

La satisfaction au travail des enseignants canadiens

Pierre Canisius Kamanzi
Université de Montréal

Claude Lessard
Université de Montréal

Maurice Tardif
Université de Montréal

Résumé

La présente étude cherche à cerner les facteurs de la satisfaction au travail des enseignants canadiens. Les résultats obtenus à partir des données d'une enquête pancanadienne auprès des enseignants ($N = 4\,210$) indiquent que la majorité des répondants sont satisfaits de leur métier, mais que le degré de satisfaction est variable. Les analyses multivariées révèlent que la satisfaction est influencée à la fois par les facteurs intrinsèques et extrinsèques au métier, mais que les premiers ont une influence relativement plus importante que les seconds. Plus particulièrement, la satisfaction est plus élevée chez les enseignants ayant le sentiment

d'avoir des relations gratifiantes avec les élèves. Les analyses séparées par régions indiquent des ressemblances et quelques disparités entre les systèmes scolaires des provinces.

Mots-clés : satisfaction au travail, profession enseignante, facteurs intrinsèques, facteurs extrinsèques

Abstract

This article aims to identify the factors linked to Canadian teachers' job satisfaction. The data from a national survey ($N = 4\,210$) were analyzed. The results indicate that the majority of respondents were satisfied with their jobs, but that the level of this satisfaction is variable. Multivariate analyses reveal that job satisfaction is influenced by factors both intrinsic and factors to the trade, but the former have a relatively more important influence than the latter. Specifically, satisfaction is higher among teachers with the feeling of having rewarding relationships with students. Analyses separated by regions indicate similarities and some disparities between provinces' education systems.

Keywords: job satisfaction, teaching profession, intrinsic factors, extrinsic factors

Introduction

De nombreux systèmes scolaires dans le monde sont aux prises avec le problème d'abandon professionnel des enseignants. Par exemple, près de 30 % des enseignants en France déclarent avoir l'intention de quitter leur métier et cette intention est plus prégnante chez les jeunes de moins de 30 ans (Guibert, 2017). Les recherches menées au Canada au début des années 2010 montrent que la situation est similaire. Ainsi, l'étude menée par Letourneau (2014) dans la province du Québec montrait que, durant la période de 1992–2011, le taux d'abandon moyen variait de 25 % à 30 % après la première année, et de 40 % à 50 % après 5 ans, même s'il fluctuait entre les cohortes. La situation était plus ou moins similaire en Alberta où ce taux est d'environ 40 % chez les jeunes enseignants au cours des 5 premières années de carrière (Schaefer, Long et Clandinin, 2012). Selon les résultats d'une enquête pancanadienne réalisée il y a quelques années (Kamanzi *et al.*, 2007), un nombre croissant d'enseignants semblent peu enclins à poursuivre leur carrière : 24 % des enseignants interrogés affirment penser souvent ou très souvent à quitter leur métier. Toutefois, cette proportion varie d'une province à l'autre : 30 % en Colombie-Britannique, 26 % au Québec et dans les Prairies (Alberta, Manitoba et Saskatchewan), 22 % en Ontario et 15 % dans les Maritimes (Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador et Île-du-Prince-Édouard).

Les facteurs à l'origine de ce phénomène sont multiples et varient d'un contexte socioscolaire à l'autre, mais une abondante documentation souligne en particulier la montée de l'insatisfaction professionnelle vécue par les enseignants au regard de leur travail (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013 ; Lytle, 2013 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2005, 2014). L'intention d'abandonner est l'expression d'une somme de frustrations et de perceptions négatives vis-à-vis des divers aspects du métier qui, au fil du temps, génèrent un rapport négatif au travail (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013). Par ailleurs, l'insatisfaction est couplée avec l'épuisement professionnel ou *burnout* (Rasclé et Bergugnat, 2013). Au cours des dernières décennies, celui-ci s'est accentué à la suite de l'intensification du système de reddition des comptes auquel sont de plus en plus soumis les enseignants dans divers systèmes éducatifs :

« Ce glissement progressif d'un monde scolaire institué de normes et de règles partagées vers un monde davantage soumis au jeu des acteurs exige des

enseignants qu'ils opèrent des adaptations, révisions et parfois des "deuils" professionnels. Les professeurs débutants, comme leurs collègues plus expérimentés, doivent alors continuellement justifier leurs choix professionnels, leurs méthodes pédagogiques sinon les savoirs à transmettre aux élèves. Cette exigence d'explications vis-à-vis des parents, des élèves mais aussi de l'administration (sous la forme de reddition de comptes dans le cadre du nouveau management public), ressentie comme une remise en cause permanente, alimente la difficulté professionnelle, et peut déboucher sur un sentiment d'épuisement voire une véritable souffrance ». (Guibert, 2017, p. 106)

Cette montée de l'insatisfaction des enseignants mérite que des recherches et des réflexions soient menées afin d'identifier ses causes, d'autant plus que les enseignants insatisfaits de leur métier sont généralement portés à assurer un enseignement de moindre qualité (Caprara, Barbaranelli, Steca et Malone, 2006), voire à abandonner leur métier (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015).

Par le passé, la question de la satisfaction des enseignants au Canada a été abordée par plusieurs auteurs. Toutefois, à l'exception de celle de King et Peart (1992), la plupart des études sont régionales et traitent de la question dans une perspective provinciale ; tels sont les cas de Toupin, Lessard, Cormier et Valois (1982) ou de Mukamurera et Balleux (2016) pour le Québec, de Collie, Shapka et Perry (2012) pour la Colombie-Britannique et l'Ontario, ou de Schaefer et al. (2012) pour l'Alberta. Le présent article cherche à aborder le sujet dans une perspective pancanadienne pour dresser un portrait plus large, mais également comparer la situation entre les systèmes scolaires provinciaux. Pour cela, l'analyse envisagée vise deux objectifs principaux :

1. identifier les facteurs transversaux qui influencent la satisfaction des enseignants canadiens et leur poids relatif ;
2. comparer leur influence dans les différentes régions du Canada.

L'étude est divisée en cinq sections. La première est consacrée à la définition du concept de satisfaction au travail et propose un cadre d'analyse basé sur deux concepts : les facteurs intrinsèques et extrinsèques au métier d'enseignant. Dans la deuxième section, celle traitant de la méthodologie, nous décrivons les données utilisées et la mesure des variables étudiées. La troisième section présente quant à elle les résultats des analyses

effectuées et leur interprétation. Nous terminons par une brève conclusion où sont dégagés les principaux constats de l'analyse.

Cadre conceptuel

Le concept de satisfaction au travail renvoie au sentiment de plaisir, fort ou faible, qu'éprouve une personne à accomplir des tâches en lien avec son métier ou sa profession (Aziri, 2011). Les facteurs de cette satisfaction sont multiples et les typologies varient entre les auteurs en fonction des critères de classification utilisés. Dans le monde de l'éducation, la plupart des auteurs privilégient la typologie basée sur la personne qui exerce ce métier, c'est-à-dire l'enseignant, et distinguent deux principales catégories de facteurs : intrinsèques et extrinsèques (Gkolia, Belias et Koustelios, 2014). La distinction n'a cependant de sens que sur le plan analytique puisque, dans les faits, ces facteurs agissent de manière à la fois indépendante et interactive (Evans, 1997 ; Fresko, Kfir et Nasser, 1997 ; Lison et De Ketele, 2007 ; Liu, Li et Zou, 2019 ; Salifu et Agbenyega, 2013).

