a des éléments concernant votre expérience en enseignement, votre motivation ou votre engagement dans votre travail qui vous tiennent à cœur et que vous aimeriez partager avec moi?
 2. Est-ce qu'il y a des éléments relatifs à la motivation, l'engagement ou l'insertion professionnelle des enseignants novices que nous n'avons pas abordés et que vous aimeriez souligner pour améliorer leur situation ?
- **Remerciements pour leur précieuse collaboration.**
 - Arrêter le magnétophone

CONCLUSION

- **Remettre le questionnaire de scientificité avec l'enveloppe-réponse, demander de le remplir et de le mettre à la poste.**
- **Rappel de la confidentialité.**
- **Rappel de l'importance de leur témoignage.**
 - Leur contribution à la recherche permettra de poser un regard plus éclairé sur les éléments qui motivent les novices à s'engager dans leur travail et à poursuivre dans la profession. La connaissance de ces éléments permettra d'améliorer les procédures d'insertion professionnelle des enseignants débutants, l'accompagnement et le soutien offerts aux novices, tout en favorisant leur motivation, leur engagement et leur rétention dans la profession.

ANNEXE C
**LECTURE ET VALIDATION DU VERBATIM
ET DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

C.1 Lettre adressée aux enseignants

LECTURE ET VALIDATION DE LA DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE AUX PARTICIPANTS À LA RECHERCHE INTITULÉE

Les indicateurs de motivation qui incitent les enseignants débutants à s'engager dans leur travail et à poursuivre leur carrière dans l'enseignement au secondaire

Bonjour xxx,

La fin de l'année scolaire 2009-2010 approche et les vacances si bien méritées arrivent à grands pas ! Pour une dernière fois, j'ai besoin de votre collaboration, avant de poursuivre mon travail d'analyse et d'interprétation des données obtenues lors de l'entrevue.

Après plusieurs étapes de traitement des données, j'ai rédigé la description de votre expérience en enseignement, à la suite de notre entretien et en tenant compte du contenu de la carte conceptuelle que vous avez remplie. J'apprécierais que vous me confirmiez si le texte ci-joint reflète bien ce que vous avez vécu lors de votre entrée dans la profession enseignante. J'ai tenté de respecter le plus possible vos propos et j'ai composé le texte qui suit selon ma perception de votre expérience en vous lisant et en vous écoutant.

En lisant le texte qui décrit votre expérience, j'aimerais que vous complétiez ou modifiez, si nécessaire, certains passages. Vous pouvez également ajouter de nouvelles informations qui vous viendront peut-être en tête en lisant le récit de votre expérience. Ainsi, en procédant à la lecture de votre expérience, j'aimerais que vous vous demandiez si ce qui est décrit ressemble réellement à ce que vous avez vécu lors de vos premières expériences en enseignement.

En tout temps, vous pouvez ajouter des commentaires en marge du texte ou bien sur une autre feuille, si l'espace n'est pas suffisant. Il est toutefois important de m'indiquer

clairement le passage que vous commentez afin que je puisse me référer au bon endroit dans le texte pour apporter les modifications requises. S'il s'agit de commentaires supplémentaires que vous souhaitez exprimer et qui ne sont pas nécessairement liés à un passage en particulier du texte, ceux-ci peuvent être notés à la fin de la description sur les feuilles en annexe.

Dès que vous aurez lu votre expérience et, s'il y a lieu, apporté des modifications, j'apprécierai que vous me fassiez parvenir le tout dans l'enveloppe affranchie prévue à cet effet. Afin de poursuivre mon travail de rédaction et de respecter mes échéanciers, j'aimerais recevoir la copie de votre description, modifiée ou non, avant le **1^{er} juin 2010**.

Bonne lecture et merci pour votre précieuse collaboration !

Sophie Lévesque

xxx chemin xxx
Ville (Québec)
Code postal
Téléphone : (xxx) xxx-xxxx
Courriel : xxx@xxxx

N.B. *Ce texte descriptif de votre expérience figurera dans le mémoire final. Dans le but de respecter la confidentialité, votre prénom sera modifié par un prénom fictif que vous pouvez choisir si vous avez le goût. Les noms de votre école et de la Commission scolaire ne seront pas cités dans la recherche.*

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, J.S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436.
- Adelfer, C.P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behaviour human performance*, 4, 142-175.
- Adelfer, C.P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth*. New York : Free Press.
- Amabile, T.M., Hill, K.G., Hennessay, B.A. et Tighe, E.M. (1994). The work preference inventory: assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Baillauquès, S. (1999). Ce que l'entrée dans la carrière révèle du rapport des enseignants à la formation : éléments d'une problématique de professionnalisation. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 21-41). Paris : De Boeck Université.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe. Les débuts dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Ball, S.J. et Goodson, I.F. (1985) Understanding Teachers : Concepts and Contexts. Dans S. Ball et I. Goodson (Dir.), *Teachers Leaving and Careers* (p. 1-26). London : Falmer.
- Barnabé, C. (1991). La théorie des caractéristiques des emplois appliquée à l'étude de la motivation au travail d'enseignants du Nouveau-Brunswick. *Revue canadienne de l'éducation*, (13)3, 391-403.
- Barnabé, C. (1988). La réaction des enseignants aux attributs de leur tâche : une approche à leur motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, (22)2, 139-162.
- Beaud, J.P. (2003). L'échantillonnage. Dans *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*. (p.211-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Becker, H.S. (1964). Personal change in adult life. *Sociometry*, 27(1), 40-53.

