

Cahiers de la recherche en éducation

L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec

Jacqueline Dionne-Proulx and Michel Alain

Volume 7, Number 2, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1016936ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1016936ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dionne-Proulx, J. & Alain, M. (2000). L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 229–246. <https://doi.org/10.7202/1016936ar>

Article abstract

The basic aim of this project was to better understand the phenomenon of burnout among teachers in Quebec's junior college system. A postal survey was conducted in spring of 1999. The averages obtained for 1 781 respondents across the three levels of the Maslach Burnout Inventory are reasonably comparable to those obtained for other groups of teachers in other jurisdictions. Emotional burnout appears to be the most critical dimension. The results also show that, of all the job's aspects, the physical work setting and the quality of the relationship with management seem to constitute the most critical dimensions. The article discusses these results and defends the importance of putting work-related mental-health preventive and curative interventions in place for the benefit of this group of workers.



L'épuisement professionnel des enseignants du réseau collégial au Québec

Jacqueline **Dionne-Proulx**

Michel **Alain**

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – L'objectif fondamental du projet consiste à mieux comprendre le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignants du réseau collégial au Québec. Une enquête par questionnaire postal a été menée au printemps 1999. Les moyennes obtenues pour l'ensemble des 1 781 répondants aux trois échelles du MBI sont relativement comparables à celles obtenues pour d'autres groupes d'enseignants provenant d'autres pays. L'épuisement émotionnel apparaît comme la dimension la plus critique. Les résultats montrent également que dans l'ensemble des facettes relatives à la tâche, c'est principalement l'environnement physique de travail et la qualité des relations avec la direction qui apparaissent comme les dimensions les plus critiques. Ces résultats sont discutés en soutenant l'idée de l'importance d'une intervention préventive et curative à mettre en place sur le plan de la santé mentale au travail pour ces travailleurs et travailleuses.

Introduction

Dans plusieurs milieux de travail, l'épuisement professionnel est devenu une réalité inquiétante. La population enseignante n'étant pas exempte de ce phénomène, elle a fait l'objet de nombreuses recherches depuis les dernières années.

D'ailleurs, les demandes de compensation liées aux problèmes de santé mentale, y compris l'épuisement professionnel ont connu une augmentation marquée, ce qui amène un coût annuel social et financier estimé à plusieurs centaines de millions de dollars. Une étude, conduite par Dionne-Proulx (1995), indique que 33,5% des rentes d'invalidité de l'ensemble des enseignants, tous ordres d'enseignement confondus, sont associées à des troubles psychologiques comparativement à 12,1% pour la population générale et 20% pour le groupe des «professions libérales». L'analyse des données révèle que les enseignants se retrouvent en invalidité permanente beaucoup plus jeunes que les autres bénéficiaires de rentes. De plus, des données non validées de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) indiquent aussi que plus de 40% des invalidités déclarées à la Mutuelle d'assurance sont attribuables à des maladies d'origine nerveuse.

Ces dernières données reflètent une situation qui prévaut particulièrement au niveau des cycles primaire et secondaire. En effet, les études portant sur l'ordre d'enseignement collégial sont très limitées et peu concluantes. Cependant, les statistiques d'invalidité de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ, 1999), affiliée à la Confédération des syndicats nationaux (CSN), indiquent que le portrait n'est pas plus rose pour ce sous-groupe. En effet, 53,6% des rentes d'invalidité long terme pour cette catégorie d'enseignants sont associées à des atteintes psychologiques. Il nous est alors apparu intéressant de chercher à vérifier dans quelle mesure ces enseignants souffrent d'épuisement professionnel puisque, dans sa phase ultime, ce syndrome peut mener à des problèmes psycho-physiologiques importants qui affectent momentanément la capacité de travail (Bernier, 1996).

L'unanimité n'est pas réalisée en ce qui a trait à l'épuisement professionnel chez les spécialistes, comme le montre le collectif de Schaufeli, Maslack et Marek (1993). Freudemberger (1980) parlait d'une «brûlure interne» pour décrire le fait que les ressources internes en viennent chez une personne à se consumer sous le poids de la tension. Pines, Aronson et Kafry (1982) soutiennent cette idée et y voient le résultat d'une pression soutenue qui engendre des difficultés à plus ou moins longue échéance chez le travailleur. Plus récemment, Bernier (1996) a décrit l'épuisement professionnel comme une crise qui résulte de l'incapacité d'un individu à résoudre un conflit lié à la perte de sens du travail. D'autres auteurs l'associent au stress. Ainsi, selon Maslach et Jackson (1981), l'accumulation des effets des différents irritants occasionne un état de stress psychologique qui peut éventuellement conduire à un état d'épuisement professionnel. Cet épuisement professionnel se développe progressivement par

l'apparition de trois facteurs qui sont généralement successifs, soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le faible accomplissement au travail. Les travaux de Wisnieski et Gargiulo (1997), vont dans le même sens. Des périodes fréquentes et prolongées de stress peuvent produire de l'épuisement émotionnel, un sentiment d'échec professionnel, une baisse de l'accomplissement personnel et une tendance à la dépersonnalisation. Enfin, Maslach et Schaufeli (1993) en arrivent à la conclusion que l'épuisement professionnel reflète une faiblesse dans la capacité d'adaptation d'un individu.

