

Représentation du soi professionnel des enseignants

Johanne Gaudet, Rosane Valois and Yvonne da Silveira

Volume 22, Number 1, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031849ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031849ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Gaudet, J., Valois, R. & da Silveira, Y. (1996). Représentation du soi professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 119–144. <https://doi.org/10.7202/031849ar>

Article abstract

This study examines the self-representation of teachers in the Abitibi-Témiscamingue area who work at the preschool, primary, and secondary levels. Based on the work of Abraham (1985) the authors provide an intercultural comparison of the following aspects of their profession: the professional self, identification, fatigue, and personal aspects. The findings include the presence of a universal teacher culture, although there were particular aspects related to the Québécois subjects.

Représentation du soi professionnel des enseignants

Johanne Gaudet
Professeure

Rosane Valois
Professeure

Yvonne da Silveira
Professeure

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé – La recherche porte sur la représentation du soi professionnel chez les enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire. Elle établit, en prenant appui sur les travaux d'Abraham (1985), une comparaison interculturelle des aspects suivants de la profession: le soi professionnel, l'identification, l'épuisement et l'aspect personnel. Il en ressort l'existence d'une culture enseignante universelle et ce, malgré certaines particularités pour les sujets québécois.

Introduction et cadre théorique

La formation professionnelle des enseignants¹ suppose une connaissance de cette profession de la part des formateurs d'enseignants. Or, s'il y a beaucoup de recherches et d'écrits sur la formation initiale des enseignants (Baillauquès, 1990; Bélair, 1990; Carbonneau, Fortin et Gervais, 1990; Heynemand et Gagnon, 1992; Meirieu, 1990; Perrenoud, 1993), on admet cependant en connaître peu sur la profession enseignante et sur le soi professionnel des enseignants. Des rares études qui ont abordé ces phénomènes, *Le monde intérieur des enseignants* d'Abraham (1982) a certainement contribué à lever un peu le voile et à suggérer des pistes d'analyse pour la compréhension de ces aspects de la condition enseignante. Depuis, de nombreuses recherches livrent des descriptions approfondies de la profession enseignante dans plusieurs parties du monde (Huberman, 1989; Lessard, 1990; Meirieu, 1990). Selon Abraham (1982, p. 94), le soi professionnel est un système qui comprend des attitudes, des perceptions et des sentiments propres au caractère et aux relations de l'individu ainsi que les valeurs qui y sont associées. Mais qu'en est-il du soi professionnel des enseignants en Abitibi-Témiscamingue, tant au niveau préscolaire, primaire que secondaire?

Cette question demeure le point de départ de la présente recherche. En effet, sur le plan international, plusieurs études portant sur la représentation du soi

professionnel des enseignants et ayant en commun l'utilisation d'un ensemble de questionnaires spécifiques à la représentation du soi professionnel des enseignants suggéré par Abraham (1992)² sont maintenant disponibles (Abraham, 1972 en Israël; Martinez, 1978 et Estève, Zarazaga, Lopez Melero et Ortiz Tallo, 1983 en Espagne; Héraud-Bonnaure, 1984 en France; Côté et Darsigny, 1991 au Canada). Dans l'ensemble, ces recherches indiquent «[...] une tendance à cette présentation de soi fortement idéalisée, stéréotypée [...]» (Abraham 1985, p. 41; Estève *et al.*, 1983). Il existerait chez les enseignants de tous les pays modernes «[...] la présentation d'une image de soi professionnelle qui corresponde à la norme idéale, d'un besoin de paraître "tel qu'il faut" et non pas tel qu'on est» (Abraham 1985, p. 41). Ce phénomène est-il présent en Abitibi-Témiscamingue et, si oui, a-t-il la même acuité d'après les différentes caractéristiques de notre population enseignante? Autrement dit, la présentation d'une image de soi professionnel diffère-t-elle selon le niveau d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire) ou selon l'âge, le sexe, l'ancienneté, le degré d'identification au groupe professionnel, le degré d'épuisement professionnel de l'enseignant? Le vécu professionnel des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue est-il le même que celui des enseignants d'autres pays? Le fait d'habiter une région faiblement peuplée (150 000 habitants environ) et éloignée des grands centres (600 kilomètres au nord-ouest de Montréal) influence-t-il les conditions intra, inter et transpersonnelles sous-jacentes à l'épanouissement professionnel des enseignants?

Notre recherche s'effectue au Québec auprès des enseignants des différentes commissions scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et rejoint des enseignants des niveaux préscolaire, primaire et secondaire des écoles publiques de la région, sans sélection préalable.

Lorsque l'on procède à une étude sur l'identité professionnelle d'un groupe de personnes, «[...] il importe d'assortir l'analyse du vécu des individus et des groupes à une analyse des conditions qui induisent cette perception de soi, des autres ou de l'autre et des choses en général» (Tanguy, 1993, p. 91). L'instrument développé par Abraham (1972, 1984, 1985), «Le soi professionnel MISPE», permet d'étudier la perception de l'enseignant en fonction de différentes facettes de sa profession telles que 1) l'enseignant comme il se perçoit lui-même dans la situation actuelle (le soi actuel -S) (S); 2) l'enseignant comme il se représente comme perçu par l'autorité (le soi pour l'autorité-A) (A); 3) l'enseignant comme il se représente comme perçu par les élèves (le soi pour les élèves-E) (E); 4) l'enseignant comme il aimerait être (le soi idéal-I) (I). Étant donné que c'est à partir de la perception de ces différentes facettes de la représentation professionnelle que l'on parviendra à dégager l'identité professionnelle des enseignants, nous avons utilisé des questionnaires portant sur ces aspects de la profession pour établir la représentation du soi professionnel.

Insatisfaite des méthodes projectives et des questionnaires classiques à cause de leur inadéquation ou de leur manque de profondeur dans les études des processus intra et interpersonnelles, Abraham (1972) s'est intéressée au MISPE ou Matrice

intra et interpersonnelle du soi professionnel de l'enseignant. Ce modèle permet de prévoir les nombreuses variables mises en jeu dans la dynamique du groupe, d'évaluer le niveau réel et le niveau latent des processus individuels et des processus de groupe. Les premières expérimentations ont été menées par l'autrice en Israël dans des domaines clinique, éducationnel ou de psychologie sociale, auprès d'enseignants; elles ont été répétées dans d'autres pays européens (Abraham, 1985; Estève, 1984). Elles ont montré que les enseignants donnent des descriptions très stéréotypées d'eux-mêmes. D'après Abraham, cette méthode est plus efficace pour l'étude du soi et des problèmes qui s'y rattachent; la validité et la fidélité du test se sont révélées relativement supérieures à celles d'autres tests de personnalité. Ces tests servent à identifier les niveaux conscients et inconscients du soi professionnel. D'après les différentes catégories obtenues, les analyses permettent de découvrir la satisfaction et l'insatisfaction dans la vie professionnelle.

Les données de ces questionnaires permettront d'avoir une meilleure connaissance de la fonction enseignante, de la condition dynamique et systémique de l'identification professionnelle des enseignants, et de développer une compréhension commune université-milieu scolaire en ce qui concerne l'épanouissement professionnel des enseignants.

Méthodologie

Dans le but de répondre à ces pistes de recherche, les différents questionnaires susmentionnés, déjà validés par d'autres chercheurs dans divers pays, ont été retenus. Nous avons effectué de légères modifications afin d'en adapter certains items au contexte socioculturel québécois.

Dans son modèle, Abraham considère les accords et les désaccords entre les quatre dimensions (A, E, S, I) en prenant le soi actuel (S) comme base de comparaison de toutes les dimensions. Deux niveaux d'analyse ont été dégagés à partir de ces classements: 1) un niveau conscient définissant la face du soi et 2) un niveau pré ou inconscient qui résultent des congruences ou des désaccords existant entre les différents classements. Quatre formes de relations coexistantes sont ainsi utilisées pour former les configurations. Par configuration, Abraham (1982) et Hoffman et Kremer (1985) entendent la dimension imaginaire qui détermine le lieu et la nature du rôle joué par l'enseignant sur la scène scolaire:

- a) Accord entre le soi actuel et l'une des autres images ($S = I$ ou $S = E$ ou $S = A$).
- b) Désaccord entre le soi actuel et le soi idéal, et désaccord entre le soi actuel et l'une des images pour les autres [...] au cas où cette image pour les autres serait plus proche du soi idéal que du soi actuel ($S \neq I$, $S \neq E$, $S \neq A$).

- c) Désaccord entre le soi actuel et le soi idéal, et désaccord entre le soi actuel et l'une des images pour les autres [...] lorsque cette image est dans la direction opposée à l'idéal ($S \neq I$, $S \#^3 E$ ou $S \neq I$, $S \# A$).
- d) Si le soi actuel et le soi idéal sont en accord, la direction du désaccord entre le soi actuel et tous les autres soi pour les autres n'a pas de signification ($S = I$, $S + E$ ou $S = I$, $S + A$) (Abraham, 1982, p. 106).