Les facteurs extrinsèques

Les conditions de travail dans lesquelles les enseignants exercent leur métier répondent à leurs attentes à des degrés variables. Appelées aussi facteurs extrinsèques, ces conditions englobent les aspects matériels et psychosociaux (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009 ; Evans, 1997 ; Gultekin et Acar, 2014 ; Johnson, Berg et Donaldson, 2005).

Les aspects matériels incluent, selon les auteurs, le salaire, des ressources éducatives, la qualité des infrastructures (les locaux, notamment les salles de classe) et d'autres avantages que présente l'enseignement par rapport aux autres métiers comparables, par exemple, les vacances plus longues, la rente de retraite, la sécurité d'emploi ainsi que certaines conditions spécifiques de travail, tel l'accès aux technologies. Quant aux aspects psychosociaux, ils renvoient au climat de travail et à la nature de la tâche, par exemple, l'organisation du travail et la gestion des activités, le leadership de la direction, la supervision, le soutien administratif, le partage des responsabilités, le respect mutuel et l'esprit collaboratif. La satisfaction des enseignants est d'autant plus élevée lorsqu'ils se sentent respectés, impliqués dans les projets de changement, soutenus et

autonomes dans leurs tâches, et qu'il règne au sein de l'école une culture de respect des règles. À l'inverse, elle tend à être faible lorsque les enseignants ont le sentiment d'être soumis à un contrôle serré et à la pression. Selon plusieurs études menées aux États-Unis, l'insuffisance de soutien de la part de la direction et des collègues favoriserait un sentiment d'incompétence qui, à son tour, peut engendrer un sentiment d'insatisfaction (Betoret, 2007 ; Ingersoll, 2001 ; Sass, Seal et Martin, 2011).

Les facteurs extrinsèques réfèrent par ailleurs aux caractéristiques de la tâche enseignante, par exemple, la charge de travail, la qualité du soutien et les ressources matérielles. À cet égard, diverses études ont souligné le lien entre la montée de l'insatisfaction professionnelle et le stress, ainsi que l'épuisement professionnel des enseignants (Maslach et Jackson, 1986 ; Mukamurera, Lakhal et Tardif, 2019). Face aux publics scolaires en mutation, les enseignants, notamment au secondaire, doivent désormais accepter de vivre le « deuil de la discipline » et se cantonner bien souvent à gérer les classes difficiles où règne la violence verbale et physique des élèves, bref, jouer le « fantôme de l'impuissance » et composer avec le « malaise » (Barrère, 2017) et la souffrance psychologique (Hélou et Lantheaume, 2008).

Qu'il s'agisse des ressources matérielles, de l'organisation du travail ou du climat social, les facteurs extrinsèques exercent une influence à double facette (Gultekin et Acar, 2014). Premièrement, ils constituent un cadre de soutien à la réalisation des diverses tâches. Deuxièmement, pour les enseignants, ils représentent un indicateur de valorisation de leur métier par la société, mais surtout de reconnaissance du rôle central qu'ils jouent dans l'accomplissement de la mission de l'école : celle de préparer la société de demain.

Les facteurs intrinsèques

Les études qui se sont penchées sur les facteurs intrinsèques ont, quant à elles, mis davantage l'accent sur la valeur émotionnelle que les enseignants attachent à leur travail. L'exercice du métier d'enseignant serait en soi une source de satisfaction en raison de sa valeur émotionnelle (Anari, 2012 ; Hargreaves, 2000, 2001). Parmi les facteurs qui procurent de la satisfaction, les auteurs évoquent l'amour et la passion d'enseigner (Chong et Low, 2009 ; Cockburn, 2000 ; Hargreaves, 2001), le plaisir de travailler avec les jeunes et celui de les former (Anastasiou et Papakonstantinou, 2014 ; Evans, 1997). L'acte d'enseigner et l'intention d'en faire une carrière tiennent ainsi, en grande partie,

à la vocation professionnelle, c'est-à-dire le sentiment de plaisir et d'accomplissement personnel que l'enseignement procure à éduquer les jeunes (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes et Salovey, 2010 ; Collie *et al.*, 2012 ; Skaalvik et Skaalvik, 2009).

Cela dit, bien qu'elle soit l'expression de la vocation professionnelle, cette valeur intrinsèque n'est pas figée ; elle fluctue au gré des facteurs extrinsèques décrits précédemment, mais aussi, et surtout, des facteurs intrinsèques aux métiers de l'enseignement. En premier lieu, elle varie fortement en fonction du sentiment de compétence de l'enseignant à répondre aux divers besoins des élèves (Caprara *et al.*, 2006 ; Fresko *et al.*, 1997 ; Hong, 2012 ; Maroy, 2006 ; O'Neill et Stephenson, 2011 ; Perrachione, Rosser et Petersen, 2008 ; Sass *et al.*, 2011). Les enseignants sont d'autant plus satisfaits et motivés lorsqu'ils se sentent suffisamment outillés pour réaliser leurs tâches quotidiennes et relever les divers défis de leur métier (Gultekin et Acar, 2014).

Ce sentiment de compétence contribue à structurer ce que plusieurs auteurs (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitinik et Hofman, 2011 ; Hong, 2010, 2012 ; Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013) qualifient d'*identité professionnelle*, c'est-à-dire la valeur qu'ils attribuent à l'exercice du métier d'enseignement et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que professionnels. Cette identité est d'autant plus positive lorsque les enseignants ont le sentiment d'être compétents et d'avoir assez d'emprise sur leur tâche (Moè, Pazzaglia et Ronconi, 2010). Autrement dit, plus ils se considèrent comme des leaders de l'enseignement, et que ce leadership est perçu par l'environnement social comme le moteur de l'amélioration de la réussite des élèves, plus ils sont satisfaits et motivés à poursuivre leur carrière. Par contre, cette identité devient négative lorsqu'ils ont un sentiment d'incompétence et manquent de confiance en eux. Selon la théorie de l'auto-efficacité développée par Bandura (2003), les individus œuvrant dans des organisations sont toujours amenés à développer et à ajuster continuellement leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire la croyance en leur capacité à accomplir les tâches qui leur sont dévolues et à en anticiper les résultats. Selon qu'il est fort ou faible, le sentiment d'efficacité détermine leur degré d'engagement ou de désengagement professionnel, et il a une incidence importante sur la réussite scolaire des élèves (Kadtong, Unos, Antok et Midzid, 2017 ; OCDE, 2014). Il est, à son tour, le résultat de l'interaction entre les facteurs individuels — ambitions, compétences, expérience, etc. — et collectifs — fonctionnement de l'équipe, style de coordination, qualité du travail et convivialité au sein des membres (Marcel et Murillo, 2015).