1. Les particularités du milieu collégial

Le milieu collégial met en relation des enseignants et une clientèle spécifique. Il s'agit de jeunes gens qui se préparent à leur vie active dont certains ont atteint l'âge adulte alors que d'autres se trouvent encore au terme de leur adolescence (17-18 ans). Ces enseignants se répartissent dans deux secteurs d'activité, soit le pré-universitaire et le professionnel, afin de répondre aux besoins d'une clientèle très diversifiée. En plus d'exiger la maîtrise d'un haut degré de connaissances et des habiletés diverses, le contact avec les étudiants au seuil de leur vie active nécessite la présence et la disponibilité des enseignants afin de permettre à ces jeunes d'acquérir les compétences nécessaires pour réaliser leurs aspirations. L'étudiant passe parfois par des périodes d'incertitude et même de détresse quant à son orientation, sa réussite et les possibilités de se tailler une place sur le marché de l'emploi. Plus la relation est étroite et plus le climat de confiance s'est établi, plus l'enseignant vit à son tour de fortes émotions vis-à-vis ces situations.

L'enseignant œuvrant dans le réseau collégial dispose en outre d'une certaine marge de manœuvre relative à sa tâche de travail. Il est entièrement responsable de son cours, il en choisit le contenu, en dresse le plan afin de rencontrer les objectifs visés, définit les manuels de référence et peut même élaborer lui-même ses propres notes de cours. En ce sens, la tâche d'un enseignant au collégial peut être vue comme un travail dit « structurant » pour l'identité de la personne, puisqu'il permet l'utilisation des habiletés et développe le sentiment accru de maîtrise de l'environnement et de l'accomplissement de soi. L'enseignant dispose, en fait, d'une grande autonomie sur sa tâche. Or, sur cet aspect, les travaux de Karasek (1993) et de Karasek et Theorell (1990) ont montré que peu importe la charge de travail, les gens qui possèdent une grande latitude professionnelle et

du support social présentent moins de problèmes de santé physique et psychique que les autres qui disposent de moins de latitude et de support.

Alors que l'on convie ces enseignants à un travail qui devrait être une source d'épanouissement, dans les faits, la réforme de l'enseignement collégial a, entre autre, mis en place des contraintes importantes. Parmi celle-ci, certaines visent à déréglementer les conditions d'admission au niveau des attestations d'études collégiales et d'autres la diminution du nombre de programmes disponibles pour permettre aux cégeps de se positionner sur le marché de la formation conduisent aussi à accentuer la responsabilité des cégeps en accroissant leur autonomie dans la gestion des programmes (contenus, évaluations) et des budgets. Ces mesures ont eu un impact sur la responsabilité pédagogique des cégeps, la mobilité étudiante, l'offre de formation et par le fait même, les conditions de travail des enseignants. Cette autonomie a parfois entraîné certaines décisions relatives au non-remplacement, à l'accroissement de la tâche et à la réduction de l'encadrement des étudiants. Les enseignants se plaignent de ne pas avoir été vraiment consultés sur les modalités d'application de cette réforme.

Le milieu collégial recèle aussi un autre paradoxe, soit la coexistence d'une participation collectivisée au sein des assemblées départementales et des pratiques qui individualisent les enseignants (choix des cours, contenu des enseignements, etc.) unis autour d'objectifs d'apprentissage liés à des spécialités (chimie, français, sciences infirmières, etc.). C'est un lieu où se prennent des décisions et où chacun peut exprimer ses vues. Peut-on associer ce type de relations à un collectif de travail ? Carpentier-Roy (1998) mentionne que ces collectifs supposent des règles collectives de métier, des règles de confiance, de partage et de solidarité. Or, il est loin d'être assuré que dans les différents départements, ces règles sont toujours présentes. Cette manière d'organiser la charge de travail présente certes des avantages, mais elle peut aussi avoir des effets plus négatifs sur le plan des rapports entre les enseignants. Carpentier-Roy parle de regards critiques des uns portés sur les incapacités des autres, d'attaques à la fierté. Et, c'est alors que le silence remplace la communication et que de véritables souffrances prennent place.

Ces différentes réalités organisationnelles peuvent engendrer de véritables perturbations chez ces professionnels. Aussi avons-nous cherché d'abord à connaître les niveaux d'épuisement professionnel de ces enseignants et ensuite à les comparer avec ceux obtenus par d'autres groupes d'enseignants d'autres pays, à partir d'études effectuées sur les mêmes bases méthodologiques.

À la lumière de la littérature sur l'épuisement professionnel qui relie ce syndrome aux particularités du travail, une hypothèse de recherche a été formulée afin d'examiner la relation entre, d'une part, les diverses conditions de travail qui prévalent et, d'autre part, l'épuisement professionnel. Cette hypothèse se formule ainsi : il y a une relation significative entre les dimensions du travail et les niveaux d'épuisement professionnel. Enfin, comme peu d'études ont été conduites dans le milieu collégial et que les spécialistes du secteur avaient fait part de différences importantes entre les ordres d'enseignement pré-universitaires et d'enseignement techniques, nous avons voulu vérifier si les scores d'épuisement différaient vraiment entre ces deux secteurs.