- Becker, H.S. (1961). *Notes of the concept of commitment. American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Bergevin, C. et Martineau, S. (2007). *Le mentorat*. Dans Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). [En ligne]. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article126>. Consulté le 9 mai 2011.
- Blais, M.R., Lachance, L., Vallerand, R.J., Brière, N.M. et Riddle, A. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Boutin, G. (1999). Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 43-56). Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : État des lieux et prospective*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Buckley, F.J. (2000). *Team teaching: what, why and how?* Californie: Sage Thousand Oaks.
- Campbell, J.P., Dunnette, M.D., Lawler, E.E. et Weick, K.E. (1970). *Management, Behavior, Performance, and Effectiveness*. New-York : McGraw-Hill.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1993). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Consultation du ministère de l'Éducation : avis de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS-CEQ). Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Chouinard, M-A. (2003). Près de 20 % des jeunes profs désertent – Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène. *Le Devoir*. Montréal, 15 octobre 2003, p.A1.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 497-514.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2002). *Offrir la profession en héritage*. Dans Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement. Ministère de l'Éducation : Bibliothèque nationale du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport : Gouvernement du Québec.
- Coquery, J.M. (1991). Motivation. Dans H. Bloch, R. Chemama et H. Gallo (Dir.). *Grand dictionnaire de la psychologie* (p.480-482). Paris : Larousse.
- Cossette, F. (1999). *Les sources de stress, le stress ressenti et le soutien social chez les enseignants en début de carrière*. Thèse de doctorat en éducation, UQAM en collaboration avec UQTR, Montréal.
- Côté, N., Bélanger, L. et Jacques, J. (1994). *La dimension humaine des organisations*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Daoust, H., Vallerand, R.J et Blais, M.R. (1988). Motivation and Education : A look at some important consequences. *Canadian psychology*, 29 (2a), 172.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New-York : Plenum Press.
- Deci, E.L. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New-York : Plenum Press.
- Desgagné, S. (1995). Pour lancer le forum sur l'insertion professionnelle : une mise en perspective. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (Dir.), *Actes du 4e colloque de l'Association québécoise universitaires en formation des maîtres (AQUFOM) : Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 77-86). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Dolan, S.H. et Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Dolan, S., Gosselin, É et Carrière, J. (2007). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. 3^e édition. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat en éducation. Collections : Université du Québec en Outaouais.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2000). *Profil démographique de la profession enseignante : nature changeante de l'enseignement au Canada*. Résumé des communications présentées à la Conférence de la FCE, Ottawa, octobre 2000. Site web : www.ctf.fce.ca.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2003). *L'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Conseil fédéral. Juin 2003.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2008). *Le décrochage des enseignants : il faut sonner l'alarme*. Centrale des syndicats du Québec. [En ligne]. <<http://www.securitesociale.csq.qc.net/index.cfm/2,0,16,87,9935,2860,1721,html>>. Consulté le 9 mai 2011.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice : Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Firestone, W.A. et Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 4, 489-525.
- Frankl, V.E. (1993). *Raisons de vivre, Tome 1*. Genève : Éditions du Tricorne.
- Frankl, V.E. (1984). *Man's search for meaning*. New York : Washington Square Press.
- Gagnon, J. (2007). *L'enseignement en tandem comme forme de mentorat pour favoriser l'insertion professionnelle et l'acquisition de compétences pédagogiques des enseignants débutants au collégial*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données (4^e éd.)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-Formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Gervais, C. (1999). Analyse du discours d'enseignants sur des pratiques d'accompagnement en insertion professionnelle : une pratique d'accompagnement à l'image de la pratique d'enseignement. Dans J.C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 113-133). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gervais, C. (1999). Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants. *Vie Pédagogique*, 111, 12-17.
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support: attrition, mentoring and induction. Dans J. Sikula (Dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd.) (p. 548-594). New York : Macmillan Library.

- Goodell, H.P. (1969). *A study of commitment to a profession : an application of Becker's concept to classroom teachers in selected elementary schools*. Thèse de doctorat. New-York: Columbia University.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Herzberg, F. (1968). Une fois de plus : comment peut-on motiver les employés? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Herzberg, F. (1975). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris : Entreprise Moderne d'Édition.
- Herzberg, F., Mausner, B et Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York : John Wiley and sons, inc.
- Hétu, J.-C., Lavoie M. et S. Baillauquès (Dir.). (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Hétu, J.-C. (1999). Pratique réflexive, démarche d'interprétation et recherche de sens chez des novices : vers un mode d'accompagnement d'un processus de transformation. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 61-83). Bruxelles : De Boeck Université.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Kanfer, R. (1990). *Motivation Theory and Industrial and Organizational Psychology*. Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Dans M.D.Dunnette et L.M. Hough, (dir.). Palo Alto, Californie: Counselling Psycholofists Press, 75-100.
- Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian societies. *American sociological review*, 33(4), 499-517.
- Kanter, R.M. (1972). *Commitment and community*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lacey, C. (1977). *The Socializations of Teachers*. London: Methuen.