Au Canada, l'étude de Toupin et al. (1982) révèle que les principaux facteurs susceptibles d'accroître l'insatisfaction sont la perception négative du climat de l'école, la dégradation de l'image sociale de la profession, l'attrait vers d'autres professions, l'absence de promotion, le sentiment d'impuissance, l'organisation scolaire au secondaire et la taille de l'école. Les travaux de King et Peart (1992) abondent dans le même sens, soulignant que l'insatisfaction des enseignants canadiens croît avec le comportement stressant des élèves, une mauvaise relation avec les administrateurs scolaires, ainsi qu'une charge de travail excessive après la classe (correction des travaux des élèves et préparation de cours). Les conclusions des études récentes de Collie *et al.* (2012) vont dans le même sens, appuyant l'hypothèse que la satisfaction est fortement tributaire de la qualité des relations avec les élèves et du sentiment d'efficacité personnelle. À partir des données issues d'une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, ces mêmes auteurs montrent que la satisfaction est plus élevée chez les répondants ayant une perception positive de la motivation et du comportement des élèves, et éprouvant le sentiment d'être de « bons éducateurs ».

En résumé, la satisfaction des enseignants au travail est un phénomène complexe dans lequel sont imbriqués les effets des facteurs extrinsèques et intrinsèques à ce métier (Klassen, Usher et Bong, 2010 ; Wharton, Rotolo et Bird, 2010). Différents écrits soulignent à quel point ces facteurs et leur influence varient en fonction du contexte sociétal (Gkolia *et al.*, 2014). De plus, même au sein d'un même contexte, ils fluctuent dans le temps selon l'évolution du système scolaire et de l'environnement. Comme mentionné dans l'introduction, la présente étude s'intéresse à la situation du Canada. Prenant appui sur ces divers écrits et en tenant compte des données dont nous disposons, la contribution de cet article consiste à examiner le poids relatif des facteurs intrinsèques et extrinsèques dans la satisfaction globale des enseignants. Parmi les facteurs extrinsèques, nous avons retenu les conditions de travail et le sentiment de compétence au regard de la formation initiale. En ce qui a trait aux facteurs intrinsèques, nous mettrons l'accent sur la perception des relations avec les élèves, l'autonomie professionnelle, ainsi que la perception des changements de politiques éducatives. Dans cette perspective, l'étude vise à répondre aux questions suivantes :

1. Quels sont les facteurs extrinsèques et intrinsèques qui influencent la satisfaction au travail chez les enseignants canadiens ?

2. Dans quelle mesure cette influence se compare-t-elle entre les systèmes scolaires des différentes provinces ou régions ?

La section suivante décrit la méthodologie employée pour répondre à ces questions : les données utilisées, les variables étudiées et le modèle de mesure.

Méthodologie

La source des données

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que les données utilisées dans cet article imposent des limites, dans la mesure où la situation des enseignants peut avoir changé à certains égards entre le moment de la collecte et celui de l'analyse. Bien qu'à notre connaissance, aucun système scolaire provincial n'ait connu de réforme scolaire d'envergure, la profession enseignante et les conditions de travail évoluent toujours au gré du temps et la perception des enseignants change au fil des générations. Ces données sont tirées d'une enquête de 2006 effectuée par questionnaire autorapporté par les enseignants, les professionnels non enseignants et d'autres membres du personnel des écoles primaires et secondaires, publiques et privées, de toutes les provinces et tous les territoires du Canada. La passation du questionnaire a été précédée par un prétest auprès d'une centaine de répondants afin de valider sa qualité. Menée par une équipe de chercheurs multidisciplinaires œuvrant dans différentes universités du Canada, cette enquête a utilisé la méthode d'échantillonnage stratifié. Le questionnaire a été envoyé à 17 650 membres du personnel, soit 5,7 % de l'effectif total des enseignants estimé à environ 310 000 en 2005 (Conseil des ministres de l'Éducation, Canada [CMEC], 2005). Un taux de réponse de 26 % a été obtenu ($N = 4\,569$ enseignants).

L'enquête visait à recueillir des données permettant de dresser le portrait global du personnel enseignant en mettant l'accent sur les aspects généraux suivants : le vécu professionnel en général, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, les relations avec les collègues et les élèves, la perception des effets des changements sociaux et des politiques éducatives sur l'exercice de la profession, etc. Le questionnaire était divisé en 6 sections : 1) renseignements sociodémographiques, 2) perception du changement et de

ses répercussions, 3) charge de travail et conditions de travail, 4) rapports sociaux dans l'école, 5) insertion et développement professionnels et 6) valeurs et finalités éducatives (Kamanzi *et al.*, 2007). Nous préciserons plus loin les paramètres spécifiques qui seront étudiés en tenant compte des caractéristiques des données utilisées.

Une description du sous-échantillon

Compte tenu de l'objectif de l'article, l'analyse présentée s'intéresse uniquement aux données recueillies auprès des enseignants. Le sous-échantillon utilisé est composé de 4 210 répondants enseignants répartis comme suit : Ontario ($N=1\ 295$), Québec ($N=1\ 215$), Colombie-Britannique ($N=385$), les provinces maritimes ([Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador] $N=687$) et celles de la région des Prairies ([Alberta, Saskatchewan et Manitoba] $N=628$). Peu de répondants des Territoires ([Territoires du Nord-Ouest, Nunavut, Yukon] $N=61$) ayant rempli le questionnaire d'enquête, ce sous-échantillon a été exclu de l'analyse, l'effectif n'étant pas suffisant pour effectuer l'analyse envisagée (régression multiple). Il est possible d'avancer trois hypothèses à ce sujet. La première est d'ordre cognitif : il se pourrait que la majorité des répondants se sentent peu ou pas concernés par plusieurs des aspects abordés par le questionnaire. La deuxième est d'ordre affectif et a trait à la perception de l'information demandée : le questionnaire pourrait avoir touché des aspects trop sensibles, notamment l'écart de développement des systèmes éducatifs par rapport aux autres régions, et suscité un sentiment de frustration et de rejet. La troisième, qui complète la deuxième, est d'ordre rationnel : il est possible que peu s'attendent à ce que la recherche associée au questionnaire apporte de véritables solutions à leurs préoccupations professionnelles et, par conséquent, celui-ci ne présente qu'un faible intérêt pour eux. Soulignons toutefois que ces trois hypothèses relèvent de l'intuition, puisque les données ne nous disent rien à ce sujet.

Les variables et le modèle de mesure

Le modèle proposé dans cette étude comprend au total huit variables latentes créées à l'aide d'analyses factorielles exploratoires pour sélectionner les items du questionnaire associés aux dimensions des variables étudiées. Cette méthode consiste à déterminer les items dont les scores sont fortement corrélés entre eux et au facteur. Afin de simplifier

les facteurs en maximisant la variance des coefficients de saturation au sein des facteurs et entre les facteurs (Tabachnick et Fidell, 2007), nous avons appliqué la méthode de factorisation par axes principaux et la rotation varimax. Seuls les items ayant un coefficient de consistance interne (Alpha de Cronbach) $\alpha \geq .70$ ou proche de cette valeur, une valeur propre (*eigenvalue*) $\lambda \geq 1$, un indice KMO $\geq .5$ et un coefficient de saturation (factor loading) $\gamma \geq .30$ ont été retenus.