2. Méthodologie

Notre étude s'inspire des traditions quantitatives de recherche. L'objectif fondamental est d'identifier les facteurs organisationnels en relation avec l'épuisement professionnel chez les enseignants au collégial au Québec. L'enquête par questionnaire postal a été menée au printemps 1999 auprès d'un échantillon de 4 500 enseignants sélectionnés de façon aléatoire dans 30 cégeps à travers la province afin de s'assurer un nombre suffisant de répondants présentant des niveaux d'épuisement variés. Accompagnant le questionnaire, une lettre rappelait les objectifs de cette recherche et donnait les consignes appropriées. Une enveloppe de retour préadressée et affranchie accompagnait le tout. Le taux de réponse correspond, globalement, à près de 40 %, soit près de 1 800 participants à l'échelle provinciale. L'analyse des données focalise donc sur les niveaux d'épuisement professionnel obtenus par ce groupe d'enseignants et l'influence des divers facteurs reliés à la situation professionnelle sur ces niveaux d'épuisement.

2.1 Inventaire du travail

Le questionnaire visait à prendre en compte la situation professionnelle des enseignants du collégial. Le portrait de la situation professionnelle a été abordé de façon objective à l'aide d'un inventaire des aspects du travail, obtenu à la suite d'un premier sondage mené dans un établissement collégial. Chacune des dimensions du travail ont été opérationnalisées par de nombreux indicateurs qui correspondaient chacun à une question : la tâche de l'enseignant (7 indicateurs) ; la vie départementale (8 indicateurs) ; les aspects reliés à l'environnement physique de travail (4 indicateurs) ; les relations avec la direction du collègue

(9 indicateurs); et le vécu relatif à la réforme de l'enseignement (8 indicateurs). Le matériel a été ensuite validé par un groupe de spécialistes du milieu collégial (8 personnes) afin de s'assurer que l'instrument reflétait l'ensemble des dimensions de la vie professorale au collégial.

2.2 Épuisement professionnel

Pour Maslach et Jackson (1981), l'épuisement professionnel se manifeste progressivement chez un individu selon trois facteurs qui sont généralement successifs :

- un haut niveau d'épuisement émotionnel, soit le sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail;
- un haut niveau de dépersonnalisation qui se manifeste par un sentiment d'insensibilité et des réponses impersonnelles aux clients;
- un bas niveau d'accomplissement personnel au travail, un faible sentiment de compétence et de réalisation de soi au travail.

Plus concrètement, les enseignants démontrent des signes d'épuisement émotionnel lorsqu'ils se perçoivent comme étant incapables de se donner aux étudiants et à leur carrière. La dépersonnalisation survient lorsque les enseignants développent des attitudes cyniques et négatives envers les étudiants, les collègues et les parents. Ils ressentent peu d'accomplissement personnel lorsqu'ils se perçoivent comme étant inefficaces pour aider les étudiants dans leur apprentissage et pour répondre à d'autres responsabilités professionnelles (Byrne et Hall, 1989; dans Comeau, 2000).

Pour cette recherche, nous avons utilisé la version française du questionnaire « L'inventaire d'épuisement professionnel » mis au point par Maslach et Jackson (1981). Rolland (1994) rapporte une série de recherches qui ont établi les caractéristiques (validité, fidélité, sensibilité à la désirabilité sociale) de cet instrument et il conclut que celui-ci est actuellement le mieux validé et le plus largement utilisé. Ce questionnaire est composé de 22 items qui permettent d'évaluer trois dimensions : le sentiment d'épuisement émotionnel, le sentiment de dépersonnalisation et le sentiment de faible accomplissement personnel au travail. La fidélité (consistance interne) a été estimée par le coefficient alpha de Cronbach et le résultat obtenu est de 0,81.

3. Résultats

Les résultats présentés ici portent sur l'ensemble des sujets qui ont répondu à l'enquête, soit 1 787 répondants dont 1 026 hommes (57,4%) et 755 femmes (42,2%). Ces participants sont d'âge mûr, (45 ans) et sont à mi-chemin dans leur carrière. En effet, ils comptent plus de 17 ans d'expérience en enseignement, ce qui en fait des enseignants expérimentés. Ils comptabilisent également plus de 15 ans d'ancienneté dans leur établissement. Plus des trois quarts ont un statut d'emploi permanent alors qu'un enseignant sur quatre possède un statut précaire, certains étant à temps plein alors que d'autres sont à temps partiel sous différentes formes. Ils se répartissent de façon égale entre les secteurs général et professionnel. Ces enseignants sont fortement scolarisés, soit 18,28 années en moyenne. Une forte proportion d'entre eux détient un deuxième cycle ou encore un deuxième baccalauréat universitaire. Sur le plan individuel, près de 75% d'entre eux vivent maritalement avec un conjoint.

3.1 L'inventaire du travail

En ce qui a trait à l'inventaire du travail, le niveau de satisfaction varie selon une échelle de 1 à 7, ou 1 = Pas du tout, 2 = Très peu, 3 = Peu, 4 = Moyennement, 5 = Assez, 6 = Très, 7 = Beaucoup. Les scores qui se situent au-dessus de 5 sont donc relativement bons. À l'opposé, ceux qui se situent à 4 et moins sont plutôt bas.