Chaque configuration est ainsi constituée d'un ensemble dynamique de relations en accord ou en désaccord à l'intérieur des différentes facettes du soi professionnel. Les configurations proviennent de la comparaison des évaluations de l'enseignant sur l'échelle d'intensité, pour le même énoncé, dans les quatre images du soi: actuel (S), idéal (I), autorité (A) et élèves (E). D'après Abraham (1982), le choix d'établir 12 configurations découle de nombreuses expérimentations dans lesquelles ces 12 catégories se sont révélées comme ayant chacune une signification propre. À l'intérieur des 12 configurations, elle identifie deux sous-catégories, l'une qui exprime la satisfaction de soi-même et l'autre, l'insatisfaction. «Dans les quatre premières configurations, l'élément constant, c'est la satisfaction de soi-même; [...] accord entre le soi actuel (S) et le soi idéal (I). Le trait commun des huit configurations suivantes est, au contraire, l'insatisfaction... (désaccord entre le soi actuel S et le soi idéal I)» (Abraham, 1982, p.105).

Tableau 1
Description et signification des configurations

N° de la config.	Description	Signification
1	$S = I = A = E$	Harmonie parfaite
2	$S = I = A$, $S [X] E$	Identification à l'autorité
3	$S = I = E$, $S [X] A$	Identification à l'enfant
4	$S = I$, $S [X] E$, $S [X] A$	Accusation des autres
5	$S = E = A$, $S \neq I$	Ouverture aux autres pour changer
6	$S = A$, $S \neq I$, $S \neq E$	Soumission à l'autorité comme moyen de contrôle du soi infantile*
7	$S = A$, $S \neq I$, $S \# E$	Recours à l'autorité contre l'enfant menaçant
8	$S = E$, $S \neq I$, $S \neq A$	Masque devant l'autorité, ouverture à l'enfant
9	$S = E$, $S \neq I$, $S \# A$	Ouverture à l'enfant condamnée par l'autorité
10	$S \neq I$, $S \neq E$, $S \neq A$	Angoisse d'être démasqué
11	$S \neq I$, $S [X] E$, $S [X] A$	Jugement conflictuel
12	$S \neq I$, $S \# E$, $S \# A$	Rejet total

* \neq : A et E vont dans la même direction par rapport à S.

Source – Abraham, 1982, p. 67-69.

Pour l'analyse des configurations, le signe = définit une relation d'identité; le signe \neq indique une différence dans les degrés, vers l'idéal; le signe # définit

une différence dans les degrés, au sens contraire de l'idéal; le signe [X]: différent de, quelle que soit la position envers l'idéal (Abraham, 1982, p. 67).

Étant donné la complexité de la tâche des enseignants (Meirieu, 1990; Perrenoud, 1993) et l'ampleur des différents facteurs en jeu à identifier dans la représentation du soi professionnel, nous avons adopté et adapté des questionnaires du MISPE portant sur divers aspects de la profession.

Les instruments de mesure déjà développés et expérimentés par Abraham sur le soi professionnel, l'aspect personnel (les renseignements personnels) et la dimension féminine des enseignantes sont complétés par les questionnaires créés par Hoffman sur l'identification professionnelle et par Friedman sur l'épuisement professionnel. L'utilisation du questionnaire sur l'identification professionnelle d'Hoffman et sur l'épuisement professionnel de Friedman nous aide à établir des corrélations entre les différentes facettes de l'identité des enseignants.

Les cinq questionnaires suivants représentent les instruments de mesure utilisés pour étudier cette réalité complexe:

- 1) le soi professionnel, MISPE (Abraham, 1972, 1982, 1985);
- 2) l'identification (Hoffman, 1985);
- 3) l'épuisement (Friedman, 1985);
- 4) l'aspect personnel (Abraham, 1972, 1982, 1985);
- 5) les femmes enseignantes (Abraham, 1972, 1982, 1985).

Description des instruments de mesure

Le premier questionnaire (Abraham, 1972; 1982; 1985) est composé de 30 items représentant des énoncés qui décrivent différentes perceptions de l'enseignant vis-à-vis de sa profession. Ces énoncés portent, entre autres, sur ses attentes, ses objectifs, son identité professionnelle, ses relations avec les élèves, les collègues et la direction ainsi que sa satisfaction dans la profession. Ce même questionnaire est répété à quatre reprises en fonction de l'aspect de la vie professionnelle étudiée: 1) l'enseignant comme il se perçoit lui-même dans la situation actuelle (le soi actuel - S) (S); 2) l'enseignant comme il se représente comme perçu par l'autorité (le soi pour l'autorité - A) (A); 3) l'enseignant comme il se représente comme perçu par les élèves (le soi pour les élèves - E) (E); 4) l'enseignant comme il aimerait être (le soi idéal - I) (I). L'ordre des 30 items varie d'un questionnaire à l'autre. L'appréciation de chacun de ces items s'effectue sur une échelle de 7 degrés d'intensité allant de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait).

Ce modèle de questionnaire pour l'étude du soi ou «technique du Q-sort»⁴ est fondé sur l'information obtenue à partir des descriptions que le sujet fait de lui-même en fonction des quatre facettes de sa vie professionnelle mentionnées précédemment. La confrontation de l'intensité d'échelle choisie par l'enseignant dans ses réponses pour chacune des quatre facettes de sa vie professionnelle permet de dégager des accords ou des désaccords entre les différents soi, ce qui amène à l'établissement de 12 configurations ou profils de représentation du soi caché décrits dans le tableau 1. Ces configurations constituent les éléments de base permettant de dégager les écarts entre les facettes du soi professionnel de l'enseignant; elles servent également d'indices à l'analyse d'autres dimensions du soi professionnel que sont l'acceptation de soi, l'anxiété et l'activisme.

Le deuxième questionnaire (Hoffman et Kremer, 1985) compte 8 items représentant des affirmations à travers lesquelles l'enseignant s'identifie à son groupe professionnel. L'appréciation de chacun de ces items s'effectue sur une échelle de quatre degrés d'intensité allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Le nombre total de points à ce questionnaire varie de 8 (faible identification) à 32 (identification totale), 17 étant l'indice minimal d'identification au groupe.

Le troisième questionnaire (Friedman et Lotan, 1985) comprend 21 items (7 positifs et 14 négatifs) portant sur l'épuisement professionnel. L'appréciation de chacun de ces items varie sur une échelle de 7 degrés d'intensité allant de 1 (jamais) à 7 (toujours). Le score obtenu à chacun des items positifs est inversé afin de préserver la cohérence de l'ensemble des réponses. Le nombre total de points à ce questionnaire s'étend de 21 (aucun épuisement) à 147 (épuisement élevé).

Le quatrième questionnaire (Abraham 1972; 1982; 1985) comporte 10 groupes de questions portant sur des renseignements personnels (sexe, âge, situation familiale) et professionnels (diplôme, type d'établissement, matière enseignée, fonction).

Le cinquième questionnaire (Abraham, *ibid.*) s'adresse exclusivement aux enseignantes et aborde les cinq thèmes suivants: le vécu personnel, la famille actuelle, les activités générales, les attitudes envers les élèves et le fait d'être femme-enseignante. Notons cependant que nous n'avons pas exploité les données de ce dernier questionnaire, le but de notre recherche étant surtout de dégager le profil général de la représentation du soi professionnel des enseignants. D'ailleurs, les sujets masculins de notre échantillon n'étaient qu'au nombre de treize sur un total de 115 répondants.

Cet ensemble de questionnaires nous a donc servi d'instruments de mesure pour recueillir les données sur la représentation du soi professionnel des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue.

Description de l'échantillon

Comme la population enseignante de l'Abitibi-Témiscamingue avoisinait 2400 individus au printemps 1991, nous avons été contraintes d'élargir la population cible généralement requise pour ce genre de recherche, à savoir les enseignants d'élèves âgés de 10-12 ans comme l'a suggéré Abraham, et de nous adresser à l'ensemble des enseignants de niveaux préscolaire, primaire et secondaire de la région.

À partir des listes d'ancienneté affichées dans les écoles, nous avons choisi au hasard 200 individus comme échantillon, individus auxquels un premier envoi de questionnaires a été adressé par la poste en juillet 1991, suivi d'un rappel en août 1991. Cent quinze questionnaires envoyés ont été dûment remplis et retournés; ils constituent ainsi l'échantillon final des sujets retenus pour la recherche.

Traitement et analyse des données

Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse de consistance interne des questionnaires à l'aide du coefficient *alpha* de Cronbach (1951). Cette analyse nous semblait d'autant plus importante que nous avons dû adapter certains items des questionnaires à la réalité québécoise. Les résultats de l'analyse de consistance interne des questionnaires 1, 2 et 3 sont rapportés ci-dessous.

— Résultats de l'analyse de consistance interne du questionnaire I – soi professionnel

Cette analyse de consistance interne a été systématiquement appliquée à l'ensemble des données d'indices du soi professionnel pour les 115 sujets représentant notre échantillon final.