La variable dépendante. La variable dépendante satisfaction générale du métier a été mesurée par la question suivante : « Dans quelle mesure les énoncés suivants correspondent-ils à votre vécu professionnel ? ». La question comprenait sept items portant entre autres sur la perception du métier d'enseignant, l'intention de quitter son métier ou de rester, etc. L'échelle de réponses à la question comprenait six échelons allant de un (rarement) à six (très souvent). Après l'analyse factorielle, cinq items fortement corrélés ont été retenus pour constituer un facteur, les deux autres ayant été rejetés en raison de leur faible corrélation avec celui-ci. Comme l'indique la matrice factorielle (tableau 1), le coefficient de consistance interne ou alpha de Cronbach ($\alpha = .874$), les coefficients de saturation ($\gamma \geq .684$), la valeur propre ($\lambda = 3.278$) et l'indice KMO (.807) sont relativement élevés.

Tableau 1. Satisfaction générale du métier - matrice factorielle ($\alpha = .874$; $\lambda = 3.278$; KMO = .807)

Items	Coefficient de saturation γ
Je me sens frustré par l'enseignement.	.742
Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	.846
Je pense à quitter l'enseignement.	.798
Je sens que l'enseignement procure de grandes satisfactions.	.684
Je choisirais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie.	.700

Les variables indépendantes. Rappelons qu'en guise de variables indépendantes, nous étudions l'influence des facteurs intrinsèques et extrinsèques au métier. Pour les mesurer, nous avons également eu recours à l'analyse factorielle (tableau 2) en tenant

compte des données disponibles dans l'enquête utilisée. Pour chacun des facteurs construits, la sélection des items a été basée sur les mêmes critères que la variable dépendante.

a) Les facteurs extrinsèques

Quatre facteurs en lien avec les dimensions extrinsèques du métier d'enseignant ont été construits : 1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, 2) l'autonomie, 3) l'implication dans les décisions et 4) le sentiment de compétence professionnelle à la fin de la formation initiale.

1. *La satisfaction vis-à-vis des conditions de travail.* Il a été demandé aux répondants de préciser dans quelle mesure ils étaient satisfaits des diverses conditions de travail (par exemple : le salaire, les avantages sociaux, l'état physique des classes ou le soutien technique). Chacun des items comprenait six échelons de réponses allant de un (insatisfait) à six (satisfait). L'analyse factorielle a permis de retenir tous les huit items inclus dans la question ($\alpha = .780$, $\lambda = 3.149$, $\gamma \geq .451$, $KMO = .807$).
2. *L'autonomie professionnelle.* Les répondants devaient indiquer dans quelle mesure ils pensaient exercer une influence sur un certain nombre de décisions portant sur leur tâche telles que la définition des contenus d'enseignement ou l'évaluation des élèves. L'échelle de réponses pour chaque item allait de un (faible influence) à six (forte influence). Quatre items constituant un facteur ont été choisis pour cette question ($\alpha = .720$, $\lambda = 2.257$, $\gamma \geq .569$, $KMO = .751$).
3. *L'implication dans les décisions.* Cette variable a été mesurée par le degré d'influence sur les diverses décisions de la direction de l'établissement : par exemple, le code de conduite de l'école et le projet éducatif de l'école. Quatre items ont été sélectionnés ($\alpha = .777$, $\lambda = 2.413$, $\gamma \geq .517$, $KMO = .807$).
4. *Le sentiment de compétence.* Il a été demandé aux répondants de dire dans quelle mesure ils se sentaient préparés au sujet des divers aspects de leur métier (par exemple : la maîtrise des contenus enseignés, la planification des cours et l'utilisation des technologies d'information). Chaque item comprenait une échelle de réponses allant de un (mal préparé) à six (bien préparé). Huit items constituant un seul facteur ont été retenus ($\alpha = .861$, $\lambda = 4.128$, $\gamma \geq .508$, $KMO = .879$).

b) Les facteurs intrinsèques

Quatre facteurs en lien avec les dimensions intrinsèques au métier d'enseignant ont été construits : les relations gratifiantes auprès des élèves, les relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives et l'augmentation des tâches périphériques (p. ex., psychologue ou travailleur social).

1. Les *relations gratifiantes*. Il a été demandé aux répondants de dire dans quelle mesure ils étaient en accord avec 11 affirmations en lien avec les relations avec les élèves et la gestion de classe. L'échelle de réponses comprenait six niveaux allant de un (en désaccord) à six (en accord). L'analyse factorielle a permis de retenir six items constituant un seul facteur ($\alpha = .827$, $\lambda = 3.325$, $\gamma \geq .587$, KMO = .871), par exemple : « Motiver mes élèves est facile » ou « Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes ».
2. Les *relations difficiles* ont été mesurées par la même question que la variable précédente. Quatre items portant sur les relations difficiles avec les élèves ($\alpha = .657$, $\lambda = 1.197$, $\gamma \geq .511$, KMO = .653) ont été sélectionnés : par exemple, la difficulté à maintenir la discipline en classe ou à aider les élèves ayant des problèmes importants. Le coefficient de consistance interne est relativement faible, mais néanmoins jugé acceptable.
3. La *perception des changements de politiques éducatives*. Il a été demandé aux répondants de dire dans quelle mesure ils croyaient que les changements de politiques récents apportés dans leur système éducatif allaient contribuer à l'amélioration des divers aspects du système (par exemple : l'apprentissage des élèves et leur socialisation). La question comprenait sept items, chacun ayant six échelons de réponses allant de un (peu d'effets positifs) à six (beaucoup d'effets positifs). L'analyse factorielle montre que quatre items constituent un seul facteur ($\alpha = .845$, $\lambda = 4.536$, $\gamma \geq .619$, KMO = .809).
4. L'*augmentation des rôles périphériques*. Les répondants ont été invités à dire dans quelle mesure ils se reconnaissaient dans différents rôles qu'ils avaient à jouer : par exemple psychologue, policier ou surveillant. La question comprenait 12 items, chacun ayant 6 échelons de réponses allant de 1 (peu) à 6 (beaucoup). Cinq items ont été retenus pour construire un seul facteur ($\alpha = .754$, $\lambda = 2.515$, $\gamma \geq .508$, KMO = .746).

Tableau 2. Facteurs extrinsèques et intrinsèques de la satisfaction générale du métier - matrices factorielles

Facteurs et items	Coefficient de saturation γ
Facteurs extrinsèques	
1) Conditions de travail ($\alpha = .780, \lambda = 3.149, KMO = .827$)	
Salaire et avantages sociaux	.454
État physique de la (des) classe(s)	.588
Nombre d'élèves dans la (les) classe(s)	.532
Disponibilité du matériel et des ressources pour la classe	.647
Soutien technique dans l'école	.593
Autonomie professionnelle	.572
Charge de travail	.618
Possibilités de promotion	.451
2) Autonomie professionnelle ($\alpha = .720, \lambda = 2.257, KMO = .751$)	
Contenus enseignés dans la classe	.660
Façons d'enseigner dans la classe	.708
Choix des manuels et du matériel didactique	.569
Évaluation des élèves dans la classe	.652
3) Implication dans les décisions ($\alpha = .777, \lambda = 2.413, KMO = .637$)	
Définition de la tâche	.517
Aménagement de votre horaire de travail	.585
Code de conduite dans l'école	.839
Projet éducatif de l'école	.799
4) Sentiment de compétence ($\alpha = .861, \lambda = 4.128, KMO = .879$)	
Maitrise des contenus enseignés	.610
Maintien de la discipline parmi les élèves	.716
Évaluation des apprentissages	.767
Communication avec les élèves	.765
Collaboration avec les parents	.721
Utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe	.508
Travail d'équipe avec les autres enseignants	.581
Planification des cours	.656
Facteurs intrinsèques	
1) Relations gratifiantes auprès des élèves ($\alpha = .827, \lambda = 3.325, KMO = .871$)	