Les résultats sont intéressants et montrent des différences importantes sur le plan des moyennes entre les différentes dimensions. La dimension «tâches d'enseignement» est de loin la plus satisfaisante (5,95) suivie de près par la «vie départementale» (5,17). À l'opposé, la dimension «direction du collègue» présente des moyennes relativement basses, soit 3,62. L'espace physique et la réforme de l'enseignement sont également des dimensions de l'inventaire de travail qui causent quelques difficultés (voir tableau 1). Plus précisément, les locaux de classe (bruit, éclairage, air, température, équipement, entretien, dimensions) et l'équipement fourni (micro-ordinateurs, laboratoires, ateliers) sont moyennement adéquats selon les enseignants. Quant au travail professoral proprement dit, cette dimension de la vie de travail des enseignants dans les cégeps québécois est de loin la plus satisfaisante avec une moyenne de 5,95. Tous les indicateurs relatifs aux étudiants obtiennent des scores très élevés (6 et plus). Les enseignants considèrent aussi qu'il leur est assez facile de s'exprimer lors des assemblées départementales (5,62).

Tableau 1
Résultats relatifs aux différentes dimensions de l'inventaire de travail

Variables	Échantillon (n = 1 787)	
	Moyenne	Écart type
Espace physique	4,24	1,21
Tâches d'enseignement	5,95	0,65
Vie départementale	5,17	1,15
Réforme de l'enseignement	4,44	0,96
Direction du collège	3,62	1,35

Ils sont aussi d'avis que les rapports entre les collègues sont relativement harmonieux dans l'ensemble. Il ressort cependant que l'on n'y respecte pas toujours les opinions, qu'on n'accorde pas toujours son appui à un collègue dans sa tâche d'enseignant et que les modes d'attribution des cours causent aussi quelques difficultés. Sur le plan de la réforme de l'enseignement, les enseignants sont partagés. Plusieurs d'entre eux éprouvent certaines difficultés à adapter leur enseignement pour répondre aux exigences de la réforme, ils font très peu confiance au leadership du directeur des études pour appliquer cette réforme et ils mentionnent qu'il n'y a pas eu de consultation. Face à la direction du collège, ils sont nettement moins satisfaits avec un score de 3,62. Trois indicateurs se situent sous les 3,50 : la créativité dont fait preuve la direction dans les changements, la transparence dans l'identification des problèmes, et enfin, le niveau d'estime pour le travail accompli. La notion d'équité dans les décisions semble aussi problématique dans plusieurs collèges. Enfin, la satisfaction relative à la compétence des administrateurs se situe, quant à elle, très près de 4,00.

3.2 L'épuisement professionnel

Selon Maslach et Jackson (1981), un haut niveau de *burnout* est associé à un haut score d'épuisement émotionnel, de dépersonnalisation et un bas score d'accomplissement personnel, alors qu'un bas niveau d'épuisement est associé à un bas score d'épuisement émotionnel, un bas score de dépersonnalisation et un haut score d'accomplissement personnel.

Dans l'ensemble, les moyennes obtenues aux échelles de la dépersonnalisation (sentiment d'insensibilité et des réponses impersonnelles aux étudiants)

et d'épuisement émotionnel (sentiment d'être envahi ou épuisé par son travail) sont relativement basses, ce qui dénote peu de problèmes de *burnout* (tableau 2). Les scores moyens sont de moins de 2,50 sur une échelle allant de 0 à 7.

Tableau 2
Résultats relatifs à l'épuisement professionnel

Variables	Échantillon (n = 1787)	
	Moyenne	Écart type
Score moyen des échelles de dépersonnalisation et d'épuisement émotionnel	1,77	0,83
Haut niveau de dépersonnalisation	1,19	0,87
Haut niveau d'épuisement émotionnel	2,35	1,07
Faible niveau d'accomplissement	4,17	0,65

Par ailleurs, le sentiment d'accomplissement personnel apparaît comme une dimension légèrement problématique chez ces répondants puisque le score ne se situe pas à un niveau très élevé, élément important pour un bas niveau d'épuisement professionnel tel que mentionné par Maslach et Jackson (1981).

Afin de comparer les résultats obtenus par les enseignants québécois du collégial avec un groupe d'enseignants du second degré en France (Rolland, 1994), c'est-à-dire un groupe correspondant au secondaire dans notre système et un autre groupe d'enseignants (Belcastro, Gold et Hays, 1983) dont l'ordre n'est pas défini, nous avons utilisé la moyenne des scores globaux obtenus avec le *Maslach Inventory* sur les trois dimensions de l'épuisement professionnel, mesure utilisée également dans ces deux études. Ces scores permettent d'évaluer la gravité du processus en cours. Les résultats indiquent que la dimension «épuisement émotionnel» obtient un score plus élevé dans notre échantillon par rapport aux deux autres études, alors que le sentiment d'«accomplissement» se situe sur le même plan que dans l'étude de Belcastro, Gold et Hays (1983), voire plus élevé que les résultats de Rolland (1994). Les résultats indiquent aussi des scores qui se situent entre les deux autres études pour ce qui est de la «dépersonnalisation» (tableau 3).