En ce qui concerne le questionnaire du soi actuel-S, on note un degré de coefficient *alpha* de 0,65 pour les sujets. Quant au questionnaire du soi pour l'autorité-A, le coefficient *alpha* est de 0,76. Les résultats de consistance interne pour le questionnaire du soi pour l'élève-E indiquent un coefficient *alpha* de 0,73. Enfin, les résultats de consistance interne du questionnaire du soi idéal-I indiquent 0,53. Les indices de corrélation varient donc de 0,53 à 0,76 pour le premier questionnaire.

Pour les résultats de l'analyse de consistance interne du deuxième questionnaire portant sur l'identification avec le groupe professionnel (Hoffman et Kremer, 1985), le coefficient *alpha* est de 0,66 pour l'ensemble des 115 sujets. Les résultats d'analyse de consistance interne du troisième questionnaire (épuisement, Friedman et Lotan, 1985) révèlent un degré de consistance interne de 0,82 pour l'ensemble de l'échantillon.

Nous présentons maintenant les résultats d'analyse incluant les données du premier questionnaire.

Résultats des analyses et interprétations des données

Répartition des sujets selon les différentes configurations faite à partir du questionnaire I – soi professionnel

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'analyse des résultats obtenus aux réponses du questionnaire sur le soi professionnel de l'enseignant permet d'effectuer des classements de profils de représentation du soi professionnel appelés configurations. Nous obtenons ainsi 12 configurations. De ces 12 configurations, les quatre premières ont pour caractéristique commune la satisfaction de soi et les 8 suivantes, l'insatisfaction de soi (Abraham, 1982). Les analyses de distribution de fréquences des configurations révèlent que 40,8 % des enseignants se retrouvent dans les quatre premières catégories, 52,4 % dans les 8 autres et 6,8 % dans aucun des profils préétablis (aucune configuration). Autrement dit, 40,8 % des enseignants se disent satisfaits d'eux-mêmes et 52,4 % semblent insatisfaits (voir tableau 2). Une analyse plus approfondie de ces résultats nous amène à noter une forte concentration de sujets dans trois configurations, soit: 1 «harmonie parfaite» (25,9 %), 10 «l'angoisse d'être démasqué» (17,5 %) et 5 «ouverture aux autres pour changer» (11,8 %).

Tableau 2
Répartition des sujets selon la satisfaction et l'insatisfaction reflétées par les configurations

Configurations Indices	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Total (%)
Satisfaction de soi	25,9	6,4	4,0	4,5									40,8
Insatisfaction de soi					11,8	6,7	3,0	5,5	1,6	17,5	3,3	3,0	52,4
Aucune configuration													6,8

Une comparaison des résultats obtenus, rapportés au tableau 3, avec ceux de recherches antérieures menées en France, en Israël et en Espagne (Abraham, 1985; Estève *et al.*, 1983; Héraud, Labarte et Amiel, 1983) révèle, d'une part, les pourcentages et, d'autre part, les rangs découlant de la répartition des sujets selon les différentes configurations.

Le tableau comparatif comportant les résultats obtenus en France, en Israël, en Espagne et au Québec fait ressortir que les enseignants québécois ont la plus forte concentration en configuration I- «harmonie parfaite» (25,9 % contre respectivement 13,13 %, 10,69 % et 15,82 %).

Tableau 3
Comparaison internationale de la répartition des sujets
pour les différentes configurations selon le pourcentage et le rang

Config. (sujets)	Pourcentage											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Français (N = 80)	13,13	6,36	6,36	9,81	5,88	7,23	3,96	8,19	2,67	22,89	9,37	5,17
Israéliens (N = 80)	10,69	6,56	6,39	11,42	8,43	6,33	4,72	8,93	3,09	20,82	6,71	5,91
Espagnols (N = 246)	15,82	6,06	7,02	11,67	4,91	5,48	3,68	5,68	3,16	18,73	9,73	8,05
Québécois (N = 115)	25,94	6,41	3,97	4,49	11,83	6,72	3,01	5,45	1,62	17,45	3,33	2,99
Config. Français	Rangs											
	2	7	8	3	8	6	11	5	12	1	4	9
Config. Israéliens	3	7	8	2	5	9	11	4	12	1	6	10
Config. Espagnols	2	7	6	3	10	9	11	8	12	1	4	5
Config. Québécois	1	5	8	7	3	4	10	6	12	2	9	11

Cette forte concentration des enseignants québécois en configuration I ou «harmonie parfaite» est suivie de près par celles de la configuration 10 ou «l'angoisse d'être démasqué» (17,45 %; 2^e rang pour les Québécois alors qu'il est au 1^{er} chez les autres) et de la configuration 5 ou «ouverture aux autres pour changer» (11,8 %; 3^e rang pour les Québécois alors qu'il est aux 5^e, 8^e ou 10^e rang ailleurs). De plus, les valeurs les plus basses des configurations de l'enseignant québécois se situent aux configurations suivantes: configuration 9 (l'ouverture à l'enfant est condamnée par l'autorité-rejet de l'autorité); 1,6 %; configuration 7 (recours à l'autorité contre l'enfant menaçant-rejet des élèves); 3,0 % et configuration 12 (rejet total, c'est-à-dire rejet de l'autorité et des élèves); 3,0 %. Notons, par ailleurs, que la configuration 4 (accusation des autres) se retrouve au 7^e rang chez les Québécois, tandis qu'elle est respectivement aux 2^e et 3^e rangs chez les Israéliens d'une part, chez les Français et les Espagnols d'autre part.

Les caractéristiques identifiées à partir du tableau 3 révèlent-elles la même répartition lorsqu'on compare les sujets québécois entre eux selon le niveau d'enseignement? Pour le déterminer, nous avons comparé les pourcentages et les rangs des configurations obtenues chez les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire concernés dans la présente recherche (voir tableau 4).

La répartition des configurations des sujets québécois selon les niveaux d'enseignement indique que 46,0 % des enseignants du préscolaire, 26,7 % des enseignants du primaire et 21,2 % de ceux du secondaire se retrouvent en configuration 1 (harmonie parfaite). Notons toutefois que notre échantillon final nous a donné 5 enseignants au préscolaire (4,4 %), 77 au primaire (67,0 %) et 26 au secondaire (23,0 %). Le nombre restreint des sujets provenant du niveau préscolaire nous permet uniquement de relever le phénomène sans l'interpréter outre mesure. Il serait sans doute intéressant de vérifier si une recherche ultérieure, à échantillonnage contrôlé, aboutirait au même résultat.

Tableau 4
Comparaison de la répartition des sujets québécois
pour les différentes configurations selon les niveaux d'enseignement
et selon le pourcentage et le rang

Config. (sujets)	Pourcentage											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Préscolaire	46,0	3,3	6,7	4,0	14,0	3,3	0,7	2,0	0,7	8,7	0,7	0,0
Primaire	26,7	6,2	4,1	4,2	12,7	7,1	3,1	5,4	1,7	16,6	3,0	3,0
Secondaire	21,2	6,8	3,5	5,4	10,3	5,6	3,3	6,5	2,0	21,3	5,0	4,1
Réponses manquantes	21,4	9,5	2,9	4,8	6,7	8,6	2,9	4,8	0,5	19,0	2,9	0,5
Ens. des répondants	25,9	6,4	4,0	4,5	11,8	6,7	3,0	5,5	1,6	17,5	3,3	3,0
Config. (sujets)	Rangs											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Préscolaire	1	*6	4	5	2	*6	*8	7	*8	3	*8	9
Primaire	1	5	8	7	3	4	9	6	11	2	*10	*10
Secondaire	2	4	10	7	3	6	11	5	12	1	8	9
Ens. des répondants	1	5	8	7	3	4	10	6	12	2	9	11

* Plus d'une configuration occupe ce rang.

Pour la configuration 10 (l'angoisse d'être démasqué) qui est au 2^e rang pour l'ensemble des répondants, la distribution de fréquences est la suivante pour chaque niveau d'enseignement: préscolaire, 8,7 %; primaire, 16,6 %; secondaire, 21,3 %.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus pour la distribution de fréquences des configurations se rapprochent sensiblement de ceux des recherches européennes et israéliennes en ce qui concerne les plus fortes concentrations d'une part et les plus faibles d'autre part. En ce qui concerne les concentrations les plus élevées, la configuration 1 (harmonie parfaite) se classe première dans notre recherche pour l'ensemble des répondants et deuxième chez les enseignants du secondaire. Cette même configuration se classe deuxième pour les résultats des Français et des Espagnols et troisième chez les Israéliens. Notons également que la configuration 10 (l'angoisse d'être démasqué), dans la présente étude, se classe deuxième pour l'ensemble des répondants et première pour les enseignants du secondaire, alors qu'elle est première dans les recherches européennes et israéliennes. Par contre, la configuration 5 (ouverture aux autres pour changer) est plus forte dans les données québécoises (3^e rang), alors qu'elle se situe au 5^e rang pour les Israéliens, 8^e rang pour les Français et au 10^e rang pour les Espagnols.