Facteurs et items	Coefficient de saturation γ
Motiver mes élèves est facile.	.587
Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant.	.778
Mes élèves respectent son autorité.	.653
À la fin d'une journée de classe, j'ai le sentiment que mes élèves ont appris quelque chose.	.770
Mon rapport avec mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.	.662
Je me vois comme une personne qui a un impact important sur l'avenir de ses élèves.	.635
2) Relations difficiles avec les élèves ($\alpha = .657$, $\lambda = 1.187$, KMO = .653)	
Maintenir la discipline en classe me demande trop d'énergie.	.596
Certains élèves ont des problèmes importants qui m'empêchent de les aider.	.511
Les besoins de mes élèves sont tellement différents d'un à l'autre que j'éprouve de la difficulté à y répondre.	.600
Quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé.	.575
3) Perception des effets des politiques éducatives ($\alpha = .845$, $\lambda = 4.536$, KMO = .809)	
L'apprentissage des élèves	.809
La socialisation des élèves	.620
La professionnalisation des enseignants	.824
La nature du travail enseignant	.785
4) Augmentation des rôles périphériques ($\alpha = .754$, $\lambda = 2.545$, KMO = .746)	
Psychologue	.564
Parent	.566
Travailleur social	.856
Policier	.607
Surveillant	.508

Présentation des résultats

La plupart des enseignants canadiens affirment être satisfaits de leur métier. En effet, sur une échelle allant de un (rarement) à six (très souvent) et indiquant dans quelle mesure ils ressentent une perception positive vis-à-vis des différents aspects de leur métier, la

majorité se situe entre les niveaux trois et six, on peut par conséquent considérer qu'elle est plutôt satisfaite. Toutefois, au-delà de cette tendance générale, cette satisfaction est relative et inégale entre les répondants. Pour faciliter la description du portrait général, nous avons regroupé les répondants en trois catégories (tableau 3) : 1) les insatisfaits, 2) les moyennement satisfaits et 3) les très satisfaits.

Les insatisfaits

Les insatisfaits sont les répondants qui affirment avoir *très rarement* ou *rarement* une perception positive de leur métier. Tel est le cas de ceux qui déclarent avoir *souvent* ou *très souvent* un sentiment de frustration (22,0 %), d'en avoir assez de travailler avec les élèves (12,9 %), ou qui pensent à quitter la profession (15,2 %). Font également partie de cette catégorie les répondants qui regrettent d'avoir choisi l'enseignement comme carrière professionnelle et qui pensent *rarement* ou *très rarement* qu'ils choisiraient ce métier s'ils devaient recommencer leur vie (21,9 %).

Les moyennement satisfaits

Les moyennement satisfaits se situent au juste milieu. On peut alors présumer qu'ils ont tantôt une perception négative, tantôt une perception positive au regard des divers aspects de leur métier. En d'autres termes, ils sont ambivalents et peuvent être partagés entre l'insatisfaction et la satisfaction. Ces répondants ont *souvent* ou *assez souvent* une perception positive de leur métier. Leur proportion est très variable en fonction de l'aspect professionnel considéré. Comme l'indique également le tableau 3, un peu plus du tiers des enseignants déclarent ressentir *souvent* ou *assez souvent* un sentiment de frustration (34,3 %). Par ailleurs, ceux qui déclarent *souvent* ou *assez souvent* qu'ils en ont assez d'enseigner (22,3 %) ou qu'ils ressentent l'envie de quitter leur métier (18,2 %) font partie de cette catégorie.

Les très satisfaits

Enfin, les très satisfaits constituent la majorité des sondés, mais leur proportion varie entre 43 % et 65 % selon la dimension du métier prise en considération. Par exemple, entre 45 % et 65 % affirment qu'ils ont *rarement* ou *très rarement* un sentiment de frustration (43,7 %)

ou d'en avoir assez de travailler avec les élèves (64,2 %). De même, une forte proportion de ceux-ci ressentent *rarement* l'envie de quitter leur métier (66,6 %). Au contraire, la plupart de ces enseignants pensent *souvent* ou très *souvent* que l'enseignement leur procure de grandes satisfactions (63,3 %) et qu'ils choisiraient encore ce métier s'ils devaient recommencer leur vie (52,3 %).

Tableau 3. Répartition des répondants selon le degré de satisfaction

	Rarement ou très rarement	Parfois ou assez souvent	Souvent ou très souvent	N
1. Je pense que l'enseignement me procure de grandes satisfactions.	7,7 %	28,0 %	63,3 %	4187
2. Je choisirais encore l'enseignement si je devais recommencer ma vie.	21,9 %	25,8 %	52,3 %	4173
3. Je me sens frustré par l'enseignement.	43,7 %	34,3 %	22,0 %	4187
4. Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves.	64,2 %	22,3 %	12,9 %	4190
5. Je pense à quitter l'enseignement.	66,6 %	18,2 %	15,2 %	4186

L'analyse suivante vise à examiner dans quelle mesure la satisfaction globale relève de l'influence des facteurs extrinsèques et intrinsèques au métier d'enseignant. À cet effet, une analyse de régression linéaire à trois modèles a été effectuée (tableau 4), et ce, en tenant chaque fois compte de l'influence des caractéristiques individuelles et socioprofessionnelles usuelles (le genre, l'expérience professionnelle, l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, ainsi que l'environnement socioéconomique de l'établissement). Le premier modèle inclut cinq variables en lien avec les facteurs extrinsèques du métier que nous avons définies dans la section « méthodologie » : (1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, (2) l'autonomie professionnelle, (3) l'implication dans les décisions, 4) le sentiment de compétence professionnelle et (5) la collaboration avec les collègues. Les résultats montrent que le modèle explique 19 % de la variance. Toutes les variables considérées exercent une influence significative et positive sur la satisfaction générale des enseignants. Autrement dit, celle-ci est d'autant plus élevée lorsque ces derniers sont satisfaits à propos des conditions de travail, ont le sentiment d'être autonomes dans leur travail et se sentent impliqués par la direction d'établissement dans les processus de décisions, mais

également estiment avoir reçu une formation initiale suffisante en regard des exigences des diverses tâches du métier. Des quatre variables examinées, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail est celle qui exerce le plus d'influence.