Tableau 3
Comparaison des résultats d'épuisement professionnel
avec d'autres études

Variables	Échantillon collégial	Belcastro, Gold et Hays (1983)	Rolland (1994)
Dépersonnalisation	5,9	10,5	4,4
Épuisement émotionnel	21,1	18,8	14,7
Accomplissement	33,2	33,9	30,5

L'étude de Rolland (1994) montre les scores les plus faibles à ce niveau (M: 4,4, 14,7 et 30,5). Les enseignants du réseau collégial au Québec sont donc en moyenne plus atteints d'épuisement émotionnel que d'autres enseignants participant à des recherches comparables. Ils ont, par ailleurs, un sentiment d'accomplissement personnel relativement comparable.

3.3 Les liens entre les dimensions de l'inventaire du travail et l'épuisement professionnel

Nous avons procédé à des analyses pour connaître les variables relatives au travail qui présentent un lien significatif avec l'épuisement professionnel. Tout d'abord, il convient de souligner que Maslach et Jackson (1981) ont établi des seuils pour définir un niveau élevé, un niveau moyen et un bas niveau d'épuisement professionnel. Ainsi, un score est considéré comme étant élevé s'il est de trois points de plus que la distribution normale et il est considéré bas s'il a trois points de moins que la distribution normale alors qu'il est considéré moyen entre ces deux pôles. Les répondants ont donc été classés selon ces trois niveaux en fonction de leurs scores. La moyenne de chacune des dimensions relatives au travail a été calculée pour les enseignants à niveaux élevé (n = 117), modéré (n = 1520) et faible (n = 150). L'analyse de variance a ensuite permis de déterminer s'il existe une ou des différences significatives entre ces moyennes. Le tableau 4 fournit tous les résultats pertinents et montre que l'hypothèse selon laquelle les dimensions du travail influencent les niveaux d'épuisement professionnel est confirmée.

Dans le cas où des différences sont apparues (à un seuil de 0,05), le test de Scheffé a été utilisé pour savoir exactement où se situent ces différences. Tout d'abord, les trois niveaux présentent systématiquement des différences de

Tableau 4
Valeurs du test F relatives aux dimensions du travail et résultats du test Scheffé sur les différences de moyennes des trois niveaux d'épuisement (bas, moyen et élevé)

Variables	Niveau bas		Niveau moyen		Niveau élevé		Valeur
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	
Inventaire du travail	5,13 ^a	0,68	4,72 ^b	0,65	4,13 ^c	0,63	66,26*
Espace	4,56 ^a	1,16	4,27 ^a	1,20	3,54 ^b	1,19	24,82*
Vie départementale	5,57 ^a	1,07	5,20 ^b	1,13	4,48 ^c	1,19	28,85*
Travail d'enseignant	6,48 ^a	0,50	5,96 ^b	0,62	5,41 ^c	0,74	80,22*
Réforme	4,86 ^a	0,96	4,46 ^b	0,95	3,95 ^c	0,90	25,20*
Direction	4,17 ^a	1,41	3,64 ^b	1,35	3,01 ^c	1,19	20,32*

* $p = 0,05$

Remarque : Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test Scheffé ($p < 0,05$).

moyennes entre eux. Les moyennes sont beaucoup plus basses pour les enseignants présentant un score élevé au MBI et ce, sur l'ensemble des dimensions relatives au travail. Deux dimensions sont particulièrement critiques, soit les relations avec la direction et l'espace de travail. À l'opposé, les enseignants qui présentent un score bas au MBI se différencient aussi nettement des deux autres groupes avec des moyennes beaucoup plus élevées à chacune des dimensions. Ils se montrent moins critiques face à la direction, bien que cette moyenne soit encore la plus basse. Ils investissent beaucoup dans leur travail et la vie départementale est très satisfaisante.

3.4 L'influence du secteur d'enseignement sur l'épuisement professionnel

Nous avons tenu à vérifier, sur une base exploratoire, si le secteur d'enseignement avait une influence sur les niveaux d'épuisement, parce que plusieurs intervenants du milieu nous avaient fait part de différences quant aux difficultés spécifiques des deux secteurs (professionnel et pré-universitaire). Les mêmes analyses ont eu cours en isolant les moyennes des enseignants au MBI selon les deux secteurs. Le tableau 5 présente donc les valeurs du test calculées à partir des moyennes sur les différentes dimensions de l'épuisement. Ici, aucune différence n'est trouvée au chapitre de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation, mais les enseignants du secteur professionnel semblent s'accomplir légèrement mieux dans leur travail.

Tableau 5
Valeurs du test *t* pour les scores au MBI et résultats selon le secteur d'enseignement

Variables	Général, pré-universitaire		Professionnel, technique		Valeur de <i>t</i>
	M	ÉT	M	ÉT	
Score au MBI	13,68	6,40	13,33	5,87	(1612) 1,16
Dépersonnalisation	6,11	4,42	5,72	4,26	(1612) 1,82
Épuisement	21,25	10,12	20,93	9,09	(1612) 0,65
Accomplissement	32,82	5,41	33,65	4,98	(1612) 3,23*

**p* = 0,05

Ces résultats sont intéressants puisqu'ils ne permettent pas de supporter une hypothèse suivant laquelle l'épuisement professionnel est en lien avec le type de clientèle étudiante ou le type de formation dans lequel s'inscrit la prestation d'enseignement au collégial.