Pour les configurations qui ont les plus faibles concentrations, une certaine homogénéité est évidente dans les différentes recherches susmentionnées. En effet, la configuration 9 (l'ouverture à l'enfant est condamnée par l'autorité) occupe le dernier rang partout. De plus, la configuration 12 (rejet total) détient la onzième place dans notre recherche, la dixième chez les Français et les Israéliens et la cinquième chez les Espagnols. Enfin la configuration 7 (recours à l'autorité contre l'enfant menaçant) occupe le dixième rang dans notre recherche et au onzième partout ailleurs.

Une fois ces comparaisons établies, nous nous sommes davantage intéressées aux sujets de notre recherche pour dégager la distribution de fréquences des configurations selon certaines caractéristiques particulières, à savoir l'âge et le sexe.

Répartition des configurations québécoises selon certaines caractéristiques des sujets

— L'âge

La distribution de fréquences de notre échantillon, selon l'âge, révèle que, des 115 sujets approchés, 9 se situent dans la catégorie 20-29 ans (7,83 %), 41 respectivement dans les catégories 30-39 ans et 40-49 ans (35,65 % chacune), et 8 dans la catégorie 50 ans et plus (6,96 %). Il est à noter cependant que 16 sujets (13,91 %) de l'échantillon final n'ont pas répondu à la question portant sur l'âge (voir tableau 5).

Tableau 5
Distribution de fréquences des configurations selon l'âge présentée en pourcentage et selon le rang

Catégorie	Âge	N	% échantillon	Numéros des configurations												Sans configuration
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
				Pourcentage des configurations												
1	20-29	9	7,83	18,5	10,4	3,7	4,4	17,4	3,7	4,8	3,7	3,7	18,2	4,1	3,3	4,1
2	30-39	41	35,65	26,6	5,2	3,7	3,9	9,9	7,1	2,2	7,1	1,5	18,7	4,1	2,4	7,6
3	40-49	41	35,65	28,9	7,2	4,3	4,1	11,2	7,3	3,8	4,2	1,5	17,1	2,9	3,7	4,0
4	50 et +	8	6,96	14,2	5,0	2,9	5,4	15,4	6,3	4,6	6,3	0,0	15,0	2,5	2,9	19,6
sans réponse		16	13,91	26,7	6,0	4,4	6,7	13,3	6,3	1,3	5,2	1,9	16,0	2,7	2,5	7,1
				Rang des configurations												
1	20-29			1	4	*8	6	3	8	5	8	8	2	*7	9	7
2	30-39			1	6	9	8	3	*5	11	5	12	2	7	10	4
3	40-49			1	5	6	8	3	4	10	7	13	2	12	11	9
4	50 et +			4	7	*9	6	2	*5	8	5	11	3	10	9	1
sans réponse				1	7	9	5	3	6	13	8	12	2	10	11	4

* Plus d'une configuration occupe ce rang.

Les données du tableau 5 indiquent que les trois premières catégories d'âge (20-29, 30-39, 40-49 ans) obtiennent le même ordre dans les configurations les plus élevées, à savoir les configurations 1 (harmonie parfaite), 10 (l'angoisse d'être démasqué) et 5 (ouverture aux autres pour changer). Par contre, le groupe d'âge de 50 ans et plus obtient un profil différent, en ce sens que la plus forte concentration d'enseignants (19,6 %) qui ne se classe dans aucune configuration préétablie, se situe au premier rang dans la catégorie «sans configuration». De plus, nous observons un écart important entre ce groupe d'âge et les autres groupes pour la configuration 1

(harmonie parfaite): 14,2 % par rapport à 28,9 % pour les 40-49 ans, 26,6 % pour les 30-39 ans et 18,5 % pour les 20-29 ans. Il semble donc que la catégorie de 50 ans et plus diffère du reste de la population enseignante quant à la représentation du soi professionnel de l'enseignant.

Ces différences de résultats selon l'âge seraient-elles un indice d'«évolution des conduites et des attitudes des enseignants au cours de leur carrière [...]» (Huberman et Schapira 1984, p. 37)? En effet, il semble que, en fin de carrière, les enseignants ont tendance à prendre du recul vis-à-vis de leur vie professionnelle, à réorienter leurs valeurs et à pouvoir «[...] s'accepter tels qu'ils sont et non pas comme d'autres souhaitent qu'ils soient» (*Ibid.*, p. 39). Cela pourrait expliquer pourquoi la configuration 1 (harmonie parfaite) se retrouve au 4^e rang pour ce groupe comparativement au 1^{er} rang pour les autres. Toutefois, il est à noter que ce groupe d'âge ne représente que 7,0 % de notre échantillon. Par ailleurs, selon Abraham (1982), le pourcentage élevé de réponses entrant dans la catégorie «sans configuration» (13,91 %) serait attribuable à la réduction du questionnaire original (voir Abraham, 1982) de 60 items à 30 items du questionnaire à la base de la présente étude.

Nous rapportons maintenant les résultats de la répartition des sujets et des configurations selon les groupes d'appartenance sexuelle des répondants.

— Le sexe

La répartition des sujets selon les groupes d'appartenance sexuelle indique 13 répondants (11,3 %) de sexe masculin et 102 (88,7 %) de sexe féminin. Cela semble représentatif de la composition de la population enseignante en Abitibi-Témiscamingue. En effet, d'après les statistiques du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT), la proportion des enseignantes est de 90,0 % au primaire, de 50,5 % au secondaire et de 71,0 % dans l'ensemble du primaire et secondaire.

Tableau 6
Distribution de fréquences des configurations québécoises selon les groupes d'appartenance sexuelle, présentée en pourcentage et par rang

Sexes	N	Numéros des configurations												Sans configuration	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
		% échantillon													
		Pourcentage													
H	13	11,3	12,8	4,3	6,9	7,6	7,6	6,6	4,1	6,9	3,8	19,2	6,1	4,8	8,7
F	102	88,7	27,6	6,6	3,5	4,0	12,3	6,7	2,8	5,2	1,3	17,2	2,9	2,7	6,5
		Rang													
H		2	9	*5	*4	4	6	10	5	11	1	7	8	3	
F		1	5	9	8	3	4	11	7	13	2	10	12	6	

* Plus d'une configuration occupe ce rang.

La distribution de fréquences des configurations selon le sexe indique, à l'instar de celle obtenue pour l'ensemble des répondants, une forte concentration dans les configurations 1 (harmonie parfaite), 10 (l'angoisse d'être démasqué) et 5 (ouverture aux autres pour changer). Les femmes occupent le 1^{er} rang pour la configuration 1 (harmonie parfaite), le 2^e rang pour la configuration 10 (l'angoisse d'être démasqué) et le 3^e rang pour la configuration 5 (ouverture aux autres pour changer). Cependant, pour les hommes, la configuration 10 (l'angoisse d'être démasqué) arrive au 1^{er} rang, suivie de la configuration 1 (harmonie parfaite) et «d'aucune configuration» au 3^e rang.

Quand il s'agit des configurations à faible concentration, nous retrouvons chez les femmes les mêmes résultats que dans l'ensemble de l'échantillon, c'est-à-dire la configuration 9 (l'ouverture à l'enfant est condamnée par l'autorité) en dernière place, précédée de la configuration 12 (rejet total) et de la configuration 7 (recours à l'autorité contre l'enfant menaçant). Par ailleurs, les résultats obtenus chez les hommes diffèrent légèrement. En effet, occupe la dernière place la configuration 9 (l'ouverture à l'enfant est condamnée par l'autorité) qui est précédée de la configuration 7 (recours à l'autorité contre l'enfant menaçant); cependant, la configuration 2 (identification à l'autorité) occupe la 9^e place chez les hommes alors qu'elle occupe la 5^e chez les femmes. Ces derniers résultats démontreraient que les enseignantes ont plus tendance à s'identifier à l'autorité (configuration 2) que les enseignants, la configuration 2 se caractérisant par l'enseignant qui suit les principes et les modèles établis par l'autorité.

Les analyses de distributions de fréquences des configurations des sujets faites à partir des données du premier questionnaire – soi professionnel indiquent donc qu'il existe une certaine convergence des distributions de fréquences des configurations pour l'ensemble des enseignants français, israéliens, espagnols et québécois (voir tableau 3). En effet, nous avons observé que, dans ces différentes recherches, les concentrations les plus élevées des sujets se font en configurations 1 (harmonie parfaite) et 10 (l'angoisse d'être démasqué) alors que les concentrations plus faibles se retrouvent dans les configurations 9 (l'ouverture à l'enfant condamnée par l'autorité), 12 (rejet total) et 7 (recours à l'autorité contre l'enfant menaçant). Ces données nous font adhérer à l'idée, avancée par Abraham (1985), de l'existence d'une culture enseignante universelle.