- Lamarre, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement dans une perspective phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Lamontagne, M. (2006). *Les composantes des programmes d'insertion professionnelle destinés aux enseignants débutants du primaire et du secondaire au Québec au regard des responsables de ces programmes*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd), Montréal: Guérin éditeur.
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*. 3(2), 157-189.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-57.
- Martineau, S., Presseau, A. et Portelance, L. (2005). *L'insertion professionnelle en contexte de réforme : naviguer à vue pour se bricoler une carrière*. Communication présentée dans le cadre des lundis interdisciplinaires, Université du Québec à Trois-Rivières. En ligne. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article28>. Consulté le 9 mai 2011.
- Martineau, S. et Vallerand, A. (2005). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). En ligne. 33 pages. <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/IMG/pdf/doc_2-3.pdf>. Consulté le 9 mai 2011.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2006). *Le sentiment d'incompétence pédagogique ou comment se débrouiller entre les exigences des débuts de carrière et les attentes des directions*. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), 13 octobre 2006.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New-York : Harper and Row.
- Maslow, A. (1972). *Le désir d'être*. Paris : EPI éditeurs.
- McClelland, D.C. (1971). *Motivational trends in society*. Morristown, N.J. : General Learning Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *Modalités relatives à l'insertion socioprofessionnelle dans la profession enseignante- Des mesures d'application*.

Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant, Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moir, E. (1999). The stage of a teacher's first year. In M. Sherer (Ed), *A better beginning supporting and mentoring new teacher*. (p.19-24). Alexandria : Association for supervision and curriculum development.

Morin, E.M. (1996) *Psychologies au travail*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Morin, E.M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (Dir.), *La quête du sens*. Montréal : Éditions Québec/Amériques, Presse HEC.

Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes diplômés en enseignement à partir du concept de trajectoire*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'Éducation, Université Laval, Québec.

Mukamurera, J. (1999). Les trajectoires d'insertion des jeunes profs au Québec. *Vie pédagogique*, 111, (p.24-27).

Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (Dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p.313-336). Sherbrooke : Éditions CRP.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.

Nault, T. (1999). Écllosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans J.-C. Héту, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle* (p.139-159). Bruxelles : De Boeck.

Nault, T. (2003). L'insertion professionnelle : quelques exemples d'ailleurs. *Vie pédagogique*, (128), 23-25.

- Nault, G. (2004). Une expérience de mentorat en ligne: des conseillères pédagogiques accompagnent des enseignants novices. *Formation et profession*, Bulletin du CRIFPE, 10(2), 18-20.
- Nault, T. (2004). *Le mentor en ligne: une nouvelle forme d'accompagnement*. Communication présentée dans le cadre du colloque « Pour une insertion réussie: Passons à l'action! », Laval (Québec).
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school reform. *Educational Leadership*, 45(5), 34-36.
- Nias, J. (1999). Teacher's moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. Dans Vanderberghe, R. et Huberman, M.A. (Dir.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (p. 223-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paillé, P. et A. Mucchielli. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.54-55). Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2006). *Analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury Park, Californie: SAGE publications.
- Roberson, L. (1990). Functions of work meanings in organizations : work meanings and work motivation. Dans A.P. Brief et W.R. Nord (Dir.), *Meanings of occupational work* (p.107-134). Toronto: Lexington Books.
- Rosenholtz, S.J. (1987). Éducation reform strategies: will they increase teacher commitment? *American journal of education*, 95, 535-563.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teacher's workplace*. New York: Longman.
- Rosenholtz, S.J. (1991). *Teacher's workplace: the social organization of schools*. New York: Teacher college press.

- Rosenholtz, S.J. et Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall teacher' commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Roussell, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris: Economica.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Université du Québec à Rimouski. (2004). Politique de la recherche avec des êtres humains. Comité d'éthique de la recherche. Rimouski : UQAR.
- Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M., Pelletier, L.G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénéchal, C., Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A mesure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*. 52, 129-148.
- Vallerand, R.J. et Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Éditions de la Chenelière.
- Vallerand, A.C. et S. Martineau. (2006). *Recension des écrits sur l'insertion professionnelle en enseignement*. Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). En ligne <http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article58>. Consulté le 9 mai 2011.
- Van Der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement 2e édition*. Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J.H.C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et Formation*, 3(3), 40-60.

- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York : Wiley and Sons.
- West, P.R. (2002). 21st century professional development: The job-embedded, continual learning model. *American Secondary Education*, 30(2), 72-86.
- Weva, K.W. (1999). Insertion professionnelle des nouveaux enseignants : responsabilité de l'administration scolaire. Dans J.C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (Dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle : Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?* (p. 187-207). Bruxelles: De Boeck Université.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York: Basic books, Harper and Collins Publishers.
- Yee, S.M. (1990). *Careers in the classroom: when teaching is more than a job*. New York: Teachers college press.