L'influence du sexe, de l'âge, de la scolarité et de l'expérience sur les niveaux d'épuisement a aussi été testée. Les résultats se sont avérés négatifs d'où le fait de ne pas soumettre ces variables à des analyses multivariées. Cependant, sur le plan du statut d'emploi, nous retrouvons des différences significatives entre les trois groupes (permanent, non permanent à temps plein, non permanent à temps partiel) concernant les catégories d'épuisement professionnel (tableau 6). Les enseignants permanents obtiennent des moyennes plus élevées, donc présentent davantage de problèmes liés à l'épuisement professionnel. Les enseignants à temps partiel semblent moins atteints. Ils souffrent moins de dépersonnalisation que les enseignants permanents et sont également moins épuisés émotionnellement. Sur le plan de l'accomplissement, nous ne retrouvons pas de différences significatives entre les trois groupes.

Quant aux enseignants non permanents mais occupant un poste à temps plein, ils présentent de la dépersonnalisation qui ne se différencie que des enseignants permanents. Ce sont ces enseignants qui ont les plus hauts scores de dépersonnalisation. Cela signifie qu'ils tendent à dépersonnaliser leur relation avec les étudiants et, dans les cas sévères, ils les perçoivent même de façon négative. De plus, ils présentent davantage d'épuisement émotionnel.

Tableau 6
Valeurs du test F et résultats du test Scheffé sur les différences
de moyennes des trois statuts d'emploi

Variables	Permanent		Non permanent temps plein		Non permanent temps partiel		Valeur de F (2,1743)
	M	ÉT	M	ÉT	M	ÉT	
Score global au MBI	13,83 ^a	6,09	12,46 ^b	6,22	12,06 ^b	6,24	9,06*
Dépersonnalisation	6,11 ^a	4,29	4,91 ^b	4,31	5,40 ^{ab}	4,59	8,69*
Épuisement	21,56 ^a	9,57	20,01 ^{ab}	9,72	18,73 ^b	9,74	7,09*
Accomplissement	33,11	5,25	33,85	4,98	33,92	3,13	3,13

* $p = 0,05$

Remarque: Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test Scheffé ($p < 0,05$).

4. Discussion

Le principal constat qui se dégage de la recherche concerne les différents scores globaux d'épuisement professionnel. En effet, les résultats indiquent que l'épuisement professionnel n'est pas encore très marqué chez une large portion de cette population puisque seulement 6,6% des enseignants présentent un niveau élevé d'épuisement professionnel tel que mesuré par l'«inventaire d'épuisement professionnel» de Maslach et Jackson (1981). De tels résultats peuvent surprendre, mais, il faut les interpréter avec beaucoup de prudence.

Déjà, selon les statistiques de la FNEEQ (1999), plusieurs enseignants sont en invalidité long terme pour des problèmes reliés à la santé mentale. D'autres montrent un état de bien-être précaire avec des signes d'irritabilité et même d'agressivité, comme en témoignent certains commentaires écrits par les répondants et le fait qu'une très grande majorité se situe à un niveau modéré sur l'échelle du MBI. Ces résultats ne sont pas à prendre à la légère puisque Freudemberger (1980) mentionne que le déclenchement de l'épuisement professionnel se manifeste lentement. Le processus s'échelonne sur des mois, voire des années. Et, comme il atteint des personnes dynamiques, intelligentes et souvent indépendantes, elles arrivent, à son avis, à cacher leur état: d'où la prudence dans l'analyse des résultats obtenus par cette enquête.

Cependant, les répondants sont, dans une large proportion, très confortables dans leur tâche d'enseignement. Les analyses montrent que ces enseignants ressentent une grande satisfaction concernant cet aspect. Ils apprécient le contact avec les étudiants ainsi que les diverses activités de préparation et de transfert des connaissances. On peut sans doute interpréter ces résultats à la lumière du contenu gratifiant du travail d'enseignant.

Par ailleurs, il est aussi intéressant de chercher à mieux comprendre quelles sont les variables associées au travail qui influencent les niveaux d'épuisement. Les enseignants qui présentent un score élevé au MBI vivent plus douloureusement leurs relations au sein de leur département comme en témoigne leur faible score de satisfaction sur ce plan. Il semble bien que les règles décrites par Carpentier-Roy (1998), relatives aux collectifs de travail (règles de métier, des règles de confiance, de partage et de solidarité), ne sont pas toujours en place dans ces lieux de rassemblement. De plus, on voit que ces relations sont encore fragiles sur plusieurs aspects puisque des indicateurs essentiels comme le respect des opinions, l'appui des collègues et le mode d'attribution des cours obtiennent des scores plus bas.