Dans le deuxième modèle, nous avons considéré quatre variables associées aux facteurs intrinsèques au métier : 1) le sentiment d'avoir des relations gratifiantes avec les élèves, 2) le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, 3) le sentiment d'avoir à jouer souvent des rôles périphériques au métier d'enseignant (parent, psychologue, travailleur social, etc.), et 4) la perception des effets des changements de politiques éducatives. Les résultats révèlent que la part de la variance expliquée par le deuxième modèle (34,6 %) est relativement plus élevée que celle associée au modèle précédent. Toutes les variables examinées s'avèrent significativement associées à la satisfaction des enseignants. Celle-ci est d'autant plus élevée lorsqu'ils ont une perception positive de leurs relations avec les élèves (relations gratifiantes), des effets de changements de politiques éducatives sur l'amélioration de la qualité de l'éducation en général et de leur fonction d'enseignant. Par contre, comme on pouvait s'y attendre, les relations difficiles avec les élèves ainsi que le sentiment d'avoir à exercer davantage de rôles périphériques contribuent à réduire la satisfaction vis-à-vis du métier. Des quatre variables, les relations gratifiantes sont celles qui exercent une influence relativement plus importante que les autres.

Dans le troisième modèle, nous avons introduit toutes les variables incluses dans les modèles précédents, tout en tenant compte des caractéristiques individuelles et socioprofessionnelles des répondants (le genre, l'ordre d'enseignement, le nombre d'années d'expérience en enseignement et le niveau socioéconomique dans lequel est situé l'établissement). Les résultats montrent que la part de la variance expliquée augmente à 40,4 %. L'influence significative associée à l'autonomie professionnelle et au sentiment de compétence à l'issue de la formation initiale avec les collègues disparaît. De toutes les variables considérées, les relations gratifiantes avec les élèves représentent toujours celle qui exerce le plus d'influence sur la satisfaction des enseignants : à elle seule, cette variable explique 27 % de la variance, soit 67 % de la variance totale expliquée par l'ensemble du modèle. En ce qui a trait aux autres variables, l'influence est plutôt faible.

Enfin, lorsque l'on tient compte des facteurs intrinsèques et extrinsèques au métier, l'influence des caractéristiques individuelles et de l'établissement disparaît,

à l'exception de celle du genre, de l'expérience professionnelle et de l'âge. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces variables, notamment l'ordre d'enseignement et le milieu socioéconomique de l'établissement, sont associées elles-mêmes aux facteurs intrinsèques et extrinsèques au métier d'enseignant et que leur influence sur la satisfaction se fait par la médiation de ces mêmes variables. En revanche, quel que soit le contexte, les études ont mis en évidence des différences de rapport au métier d'enseignant entre les hommes et les femmes (Klassen et Chiu, 2010). Toutes choses étant égales, par ailleurs, les femmes seraient davantage engagées dans ce métier et y trouveraient plus de satisfaction et d'accomplissement personnel que les hommes (Shaukat, Vishnumolakala et Bustami, 2019 ; Xin et MacMillan, 1999). En ce qui a trait à l'expérience, il y a lieu de soutenir l'hypothèse que la satisfaction professionnelle des enseignants s'améliore au fil et des années, dès lors qu'ils apprennent à résoudre les problèmes quotidiens et à relever les défis, ils acquièrent davantage les sentiments de confiance et d'efficacité (Collie *et al.*, 2012).

Tableau 4. Résultats de régression multiple

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	R^2 partiel
	β	B	β	
Variabiles indépendantes				
<i>Facteurs extrinsèques</i>				
Satisfaction vis-à-vis des conditions de travail	.296***	-	.202***	.073
Autonomie professionnelle	.125***	-	ns	-
Implication dans les décisions	.134***	-	.060***	.002
Sentiment de compétence professionnelle	.031*	-	ns	-
<i>Facteurs intrinsèques</i>				
Relations gratifiantes avec les élèves	-	.386***	.368***	.266
Relations difficiles avec les élèves	-	-.228***	-.188***	.033
Augmentation des tâches périphériques	-	-.052***	-.046***	.002
Perception des politiques éducatives	-	.170***	.088***	.010
Variabiles de contrôle				
Sexe (femme)	-	-	.034**	.001
Expérience				-
1 - 5 ans	-	-	.046**	.004
6 - 10 ans	-	-	ns	-
11 - 15 ans	-	-	Référence	-

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	
	β	B	β	R^2 partiel
16 - 20 ans	-	-	<i>ns</i>	-
21 - 30 ans	-	-	-.111***	.010
31 ans et plus	-	-	<i>ns</i>	
Ordre (secondaire)	-	-	<i>ns</i>	-
Milieu socioéconomique (défavorisé)	-	-	<i>ns</i>	-
R^2	.193	.346	.404	

* significatif au seuil de .05 ; ** significatif au seuil de .01 ; *** significatif au seuil de .001 ;
ns : non significatif au seuil de .05.

Des analyses séparées ont été effectuées pour examiner dans quelle mesure l'influence des variables étudiées est comparable entre les cinq régions du Canada : Colombie-Britannique, Maritimes, Prairies, Ontario et Québec¹. Les résultats (tableau 5) révèlent à la fois des similitudes et des différences entre les systèmes scolaires des cinq régions. Quel que soit le système scolaire, quatre variables exercent une influence significative sur la satisfaction des enseignants : 1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, 2) les relations gratifiantes avec les élèves, 3) les relations difficiles avec ces derniers et 4) la perception des politiques éducatives. Encore une fois, de toutes les variables considérées, les relations gratifiantes avec les élèves représentent la variable ayant l'influence la plus élevée dans les cinq régions.

Au-delà de ces similitudes, deux différences importantes méritent toutefois d'être soulignées. Premièrement, bien que l'influence de ces variables sur la satisfaction professionnelle des enseignants soit significative dans les cinq régions, les résultats montrent que son ampleur varie en fonction du contexte scolaire. Par exemple, l'influence de la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail est relativement plus élevée dans la région des Prairies ($\beta = .285$, $R^2 = .123$) et en Colombie-Britannique ($\beta = .276$, $R^2 = .116$) qu'ailleurs. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au début des années 2000, la Colombie-Britannique a été la dernière à mettre en œuvre une réforme d'envergure centrée notamment sur la gestion axée sur les résultats et la reddition des comptes exigée auprès des enseignants (Ministry of Education of British Columbia [MEBC], 2000). En comparaison aux autres provinces (Ontario, Alberta et Québec) ayant

1 Afin de présenter un modèle parcimonieux, les variables (sentiment de compétence et d'autonomie professionnelles) qui n'exercent pas d'influence statistiquement significative ont été exclues de l'analyse.

implanté une politique similaire quelques années auparavant, une partie des enseignants de la Colombie-Britannique n'avaient peut-être pas encore absorbé ce changement de politiques, se trouvant ainsi en situation de doute, voire de résistance. De même, l'influence des relations gratifiantes avec les élèves est nettement plus élevée au Québec ($\beta = .398, R^2 = .326$), dans les Maritimes ($\beta = .370, R^2 = .274$) et en Ontario ($\beta = .357, R^2 = .250$), alors qu'elle est relativement moins élevée en Colombie-Britannique ($\beta = .297, R^2 = .158$).