Par ailleurs, l'analyse de la répartition des données québécoises selon l'âge révèle que si les enseignants âgés de 20 à 49 ans se situent prioritairement dans les configurations 1 (harmonie parfaite) et 10 (l'angoisse d'être démasqué), la configuration 5 (ouverture aux autres pour changer) occupe la 3^e place dans leur répartition; alors que les enseignants les plus âgés (50 et plus) ont un profil tout autre, leur concentration étant d'abord dans la classe «sans configuration», ensuite en configurations 5 (ouverture aux autres pour changer) et 10 (l'angoisse d'être démasqué), et, en 4^e lieu seulement, en configuration 1 (harmonie parfaite): ceci montre qu'il existe peut-être une évolution de mentalité vers la fin de la carrière (Huberman et Schapira, 1984, cités par Abraham, 1985). Quant à la distribution de fréquences

des configurations selon le groupe d'appartenance sexuelle, retenons également que, si cette dernière a le même profil que celui de la répartition selon l'âge pour l'ensemble des sujets québécois, la répartition des hommes et des femmes diverge de façons particulières. En effet, «l'angoisse d'être démasqué» (configuration 10) vient au 1^{er} rang du profil masculin, suivie de l'«harmonie parfaite» (configuration 1) et de «sans configuration». De plus, si l'«identification à l'autorité» (configuration 2) ne figure qu'au 9^e rang chez les hommes, elle occupe la 5^e place chez les femmes, ce qui laisse suggérer que les enseignantes ont davantage tendance à suivre les principes modèles établis par l'autorité.

À la suite de ces analyses de données, nous examinons maintenant la distribution de fréquences des sujets québécois selon l'intensité de l'identification professionnelle.

Distribution de fréquences en fonction de l'intensité de l'identification professionnelle (basée sur le questionnaire 2)

Rappelons que le questionnaire d'Hoffman et Kremer (1985) sur l'identification professionnelle permet de vérifier avec quelle intensité l'enseignant s'identifie à son groupe professionnel.

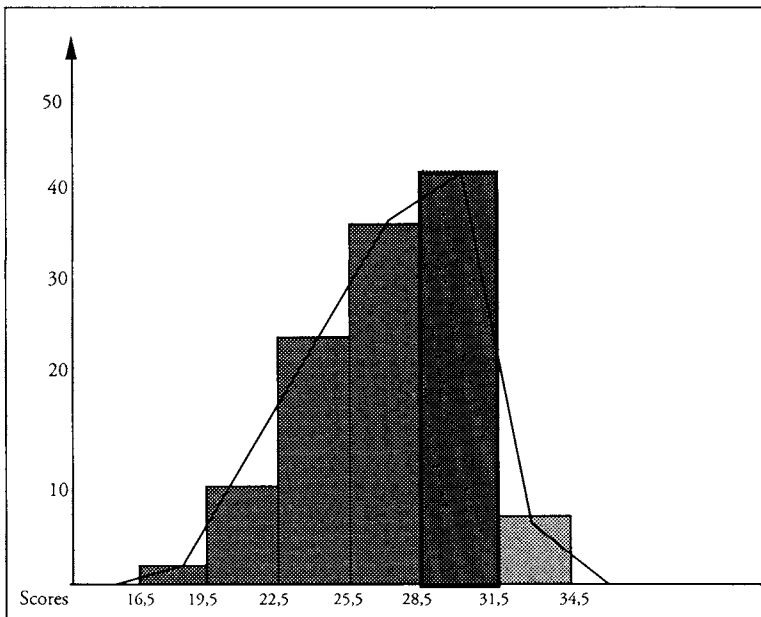


Figure 1 – Histogramme représentant la distribution de fréquences en fonction de l'intensité de l'identification professionnelle (questionnaire 2)

L'analyse des résultats relatifs à l'identification professionnelle indique un écart-type de 3,15 et une moyenne de 27,23. Les scores minimal et maximal sont respectivement de 18 et de 32 avec une forte concentration des sujets entre 25 et 31. Étant donné que la cote maximale à ce questionnaire est de 32,00, la moyenne obtenue de 27,23 dénote une très forte identification professionnelle chez les enseignants québécois.

L'analyse des résultats obtenus pour l'intensité de l'identification professionnelle nous amène à nous poser la question suivante. Une forte identification professionnelle est-elle une caractéristique variable en fonction du groupe d'appartenance sexuelle, de l'âge, de l'ancienneté et du niveau d'enseignement?

— Distribution de fréquences de l'identification professionnelle selon le groupe d'appartenance sexuelle

Les résultats d'analyse des distributions de fréquences de la variable d'identification en fonction du groupe d'appartenance sexuelle des répondants révèlent respectivement une moyenne de 27,08 et un écart-type de 3,57 pour les hommes et une moyenne de 27,26 et un écart-type de 3,11 pour les femmes. Ces résultats ne montrent aucune différence significative selon le groupe d'appartenance sexuelle quant à l'identification professionnelle.

Qu'en est-il des résultats en fonction de l'âge, de l'ancienneté et du niveau d'enseignement?

— Distribution de fréquences de l'identification professionnelle selon l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement

L'identification professionnelle semble déjà établie dès l'entrée dans le métier puisque la moyenne la plus élevée se retrouve dans le groupe d'âge des 20-29 ans (moyenne = 28,89, tableau 7). La moyenne est plus basse et sensiblement la même partout ailleurs, c'est-à-dire environ 27 dans toutes les autres catégories. En ce qui concerne l'écart-type, les résultats indiquent que les gens des catégories 2 et 3 (30-39 ans et 40-49 ans) ont un niveau de dispersion plus élevé que ceux des catégories 1 et 4 (respectivement 20-29 ans et 50 ans et plus).

Les résultats obtenus à partir de l'identification professionnelle en fonction de l'ancienneté sont sensiblement les mêmes que ceux notés selon l'âge. En effet, la moyenne la plus élevée se situe en début de carrière, de 0 à 5 ans d'ancienneté, soit une moyenne de 30,50, et l'écart-type le plus grand, à la mi-carrière, de 11 à 20 ans d'ancienneté, soit un écart-type de 3,31 pour les 11-16 ans d'ancienneté et de 3,72 pour les 17-20 ans d'ancienneté. Nous remarquons toutefois que la moyenne

la plus basse (25,86) de cette variable se situe dans la catégorie 5 (17-20 ans d'ancienneté). Est-ce dire qu'à la mi-carrière, il y a une certaine remise en question devant l'identification professionnelle?

Tableau 7
Distribution de fréquences de l'identification professionnelle selon l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement

	Catégorie	Âge	N	Moyenne	Écart-type
Âge	1	20-29	9	28,889	2,571
	2	30-39	41	27,000	2,983
	3	40-49	41	27,146	3,328
	4	50 et +	8	27,125	2,696
	Catégorie	Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type
Ancienneté	1	0-2	2	30,500	0,707
	2	3-5	7	29,143	2,734
	3	6-10	26	26,538	2,956
	4	11-16	23	27,130	3,307
	5	17-20	14	25,857	3,718
	6	21-25	20	27,900	3,177
	7	26-30	14	27,786	2,833
	8	31 et +	9	27,111	2,472
	Catégorie	Niveau d'enseignement	N	Moyenne	Écart-type
Niveaux d'enseignement	1	5 ans	5	29,600	1,817
	2	(préscolaire)			
	3	6-12 (primaire)	77	27,210	2,970
		13 et + (secondaire)	26	26,643	3,183

En ce qui a trait à la distribution de fréquences de l'identification professionnelle selon le niveau d'enseignement, nous obtenons la moyenne la plus élevée (29,60) et l'écart-type le plus faible (1,82) chez les enseignants du préscolaire. Au primaire et au secondaire, les moyennes sont respectivement de 27,21 et de 26,64 alors que l'écart-type est de 2,97 pour les premiers et de 3,18 pour les seconds. Ces données révèlent que plus le niveau d'enseignement est élevé, plus la moyenne de l'identification professionnelle est basse et plus l'écart-type est grand. La cohésion des enseignants serait-elle plus grande aux ordres préscolaire et primaire qu'à l'ordre secondaire? On peut également se demander, par extrapolation, si cette cohésion est encore moins forte aux ordres collégial et universitaire.

À la suite de l'analyse des résultats rapportés au tableau 7, nous pouvons affirmer que l'identification professionnelle est forte chez tous les enseignants québécois, plus particulièrement chez les débutants et ceux qui œuvrent au préscolaire. Il est à noter cependant que le nombre des répondants enseignant au préscolaire est de cinq personnes seulement.

Nous passons maintenant à l'analyse et à l'interprétation des données du questionnaire portant sur l'épuisement.

Analyse et interprétation des données du questionnaire 3 (épuiement)

Rappelons que le questionnaire de l'épuisement professionnel de Friedman (Friedman et Lotan, 1985) porte principalement sur les aspects suivants: la tâche, les ressources disponibles en milieu familial et professionnel, le niveau de fatigue physique et psychique de l'individu, les satisfactions et les insatisfactions personnelles associées au travail. Les résultats obtenus relativement au questionnaire 3 (épuiement) indiquent un écart-type de 13,03 et une moyenne de 68,68. La moyenne minimum observée est de 41,00 et la maximum de 111,00 (voir tableau 8).