Les résultats montrent en outre que l'ensemble des enseignants éprouve une satisfaction mitigée relativement aux dimensions «relations avec la direction» et «espace physique». En effet, les participants sont relativement critiques face à leur administration locale. Et, plus les scores au MBI sont élevés, plus les moyennes de cette dimension baissent. Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants déplorent l'absence de consultation, le peu d'estime témoigné par les administrateurs pour le travail accompli, le manque de créativité et de transparence dans l'identification des problèmes et la recherche de solutions. Des critiques aussi sévères méritent qu'on s'y attarde. Les gestionnaires des cégeps sont appelés à composer avec des individus hautement formés (plus de 18 années de scolarité en moyenne), détenteurs d'un savoir dont ils demeurent les maîtres. Il appartient donc à ces directions d'établir un mode relationnel qui favorise la contribution volontaire des enseignants dans le système. D'ailleurs, Max DePree (1995, dans Desbiens et Comtois, 1998) conçoit le nouveau rôle du gestionnaire comme étant celui d'un pilote qui doit d'abord créer les conditions afin que les employés puissent jouer leur rôle convenablement et, ensuite, qui doit débarrasser les travailleurs des irritants bureaucratiques pour leur permettre d'exercer leur savoir. De plus, Vézina et St-Arnaud (1996) notent que la méconnaissance des limites et des responsabilités place le travailleur dans une situation où la valeur de sa contribution pourra ne pas être reconnue ou sera

jugée en fonction de critères différents de ceux anticipés. Dès lors, c'est le processus de reconnaissance, socialement valorisé, qui se heurte à des limites impossibles. Or, les enseignants des cégeps déplorent les lacunes qui s'y rattachent. Toutefois, à la décharge des administrateurs locaux des collèges, disons que Guérin, Wils et Lemire (1996), parlent d'un clivage entre les attentes des professionnels et les attitudes de ceux qui les gèrent. Comme cette étude ne poursuivait pas la vérification de cette hypothèse, il serait toutefois intéressant de s'y pencher lors d'une recherche future.

Nous ne pouvons passer sous silence le fait que le monde collégial a connu beaucoup de changements au cours de la dernière décennie. On a mis en place une réforme en même temps qu'on a procédé à des compressions budgétaires, ces dernières contribuant à un accroissement de la tâche et à une réduction de l'encadrement. Notre étude montre que les enseignants présentent certaines difficultés à intégrer tous ces changements, comme en témoignent les faibles résultats à la dimension «réforme de l'enseignement», ces enseignants déplorent notamment ne pas être consultés. Or, la conduite du changement constitue un aspect important en gestion. Si bien conduit, il peut en résulter le sentiment d'une plus grande maîtrise du travail par l'équipe. À l'opposé, si mal gérée, une réforme peut mener à rompre l'équilibre et le bien-être de ceux qui ne sont pas capables d'adhérer aux nouvelles règles.

Conclusion

Certes, on peut s'interroger sur les retombées des résultats de notre enquête sur la question de l'épuisement professionnel dans les cégeps. À cet égard, il nous semble tout d'abord important de souligner que les résultats soutiennent l'idée d'un changement dans les modes de gestion des cégeps pour qu'une place plus grande soit faite à la créativité, à la confiance, à l'authenticité et à la participation. Une telle gestion doit aller au-delà des règles de la parité institutionnelle en passant par les comités de gestion. Une bonne gestion devrait favoriser une véritable décentralisation des décisions afin de mobiliser les enseignants et les membres de départements au projet commun de façon à créer des liens et à partager les problèmes.

Les résultats mettent aussi en lumière le fait que les enseignants de cégeps présentent un épuisement émotionnel plus important que d'autres enseignants qui ont participé à des études similaires, soit celles de Rolland (1994) et de Bel-

castro, Gold et Hays (1983). La «dépersonnalisation» et «l'accomplissement personnel» se situent toutefois dans la moyenne de ces autres études. Une prise de conscience de cette situation est un atout afin de permettre aux enseignants d'opérer un changement sur le plan de leurs attentes et d'éviter ainsi qu'ils ne se retrouvent devant des deuils mal résolus ou des souffrances inutiles. Afin de limiter les dégâts et de retrouver l'équilibre, Arcand et Brissette (1998) recommandent une démarche pour apprendre à déterminer les besoins et fournissent plusieurs conseils pour prévenir l'épuisement professionnel. Au plan individuel, ils proposent d'entretenir son capital santé, d'exprimer ses émotions, de gérer ses conflits, de négocier avec les patrons et les collègues ainsi que d'avoir recours le plus rapidement possible à un programme d'aide aux employés. Au plan organisationnel, les auteurs parlent de soutien organisationnel, de justice sociale, de faciliter les mouvements de la main-d'œuvre. Les enseignants au collégial doivent donc apprendre à réévaluer leurs besoins, leurs idéaux et à restructurer leur réalité immédiate en fonction de ces priorités.