Cet écart pourrait être attribué aux différences des stratégies adoptées par les provinces dans la promulgation et l'implantation des politiques de gestion et de reddition des comptes. Comme le notent Lessard, Kamanzi et Laroche (2008), certaines provinces — surtout l'Alberta, l'Ontario et la Colombie-Britannique — ont adopté des stratégies de changement privilégiant la confrontation, notamment avec les acteurs internes du système éducatif ; d'autres, comme le Québec et la Saskatchewan, continuent de privilégier la collaboration et la construction de larges consensus, si fragiles soient-ils. Or, tout changement en éducation a toujours un caractère déstabilisateur sur le travail et le vécu des enseignants (Zimmerman, 2006). Ces derniers sont, d'une manière ou d'une autre, contraints de rompre avec leurs routines, leurs habitudes, leurs valeurs et leurs modes de fonctionnement individuels ou collectifs (Avidov-Ungar et Eshet-Alkalai, 2011 ; O'Hanlon, 2009). De cette pression résulte fréquemment un sentiment de frustration et d'incompétence (Khan, Shah, Khan et Gul, 2012). S'il se résorbe avec le temps et varie entre les contextes, selon la manière dont le changement a été négocié entre les pouvoirs publics et les acteurs locaux avant son implantation, ce sentiment affecte non seulement leur travail quotidien, mais également les relations avec les élèves.

Deuxièmement, les trois variables suivantes ont une influence qui est à la fois faible et isolée : l'autonomie professionnelle, le sentiment d'implication dans les décisions, ainsi que le sentiment de compétence à l'issue de la formation initiale. L'analyse montre que l'influence significative de ces trois variables se limite aux enseignants des trois régions suivantes : la Colombie-Britannique, l'Ontario et les Prairies.

Tableau 5. Résultats de régression linéaire – comparaison entre les régions

	<i>Québec</i>		<i>Ontario</i>		<i>Colombie-Britannique</i>		<i>Maritimes</i>		<i>Prairies</i>	
	β	R^2 partiel	β	R^2 partiel	B	R^2 partiel	B	R^2 partiel	β	R^2 partiel
<i>Facteurs intrinsèques</i>										
Satisfaction vis-à-vis des conditions de travail	.169***	.036	.182***	.066	.276***	.116	.204***	.062	.285***	.123
Implication dans les décisions	<i>ns</i>	<i>ns</i>	.061*	.002	<i>Ns</i>	<i>ns</i>	<i>Ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
<i>Facteurs extrinsèques</i>										
Relations gratifiantes avec les élèves	.398***	.326	.357***	.250	.297***	.158	.370***	.274	.325***	.248
Relations difficiles avec les élèves	-.232***	.055	-.163***	.023	-.147**	.025	-.203***	.036	-.244***	.051
Augmentation des rôles périphériques	<i>ns</i>	<i>ns</i>	-.049*	.002	-.132**	.015	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
Perception des politiques éducatives	.109***	.010	.082**	.008	.127**	.015	.101**	.009	.046**	.007
R^2	.426		.349		.320		.376		.426	
N	1 175		1 264		375		684		620	

* significatif au seuil de .05 ; ** significatif au seuil de .01 ; *** significatif au seuil de .001 ; *ns* : non significatif au seuil de .05.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'examiner les facteurs en lien avec la satisfaction professionnelle des enseignants canadiens. En nous basant sur les théories classiques de la sociologie du travail et sur les recherches empiriques, nous avons distingué les facteurs extrinsèques et intrinsèques au métier. Une première analyse a montré que, d'une manière générale, les enseignants canadiens sont satisfaits de leur métier. Toutefois, un examen attentif des résultats révèle que le degré de satisfaction générale est très variable. Si un

peu plus de 80 % rapportent un sentiment de satisfaction vis-à-vis de leur métier, il y a lieu de constater que le reste (à peu près 20 %) affiche un fort sentiment d'insatisfaction. Ainsi, 22 % des répondants se sentent *souvent* ou *très souvent* frustrés par l'enseignement et 15,2 % pensent *souvent* qu'ils vont quitter ce métier pour un autre. Qui plus est, même parmi ceux qui affirment être satisfaits, une proportion relativement importante serait ambivalente, car située à la frontière entre l'insatisfaction et la satisfaction. Il y a lieu de penser que cette partie des répondants pourrait vivre de l'insatisfaction si des mesures ne sont pas prises à cet effet.

Des analyses de régression linéaire multiple ont révélé que la satisfaction des enseignants est influencée à la fois par des facteurs extrinsèques et intrinsèques, mais que l'influence des seconds est plus marquée. Parmi les facteurs extrinsèques examinés, l'analyse a mis en évidence l'influence significative des suivants : la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, l'autonomie professionnelle et l'implication des enseignants dans les processus de décisions. En ce qui a trait aux facteurs intrinsèques, l'analyse a montré que la satisfaction des enseignants est significativement associée aux relations gratifiantes ou difficiles avec les élèves, à la perception qu'ils ont des effets des changements de politiques éducatives sur leur métier, et au sentiment d'assumer de plus en plus de rôles périphériques à leur tâche.

En somme, comme le reconnaissent également Dinham et Scott (2000), les enseignants trouvent principalement leur satisfaction dans des facteurs propres ou intrinsèques à l'enseignement. Ces derniers sont à peu près de deux ordres. Le premier renvoie à l'exercice de la tâche d'éduquer et d'enseigner : le soutien aux élèves dans le but de les aider à réussir et de répondre à leurs besoins, les relations positives avec les élèves et les collègues de travail. Le second a trait aux facteurs sur lesquels les politiques publiques et institutionnelles peuvent avoir de l'influence : la collégialité au sein des membres de l'équipe-école, le développement professionnel et l'entretien d'un environnement collégial et propice à l'épanouissement personnel. Par contre, certains aspects relevant généralement des décisions institutionnelles et extrinsèques au métier, et sur lesquels les enseignants ont peu ou pas d'emprise, agissent autrement. C'est par exemple le cas du salaire et des avantages sociaux, de la sécurité d'emploi ainsi que des conditions de travail (par exemple, les ressources pédagogiques, les infrastructures et le nombre d'élèves par classe). Toutefois, sans nécessairement contribuer à accroître la

satisfaction, ces aspects sont souvent susceptibles d'enclencher l'insatisfaction lorsqu'ils ne correspondent pas au seuil des attentes des enseignants (Perrachione *et al.*, 2008).

En terminant, les résultats de cette étude s'avèrent intéressants tant sur le plan théorique que politique. Premièrement, sur le plan théorique, ils permettent de dresser un portrait de la satisfaction des enseignants et des principaux facteurs qui l'influencent. Ils corroborent les résultats d'études antérieures portant sur la satisfaction professionnelle des enseignants canadiens (Collie *et al.*, 2012 ; King et Peart, 1992) et d'ailleurs dans le monde. Deuxièmement, sur le plan des politiques publiques, l'étude permet de mettre en exergue certains aspects importants du métier d'enseignant sur lesquels les politiques publiques et institutionnelles en éducation devraient davantage mettre l'accent pour accroître l'attraction et la rétention des enseignants. Comme souligné dans la section dédiée à la recension des écrits, la satisfaction professionnelle des enseignants est conditionnelle au sentiment de compétence et d'efficacité à répondre aux besoins des élèves (Caprara *et al.*, 2006 ; Fresko *et al.*, 1997 ; Hong, 2012 ; Maroy, 2006 ; Mottet, Beebe, Raffeld et Medlock, 2004 ; Perrachione *et al.*, 2008 ; Sass *et al.*, 2011), mais aussi, et surtout, à un climat de travail stimulant (Johnson *et al.*, 2005). C'est pourquoi des mesures devraient être mises en place pour renouveler régulièrement les dispositifs de développement professionnel, ainsi que les stratégies de renforcement du travail collaboratif et de collégialité afin de fournir aux enseignants les outils nécessaires pour relever les défis de tous les jours (Narayan, 2016).