Ces données révèlent un niveau d'épuisement relativement faible puisque la moyenne obtenue est de 68,68, alors que la cote maximale qui dénoterait un haut niveau d'épuisement professionnel est de 147,00. Nos résultats confirment les observations d'Abraham (1982) selon lesquelles un niveau d'identification professionnelle élevé est associé à un niveau d'épuisement professionnel faible. Rappelons cependant que la cueillette des données a été effectuée pendant les vacances d'été (juillet), ce qui a peut-être permis aux répondants de prendre un certain recul devant la pratique quotidienne de l'enseignement et aussi devant l'épuisement dans la profession.

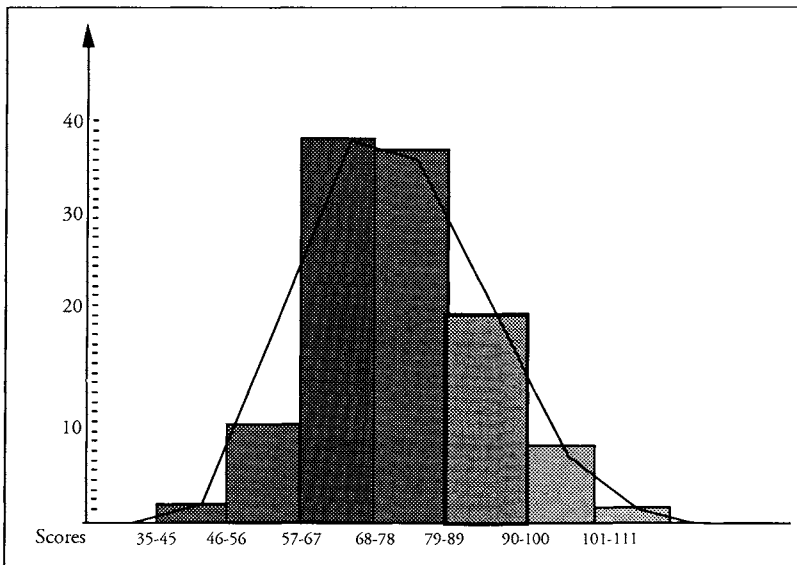


Figure 2 – Histogramme représentant la distribution de fréquences en fonction de l'épuisement (questionnaire 3)

Nous pouvons nous demander si les résultats relatifs à l'épuisement professionnel varient en fonction de certaines caractéristiques telles le groupe d'appartenance sexuelle, l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement.

— Distribution de fréquences de l'épuisement professionnel selon le groupe d'appartenance sexuelle, l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement

Les résultats concernant la variable d'épuisement professionnel selon le groupe d'appartenance sexuelle révèlent une moyenne de 72,62 et un écart-type de 13,95 chez les hommes (13 répondants). En ce qui concerne les femmes (102 répondantes), la moyenne obtenue est de 68,12, et l'écart-type de 13. L'analyse des distributions de fréquences de l'épuisement professionnel en fonction de l'âge, de l'ancienneté et du niveau d'enseignement révèle les résultats figurant dans le tableau suivant (voir tableau 8).

Il apparaît, d'une façon générale, que l'épuisement professionnel croît avec l'âge des sujets. En effet, la catégorie des 20-29 ans obtient une moyenne de 66,33 alors que celle des 50 ans et plus obtient la moyenne la plus élevée 71,75. Ces résultats diffèrent de ceux obtenus par d'autres chercheurs (Baillauquès, 1991), selon lesquels les enseignants débutants souffriraient davantage d'épuisement professionnel. Ils nous portent à faire les hypothèses explicatives suivantes:

Tableau 8
Distribution de fréquences de l'épuisement en fonction de l'âge, l'ancienneté et du niveau d'enseignement

	Catégorie	Âge	N	Moyenne	Écart-type
Âge	1	20-29	9	66,333	8,958
	2	30-39	41	68,000	11,673
	3	40-49	41	69,268	15,305
	4	50 et +	8	71,750	16,078
	Catégorie	Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type
Ancienneté	1	0-2	2	68,500	4,950
	2	3-5	7	72,143	13,619
	3	6-10	26	66,577	11,021
	4	11-16	23	69,783	12,406
	5	17-20	14	73,071	17,354
	6	21-25	20	67,500	13,919
	7	26-30	14	63,429	11,856
	8	31 et +	9	72,556	14,125
	Catégorie	Niveau d'enseignement	N	Moyenne	Écart-type
Niveaux d'enseignement	1	5 ans	5	57,800	14,957
	2	(préscolaire)			
	3	6-12	77	68,341	11,051
		(primaire)			
		13 et +	26	73,209	14,718
		(secondaire)			

- 1) le questionnaire ayant été passé durant l'été, il est possible que les plus jeunes enseignants (20-29 ans) aient eu le temps de prendre du recul et de récupérer physiquement et psychologiquement plus vite que les enseignants plus âgés (50 ans et plus);

- 2) étant donné que la majorité des répondants (82 sujets sur 115) provient du préscolaire et du primaire, leur niveau d'enseignement a pu amener des résultats différents par rapport aux recherches des auteurs susmentionnés dont certaines données concernent davantage les enseignants du secondaire;
- 3) les plus jeunes enseignants ont eu du mal à avouer un épuisement élevé.

À propos de l'ancienneté (voir point 2 – l'ancienneté, tableau 8), il semble se dégager trois phases cruciales dans l'épuisement professionnel. L'épuisement professionnel croît de la catégorie 1 (0-2 ans d'ancienneté, moyenne 68,50) à la catégorie 2 (3 - 5 ans d'ancienneté, moyenne 72,14). C'est la même chose pour la catégorie 3 (6-10 ans, moyenne de 66,58) à la catégorie 5 (17-20 ans, moyenne de 73,07) et pour la catégorie 6 (21-25 ans, moyenne 67,50) à la catégorie 8 (31 ans et plus, moyenne de 72,56).

Nous interprétons ces résultats comme des indices d'un épuisement causé à la première phase (hausse chez les enseignants ayant de 3 à 5 ans d'ancienneté) par le défi d'assumer un idéal professionnel dont on a vécu les difficultés et les contraintes institutionnelles. En ce qui concerne la deuxième phase (hausse particulière entre 17-20 ans d'ancienneté), nous croyons que la crise d'identité de la mi-carrière peut susciter un certain épuisement psychologique; à la dernière phase (hausse marquée à partir de 31 ans et plus), il s'agirait peut-être davantage d'un épuisement physique, l'énergie que demande la responsabilité d'un groupe de 20 à 30 enfants étant plus considérable pour l'enseignant vieillissant.

En ce qui concerne les liens entre l'épuisement professionnel et le niveau d'enseignement (voir point 3 – niveaux d'enseignement, tableau 8), les résultats indiquent que le niveau d'épuisement croît avec le niveau d'enseignement. Autrement dit, les enseignants du préscolaire ont le plus bas taux d'épuisement (57,80), suivis de ceux du niveau primaire (68,34) et finalement de ceux du secondaire (73,21).

Nous pouvons donc retenir de ces résultats que la moyenne de l'épuisement professionnel est relativement basse chez l'ensemble des répondants, mais que ce phénomène semble présent autant chez les enseignants que chez les enseignantes et qu'il croît chez l'ensemble des répondants selon l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement.

De plus, la comparaison entre les données de l'épuisement professionnel et celles de l'identification professionnelle en fonction du niveau d'enseignement fait émerger un fait particulièrement intéressant: un haut niveau d'identification à la profession enseignante est associé à un faible niveau d'épuisement professionnel et vice-versa (voir tableau 9).

Tableau 9
Comparaison des résultats obtenus pour les variables d'identification et d'épuisement en fonction du niveau d'enseignement

Catégorie	Moyenne/identification	Moyenne/épuisement
Préscolaire	29,600	57,800
Primaire	27,210	68,341
Secondaire	26,643	73,209

Les résultats indiquent un lien entre l'identification professionnelle et l'épuisement: plus l'enseignant s'identifie à la profession enseignante, moins il se sent épuisé et vice-versa. En outre, le niveau d'épuisement professionnel croît d'une catégorie d'ancienneté à l'autre, mais peut-être pas pour les mêmes raisons. Enfin, le niveau d'épuisement croît en fonction du niveau d'enseignement: il est plus bas au préscolaire qu'au primaire et plus bas au primaire qu'au secondaire. Y aurait-il également une relation entre l'acceptation de soi, l'anxiété et l'activisme? La partie suivante tentera de répondre à cette question.

Analyses et interprétations des données relatives à l'acceptation de soi, à l'anxiété et à l'activisme

Les résultats obtenus pour les différentes configurations (voir tableau 1) servent aussi à dégager le degré d'acceptation de soi, d'anxiété et d'activisme chez les répondants.

L'acceptation de soi est représentée par la somme des résultats des quatre premières configurations. Quant à l'anxiété, elle se mesure par la somme des écarts entre les facettes du soi professionnel, soit S-I, S-E, S-A (voir partie 2.1 – Description des instruments de mesure). Finalement la mesure de l'activisme provient du rapport entre la somme des configurations 4, 11 et 12 et la somme de toutes les autres configurations du MISPE-r (Abraham, 1985).