Références

- ARCAND, M. et BRISSETTE, L. (1998).
Accompagner sans s'épuiser. Velizy: Éditions Lamarre.
- BELCASTRO, P.A., GOLD, R.S. et HAYS, L. (1983).
 Maslach burnout inventory. Factor structure for samples of teachers. *Psychological Reports*, 53, 364-366.
- BERNIER, D. (1996).
 L'évolution du «burnout» chez les professionnels, suite à un arrêt de travail substantiel. *Psychologie du travail et des organisations*, 2-3, 84-90.
- CARPENTIER-ROY, M.C. (1998).
 Réorganisation du travail, nouveaux paradoxes: clivage acteur/sujet; fractures individu/collectif. In R. Jacob et R. Laflamme (dir.), *Stress, santé et intervention au travail* (Tome 7, p. 113-120). Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- COMEAU, I. (2000).
Le stress, l'épuisement, la résignation et la santé des enseignants au niveau collégial: un modèle d'intégration. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DESBIENS, D. et COMTOIS, P. (1998).
 La formation au leadership: un paradoxe. In A. Savoie (dir.), *Leadership et pouvoir équipes et groupes* (Tome 4, p. 7-14). Cap-Rouge: Presses Inter Universitaires.
- DIONNE-PROULX, J. (1995).
 Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme. Le cas des enseignants québécois. *Éducation Canada*, 35, 42-48.

- FÉDÉRATION NATIONALE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC (1999).
Données statistiques, document interne, Québec.
- FREUDENBERGER, H.J. (1980).
La brûlure interne. Ottawa: Compo inc.
- GUÉRIN, G., WILS, T. et LEMIRE, L. (1996).
Le malaise professionnel. Nature et mesure du concept. *Relations industrielles*, 51, 1, 62-96.
- KARASEK, R. (1993).
Le stress au travail. Une démarche intégrée. In *Stress au travail, la nécessité d'une action*. Actes du colloque européen de Bruxelles (p. 61-78). Bruxelles: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail.
- KARASEK, R. et THEORELL, T. (1990).
Healthy Work. New York [NY]: Basic Books.
- MASLACH, C. et JACKSON, S.E. (1981).
The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- MASLACH, C. et SCHAUFELI, W.B. (1993).
Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach et T. Marck (dir.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York, NY: Taylor and Francis.
- PINES, A.M., ARONSON, E. et KAFRY, D. (1982).
Burnout. Se vider dans la vie et au travail. Montréal: Le Jour.
- ROLLAND, J.P. (1994).
Le syndrome du burnout chez les enseignants, 1, 140-144.
- SCHAUFELI, W.B., MASLACK, C. et MAREK, T. (1993).
Professional burnout: Recent developments in theory and research. New York, NY: Taylor and Francis.
- VÉZINA, M. et ST-ARNAUD, L. (1996).
Du stress à la santé mentale au travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 2(1-2), 125-136.
- WISNIESKI, L. et GARGIULO, R.M. (1997).
Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.

Abstract – The basic aim of this project was to better understand the phenomenon of burnout among teachers in Quebec's junior college system. A postal survey was conducted in spring of 1999. The averages obtained for 1 781 respondents across the three levels of the Maslach Burnout Inventory are reasonably comparable to those obtained for other groups of teachers in other jurisdictions. Emotional burnout appears to be the most critical dimension. The results also show that, of all the job's aspects, the physical work setting and the quality of the relationship with management seem to constitute the most critical dimensions. The article discusses these results and defends the importance of putting work-related mental-health preventive and curative interventions in place for the benefit of this group of workers.

Resumen – El objetivo fundamental de este proyecto consiste en comprender mejor el fenómeno del agotamiento profesional de los profesores del sector colegial de Quebec. Una encuesta por cuestionario postal ha sido llevada a cabo en la primavera de 1999. Los promedios obtenidos por los 1 781 respondientes a las tres escalas de MBI son relativamente comparables a aquellos obtenidos por otros grupos de profesores provenientes de otros países. El agotamiento emocional aparece como la dimensión más crítica. Los resultados muestran también que los diferentes aspectos relacionados con la labor, principalmente el medio ambiente físico de trabajo y la calidad de las relaciones con la dirección aparecen como las dimensiones más críticas. Estos resultados son discutidos sosteniendo la idea de la importancia de una intervención preventiva y curativa a instaurar desde el punto de vista de la salud mental en el trabajo para estos trabajadores.

Zusammenfassung – Das grundlegende Ziel des Projektes besteht im besseren Verständnis des Burnout-Phänomens bei Lehrern und Lehrerinnen der Kollegstufe des quebecer Schulsystems. Im Frühjahr 1999 wurde diesbezüglich eine Umfrage per Post durchgeführt. Die Durchschnittswerte der insgesamt 1 781 Personen, die in der Umfrage die drei Stufen des MBI-Tests von Maslach und Jackson beantworteten, können im Großen und Ganzen mit denen der Lehrer aus anderen Ländern verglichen werden. Die emotionale Erschöpfung erscheint dabei als das kritischste Element. Die Resultate zeigen ebenfalls, dass unter dem Gesichtspunkt der Gesamtheit der beruflichen Anforderungen die physische Arbeitsumgebung und die Qualität der Beziehungen mit der Schulleitung die kritischsten Elemente sind. Bei der Erörterung der Resultate wird auf die Bedeutung einer vorbeugenden und heilenden Intervention hingewiesen, die für das Lehrpersonal der Kollegstufe auf der Ebene der geistigen Gesundheit am Arbeitsplatz eingeführt werden soll.