De telles mesures contribueraient à accroître l'engagement des enseignants à la réussite des élèves (Demirtaş, 2010) et, plus largement, la passion pour leur métier d'éducateur (Buchanan, 2010 ; Cockburn, 2000 ; Torres, 2019). La satisfaction des enseignants est une condition incontournable pour tout système éducatif qui cherche à améliorer son efficacité (Gkolia, Belias et Koustelios, 2014) et c'est pourquoi « *motivating teachers should be an essential part of any educational system, so that students can perform better and so that we, as the larger society, may attain a better future* » (Gultekin et Acar, 2014, p. 302–303).

Du côté des élèves, des mesures similaires devraient aussi être envisagées pour renforcer continuellement la discipline en classe et au sein de l'établissement dans le but d'améliorer la qualité des relations avec le personnel enseignant. Force est de remarquer que plus les élèves ont le sentiment d'avoir de bonnes relations avec les enseignants, plus ils sont motivés à s'investir pour réussir et *vice versa*. En définitive, qu'il soit envisagé

du côté des élèves ou des enseignants, toute amélioration de la relation enseignant-élève s'inscrit dans la visée de la justice scolaire, d'autant plus que les élèves à risque de décrochage seraient davantage affectés par le sentiment d'une *mauvaise* ou *bonne* relation avec les enseignants (Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau, 2013).

Références

- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269. <http://dx.doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Anastasiou, S. et Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53. doi: 10.1504/IJMIE.2014.058750
- Avidov-Ungar, O. et Eshet-Alkalai, Y. (2011). Teachers in a world of change: Teachers' knowledge and attitudes towards the implementation of innovative technologies in schools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(1), 291–303. Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/44745/>
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77–86. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/136e/0e77dd3387e59954df73294d3e0114a08435.pdf>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Betoret, F. D. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27(2), 219–234. doi: 10.1080/01443410601066701
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. et Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406–417. doi: 10.1002/pits.20478
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/02188791003721952>

- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593–608. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.539857>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chong, S. et Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching — formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59–72. <https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>
- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teachers' needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 223–238. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00056-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00056-6)
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>
- Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC). (2005). Nous célébrons 50 ans de leadership pancanadien en éducation. Repéré à https://www.cmec.ca/298/L_%C3%A9ducation_au_Canada_une_vue_d_ensemble.html
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>
- Dinham, S. et Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396. doi: 10.1108/09578230010373633

- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00027-9)
- Fresko, B., Kfir, D. et Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 429–438. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00037-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00037-6)
- Gkolia, A., Belias, D. et Koustelios, A. (2014). Teachers' job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321–342. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/265166383_TEACHER'S_JOB_SATISFACTION_AND_SELFEFFICACY_A_REVIEW
- Guibert, P. (2017). L'accueil des nouveaux enseignants dans les collèges et les lycées français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 105–114. doi: 10.4000/ries.5824
- Gultekin, H. et Acar, E. (2014). The intrinsic and extrinsic factors for teacher motivation. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 47, 291–306. Repéré à https://www.rcis.ro/images/documente/rcis47_19.pdf
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, XXIX(1), 175–199. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXIX_1_175.pdf
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, (57), 65–78. doi: 10.4000/rechercheformation.833
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and*

- Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Johnson, S. M., Berg, J. H. et Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC: NRTA.
- Kadtong, M. L., Unos, M., Antok, T. D. et Midzid, M. A. E. (2017) Teaching performance and job satisfaction among teachers at region XII. *Proceedings Journal of Education, Psychology and Social Science Research*, 4(1), 113–122. doi: 10.2139/ssrn.3169846
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Blais, J.-G., Riopel, M.-C., Larose, F., Tardif, M., . . . Bourque, J. (2007). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail*. Montréal, QC : Université de Montréal, Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Kamanzi, P. C., Tardif, T. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 55–88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568. doi: 10.1007/s11159-013-9367-z
- Khan, A., Shah, I. M., Khan, S. et Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance and resources: The moderating effects of resources on stress and performance. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 21–29. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/236141643_Teachers'_Stress_Performance_Resources_The_Moderating_Effects_of_Resources_on_Stress_Performance
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa, ON: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

- Française de Pédagogie*, (155), 111–142. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/273>
- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2e éd.). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Ministry of Education of British Columbia (MEBC). (2000). *Le programme du primaire. Cadre d'enseignement*. Repéré à https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/resources/primary_prog_fr.pdf
- Moè, A., Pazzaglia, F. et Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1145–1153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.010>
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. et Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150–163. <https://doi.org/10.1080/0363452041001682410>
- Mukamurera, J. et Balleux, B. (2016). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, (74), 57–70. doi: 10.4000/rechercheformation.2129
- Mukamurera, J., Lakhali, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Revue Activités*, 16(1). doi: 10.4000/activites.3801
- Narayan, N. A. (2016). Factors influencing teacher career satisfaction, teacher collaboration and everyday challenges: An exploratory factor analysis. *Malaysian Online Journal of Education Sciences*, 4(3), 24–38. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106454.pdf>
- O'Hanlon, C. (2009). Resistance is futile. *T.H.E. Journal*, 36(3), 32–36. Repéré à <https://www.learntechlib.org/p/76990/>
- O'Neill, S. C. et Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology*, 31(3), 261–299. doi: 10.1080/01443410.2010.545344

- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE, Direction de l'éducation.
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris, France : Talis, Éditions OCDE.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 25–41. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862759.pdf>
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1–23. <https://doi.org/10.7202/1025761ar>
- Rasclé, N. et Bergugnat, L. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012*. Repéré à https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/uploads/tx_cndpclimatsco/determinants_et_consequences_de_lepuisement_professionnel_des_enseignants_debutants.pdf
- Salifu, I. et Agbenyega, J. S. (2013). Teacher motivation and identity formation: issues affecting professional practice. *MIER Journal of Educational Studies, Trends and Practices*, 3(1), 58–74. Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/ae97/5d8900b5bdf20ecac002a3082926d1c7aede.pdf>
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200–215. doi: 10.1108/09578231111116734
- Schaefer, L., Long, J. S. et Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121. Repéré à <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55559/42521>

- Shaukat, S., Vishnumolakala, V. R. et Bustami, G. A. (2019). The impact of teachers' characteristics on their self-efficacy and job satisfaction: A perspective from teachers engaging students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 68–76. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12425>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Los Angeles, CA : Pearson Education.
- Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.001>
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles*, 37(4), 805–826. <https://doi.org/10.7202/029302ar>
- Wharton, A. S., Rotolo, T. et Bird, S. R. (2010). Social context at work: A multilevel analysis of job satisfaction. *Sociological Forum*, 15(1), 65–90. doi: 10.1023/A:1007546120560
- Xin, M. et MacMillan, R. B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Zimmerman, J. (2006). Why do teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90(3), 238–249. <https://doi.org/10.1177/0192636506291521>