La distribution de fréquences des variables d'acceptation de soi, d'anxiété et d'activisme révèle les moyennes et les écarts-types suivants en fonction du groupe d'appartenance sexuelle, de l'âge, de l'ancienneté et du niveau d'enseignement (voir tableau 10).

À propos de la distribution de fréquences de l'acceptation de soi, de l'anxiété et de l'activisme selon le groupe d'appartenance sexuelle, nos résultats montrent que l'acceptation de soi est plus forte chez les femmes (moyenne de 12,59) que chez les hommes (moyenne de 9,54), alors que l'anxiété et l'activisme sont plus élevés chez les hommes que chez les femmes (respectivement moyenne de 3,75 contre 1,75 chez les femmes et 0,25 contre 0,13).

Tableau 10

Distribution de fréquences des variables d'acceptation de soi, d'anxiété et d'activisme selon le groupe d'appartenance sexuelle, l'âge, l'ancienneté et le niveau d'enseignement

	Catégorie	N	Acceptation de soi		Anxiété		Activisme	
			Moyenne	Écart - type	Moyenne	Écart - type	Moyenne	Écart - type
Sexe	H	13	9,54	5,41	3,75	2,73	0,25	0,19
	F	102	12,59	6,07	1,75	1,71	0,13	0,23
Âge	20-29 ans	9	11,11	5,44	3,00	2,35	0,14	0,11
	30-39	41	11,83	5,98	2,00	1,95	0,13	0,13
	40-49	41	8,25	5,99	1,80	2,02	0,15	0,23
	50 et +	8	3,34	5,42	1,33	1,03	0,13	0,12
	Réponses manquantes	16						
Ancienneté	0-2 ans	2	13,00	14,14	3,00	2,83	0,13	0,18
	3-5	7	10,86	6,34	3,29	3,25	0,17	0,10
	6-10	26	12,96	6,07	1,84	1,60	0,13	0,15
	11-16	23	9,91	5,36	2,52	2,20	0,20	0,37
	17-20	14	13,64	4,18	1,14	1,29	0,15	0,14
	21-25	20	12,35	5,85	2,22	2,18	0,09	0,14
	26-30	14	14,00	7,98	1,15	1,21	0,16	0,32
	31 et +	9	11,89	5,69	1,78	1,30	0,17	0,10
Niveau d'enseignement	Précolaire	5	18,00	4,90	0,60	0,89	0,06	0,11
	Primaire	77	12,34	6,21	1,79	1,59	0,14	0,24
	Secondaire	26	11,04	5,55	2,92	2,74	0,20	0,20
	Réponses manquantes	7						

La distribution de fréquences de ces trois mêmes variables, selon l'âge, la moyenne de l'acceptation de soi est sensiblement la même pour les deux groupes d'âge de 20 à 39 ans, soit respectivement de 11,11 et de 11,83. Il s'ensuit une baisse de l'acceptation de soi à 8,25 pour la catégorie des 40-49 ans et une moyenne de 3,34 pour les 50 ans et plus, ce qui représente le niveau d'acceptation de soi le plus faible (voir le point 2 du tableau 12).

Comment expliquer le fait que l'acceptation de soi diminue en fonction de l'âge? Rappelons que, lors de l'analyse des résultats obtenus pour la distribution de fréquences des configurations selon l'âge, nous avons interprété le fait que la configuration 1 (harmonie parfaite) ne soit qu'au quatrième rang pour les 50 ans et plus comme un indice d'acceptation et d'affirmation de soi. De plus, la moyenne d'identification professionnelle selon l'âge pour les 50 ans et plus était similaire à celle des 30 à 49 ans, ce qui représentait une identification professionnelle forte. Cependant, il est possible que le niveau élevé d'épuisement de ce groupe d'âge, (moyenne 71,75, tableau 8 ci-dessus) explique le bas niveau d'acceptation de soi de cette catégorie. En effet, l'exercice de la tâche professionnelle de l'enseignant peut s'avérer lourd pour un enseignant en fin de carrière. Cette baisse d'acceptation de

soi ne pourrait-elle pas être en même temps une difficulté d'acceptation de son propre vieillissement dans un milieu constitué majoritairement d'enfants ou d'adolescents?

En ce qui a trait à l'anxiété, elle va décroissant des plus jeunes aux plus vieux enseignants: la moyenne est de 3 pour les 20-29 ans, de 2 pour les 30-39 ans et de 1,80 pour les 40-49 ans, alors qu'elle est de 1,33 chez les 50 ans et plus. Par ailleurs, nous notons un nombre élevé de réponses manquantes pour la variable «âge» (16 sujets manquants).

L'activisme, quant à lui, demeure relativement stable tout au long de la carrière: une moyenne de 0,14 pour les 20-29 ans, 0,13 pour les 30-39 ans, 0,15 pour les 40-49 ans et 0,13 pour les 50 ans et plus.

L'analyse des résultats mettant en relation, d'une part, chacune des variables d'acceptation de soi, d'anxiété, d'activisme et, d'autre part, l'ancienneté, confirme un degré d'anxiété élevé chez les débutants (moyenne de 3 et 3,29 dans les catégories 1 et 2 ou 0-2 ans et 3-5 ans d'ancienneté). Nous pouvons également observer des changements dans le cheminement professionnel à la mi-carrière (catégorie 4 ou 11 à 16 ans d'ancienneté) en ce sens qu'il semble exister un plus bas degré d'acceptation de soi (moyenne de 9,91), un degré d'anxiété élevé (moyenne de 2,52) ainsi que la plus haute moyenne de l'activisme (moyenne de 0,20).

Le taux d'anxiété élevé chez les enseignants débutants a déjà fait l'objet d'autres recherches dont les résultats semblent aboutir au consensus voulant qu'il existe un taux d'anxiété plus élevé chez les enseignants débutants (Baillauquès, 1990; Huberman, 1989; Mosconi, 1990).

Lorsqu'on analyse les données de la distribution de fréquences de l'acceptation de soi, de l'anxiété et de l'activisme selon le niveau d'enseignement, les résultats révèlent que l'acceptation de soi va décroissant du préscolaire au secondaire (moyenne de 18 au préscolaire, 12,34 au primaire et 11,04 au secondaire). C'est le contraire pour l'anxiété (moyenne de 0,60 au préscolaire, 1,79 au primaire et 2,92 au secondaire) et l'activisme (moyenne de 0,06 au préscolaire, 0,14 au primaire et 0,20 au secondaire). Ces résultats nous portent à croire qu'il y a un lien entre un fort degré d'acceptation de soi et un faible degré d'anxiété et d'activisme (moyenne de 18 d'acceptation de soi avec une moyenne de 0,60 d'anxiété et une moyenne de 0,06 d'activisme au niveau du préscolaire comparativement à une moyenne de 11,04 d'acceptation de soi avec une moyenne de 2,92 d'anxiété et une moyenne de 0,20 d'activisme au niveau du secondaire – voir point 4 du tableau 11).

Nous avons jugé utile de comparer les données des variables d'acceptation de soi, d'anxiété, d'activisme, d'identification professionnelle et d'épuisement selon le niveau d'enseignement (tableau 11).

Tableau 11
Distribution de fréquences des variables d'identification professionnelle, d'acceptation de soi, d'épuisement, d'anxiété et d'activisme selon le niveau d'enseignement

Catégorie	Nombre	Identification	Acceptation de soi	Épuisement	Anxiété	Activisme
Précolaire	5	29,600	18,00	57,800	0,60	0,06
Primaire	77	27,210	12,34	68,341	1,79	0,14
Secondaire	26	26,643	11,04	73,209	2,92	0,20
Réponses manquantes	7					

La lecture du tableau 11 permet d'observer que plus les moyennes de l'identification professionnelle et de l'acceptation sont fortes, plus celles de l'épuisement, de l'anxiété et de l'activisme sont faibles et vice-versa. Ces observations rappellent celles d'Abraham (1992) qui soulignait qu'une forte identification professionnelle amène un faible niveau d'épuisement. Notons toutefois que le nombre restreint de l'échantillon du préscolaire (N = 5) ne nous permet pas de nous avancer davantage.

Conclusion

La connaissance de la profession enseignante, traduite par des recherches axées sur l'observation du comportement de l'enseignant en classe (Desgagnés, 1994; Elbaz, 1983; Schön, 1983), est très importante; elle dévoile d'innombrables aspects de la pratique effective et du savoir des enseignants. Il faut toutefois noter que cette connaissance occulte les diverses représentations de soi qu'élabore l'enseignant au sujet de sa profession. La présente recherche a eu justement pour but d'étudier, à travers un cadre d'analyse établi par Abraham (1985), la représentation du soi professionnel des enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue et d'établir une comparaison «interculturelle» grâce à des résultats d'études menées ailleurs dans le monde.

Rappelons que, d'après Abraham (1985, p. 41), il existe chez les enseignants «[...] une tendance à une présentation de soi fortement idéalisée et stéréotypée [...], c'est-à-dire la présentation d'une image de soi professionnelle qui corresponde à la norme idéale, d'un besoin de paraître "tel qu'il faut" et non pas "tel qu'on est"». Au terme de cette étude dont le but était de vérifier la présence d'un tel phénomène chez les enseignants québécois de l'Abitibi-Témiscamingue, nous sommes en mesure de conclure à la prépondérance de la configuration 1 (harmonie parfaite) pour l'ensemble des répondants, tout comme dans les résultats d'études menées dans d'autres pays (France, Israël et Espagne). En revanche, une comparaison interne de nos sujets québécois révèle que cette même configuration se classe quatrième pour les enseignants de 50 ans et plus (voir tableau 5).

De plus, si, à l'instar de cette configuration, la majorité des configurations se retrouvent internationalement à des rangs semblables chez les enseignants, nous notons certaines caractéristiques propres aux sujets québécois en ce qui concerne les configurations 4, 5 et 6. En effet, ces derniers semblent plus ouverts aux autres pour changer (configuration 5), moins enclins à accuser les autres (configuration 4) et plus soumis à l'autorité comme moyen de contrôle du soi infantile (configuration 6).

Quant aux résultats relatifs à l'identification professionnelle (questionnaire 2), ils font ressortir que les enseignants québécois font montre d'un fort degré d'identification professionnelle. Cette identification qui est déjà présente au début de la carrière et qui baisse à la mi-carrière affiche une décroissance en fonction des niveaux d'enseignement du préscolaire au secondaire (tableau 8).

Les résultats obtenus par l'enquête sur l'épuisement professionnel (questionnaire 3) nous révèlent un degré d'épuisement relativement faible. Il est également possible de constater que l'épuisement professionnel croît en fonction de l'âge et du niveau d'enseignement et qu'il augmente sensiblement à la mi-carrière (tableau 10).

Enfin, les données relatives à l'acceptation de soi, à l'anxiété et à l'activisme semblent confirmer l'hypothèse d'Abraham selon laquelle un fort taux d'acceptation de soi entraîne un bas niveau d'anxiété et d'activisme (tableaux 10 et 11). De plus, les enseignantes semblent avoir une acceptation de soi plus forte que les enseignants. Il en est de même pour les enseignants du préscolaire par rapport à ceux du primaire et ces derniers par rapport à ceux du secondaire.

En définitive, la représentation du soi professionnel des enseignants varie principalement en fonction du groupe d'appartenance sexuelle, du niveau d'enseignement et de l'âge. D'ailleurs, les enseignants de 50 ans et plus semblent constituer une catégorie distincte dont il serait sans doute bénéfique, pour l'évolution de la profession enseignante, d'étudier plus particulièrement le cheminement et les caractéristiques professionnelles. Ces dernières s'avèrent d'ailleurs spécifiques aux différents niveaux d'enseignement. Ces différentes particularités professionnelles nous amènent à nous interroger sur le bien-fondé de l'actuelle formation initiale des futurs maîtres qui est identique pour les étudiants inscrits au programme de baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire.

Nous souhaitons que d'autres recherches permettent de mieux comprendre la profession enseignante et d'en reconnaître la diversité et la complexité.

NOTES

1. Le genre masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.
2. 1) soi professionnel (Abraham, 1972, 1982, 1985); 2) identification (Hoffman et Kremer, 1985); 3) épuisement (Friedman et Lotan, 1985); 4) personnel et 5) enseignantes (Abraham, 1972, 1982, 1985).

3. # symbole choisi en remplacement du symbole original (Abraham, 1984) qu'il nous est techniquement impossible de reproduire.
4. Il s'agit d'une technique d'investigation de la personne dont le principe consiste à confronter le sujet avec un nombre donné de caractéristiques qu'il doit classer en piles pour se décrire. Cette méthode a été largement employée dans la recherche clinique par l'école rogérienne (Abraham, 1982, p. 39).

Abstract – This study examines the self-representation of teachers in the Abitibi-Témiscamingue area who work at the preschool, primary, and secondary levels. Based on the work of Abraham (1985) the authors provide an intercultural comparison of the following aspects of their profession: the professional self, identification, fatigue, and personal aspects. The findings include the presence of a universal teacher culture, although there were particular aspects related to the Québécois subjects.

Resumen – La investigación trata sobre la representación del sí mismo profesional de los profesores de Abitibi-Témiscamingue en los niveles de enseñanza preescolar, primaria y secundaria. Tomando como apoyo el trabajo de Abraham (1985), el estudio establece una comparación intercultural de los siguientes aspectos de la profesión: el sí mismo profesional, la identificación, el agotamiento y el aspecto personal. Como resultado, se deduce la existencia de una cultura enseñante universal, a pesar de ciertas particularidades de los sujetos québécois.

Zusammenfassung – Diese Untersuchung konzentriert sich in erster Linie darauf, inwieweit Lehrer der Vorschule, Grundschule und des höheren Schulwesens in Abitibi-Témiscamingue das berufliche Ich repräsentieren. Mit Hilfe von den von Abraham 1985 durchgeführten Arbeiten stellt die Untersuchung einen interkulturellen Vergleich auf unter folgenden beruflichen Aspekten: berufliches Ich, Identifizierung, Erschöpfung und persönlicher Gesichtspunkt. Hieraus ergibt sich, daß eine allgemein gültige Unterrichtskultur trotz speziell auf Quebec bezogener Themen vorhanden ist.

RÉFÉRENCES

- Abraham, A. (1972, 1984). *La matrice du soi professionnel de l'enseignant* (MISPE), Issy-les-Moulineaux: Éditions scientifiques et psychotechniques.
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris: Éditions EAP.
- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF.
- Abraham, A. (1985). *Un modèle multidimensionnel pour l'étude du soi et du soi collectif*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.
- Abraham, A. (1992). La condition enseignante: stress-soi professionnel et identification groupale. Conférence donnée à l'Association internationale pour la recherche sur la personnalité des enseignants, Université de Salamanque, Espagne.
- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baillauquès, S. (1991). *Pour aller plus loin*. Conférence donnée à Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Bélaïr, L. (1990). Le modèle de formation pratique de l'Université d'Ottawa. In P.-A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes* (p. 161-178). Rouyn-Noranda: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Carbonneau, M., Fortin, N. et Gervais, N. (1990), La dimension pratique dans les programmes de formation initiale des enseignant-e-s à l'Université de Montréal. In P.-A. Martin (dir.), *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes* (p. 221-236). Rouyn-Noranda: Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient *alpha* and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Côté, R. et Darsigny, J. (1991). Aspects du soi professionnel des enseignants. Rapport préliminaire de recherche, première partie, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Desgagnés, S. (1994). *À propos de la discipline de classe: analyse du savoir professionnel de «mentors» du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Conférence présentée dans le cadre du congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement de la science, Montréal, Québec.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York, NY: Macmillan.
- Estève, J. M. (1984). Étude sur la personnalité des enseignants. In A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 125-130). Paris: Éditions ESF.
- Estève, J. M., Zarazaga, S. M., Lopez Melero, M. et Ortiz Tallo, M. (1983). *Incidencia del ejercicio profesional de la personalidad de los educadores*. Malaga, Espagne: Université de Malaga.
- Friedman, I. et Lotan, I. (1985). Teacher stress and burnout in Israël. *The National Institute for Research in the Behavioral Science*, 628.
- Héraud-Bonnaure, L. (1984). Images et intentions du soi des enseignants français. In A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 66-71). Paris: Éditions ESF.
- Héraud, L., Labarte, S. et Amiel, R. (1983). Exploration médico-psychologique des vécus professionnels de l'enseignant. *Annales médico-psychologiques*, 2, 169-194.
- Heynemand, J. et Gagnon, D. (1992). *Devenir enseignant* (tome 2). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Hoffman, J. E. et Kremer, L. (1985). Teacher's professional identity and burnout. *Research in Education*, 34, 89-95.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. et Schapira, A.-L. (1984). Cycle de vie et enseignement. In A. Abraham (dir.), *L'enseignant est une personne* (p. 36-43). Paris: Éditions ESF.
- Lessard, C. (1990). La formation des maîtres des années 90. *Cibles*, 23, 24-29.
- Martinez, A. (1978). ¿Como son los profesores? *Revista Española de Pedagogía*, VXXXVI [sic], 139, 23-42.
- Meirieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: Éditions ESF.
- Mosconi, N. (1990). *Les enjeux psychologiques de la prise de fonction des enseignants*. Conférence présentée au VI^e congrès de l'Association internationale pour la recherche sur la personnalité des enseignants. Sèvres, France.
- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. In AQUFOM (dir.), *Compétence et formation des enseignants* (p. 3-36). Trois-Rivières: Publications des Sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Tanguy, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Les savoirs des enseignants. Que savent-ils?* (p. 89-100) Montréal: Les Éditions Logiques.