Document generated on 10/11/2024 10:54 p.m.

Phronesis

Satisfaction au travail et attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique : une contribution à l'analyse des conditions de travail en enseignement au Québec

Physical Education teachers' job satisfaction and job embededness: a contribution to Québec teachers' working conditions analysis

Jean-François Desbiens and René Larouche

Volume 10, Number 4, 2021

Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un developpement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1083980ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1083980ar

See table of contents

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Desbiens, J.-F. & Larouche, R. (2021). Satisfaction au travail et attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique : une contribution à l'analyse des conditions de travail en enseignement au Québec. *Phronesis*, *10*(4), 108–127. https://doi.org/10.7202/1083980ar

Article abstract

This article sets down the foundations of a research project on Health and Physical Education (HPE) teachers' job satisfaction and job embededness. According to the literature, HPE teachers has a weak status inside and outside school which may conduct to professional marginalization. After describing the situation of the teaching profession in the province of Québec, the focus is directed toward HPE as a teaching specialty. A conceptual framework that articulates job satisfaction and job embededness models is then proposed. In conclusion of this theoretical reflexion, considering the actual teacher shortage, school organizations are invited to adhere to a more sustainable approach of teaching resources management.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2021

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis

Volume 10, numéro 4, 2021

Satisfaction au travail et attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique : une contribution à l'analyse des conditions de travail en enseignement au Québec

Jean-François DESBIENS** et René LAROUCHE**

*Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'activité physique, Sherbrooke, Canada
J-F.Desbiens@USherbrooke.ca

**Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Québec, Canada
renelar@videotron.ca

Mots-clés : *Satisfaction au travail, Attachement à l'emploi, Marginalisation, Pénurie d'enseignants, Éducation physique et à la santé*

Résumé : *Les enseignants d'éducation physique et à la santé (ÉPS) disposent d'un faible statut qui les expose à de la dévalorisation et à de la marginalisation. Après un bref état de la situation de l'enseignement au Québec, l'attention est ensuite portée sur celle des enseignants en ÉPS. Un cadre conceptuel articulant les modèles de la satisfaction au travail et de l'attachement à l'emploi est ensuite proposé pour étudier la situation de ces enseignants au Québec. En conclusion de cette réflexion théorique, il est avancé qu'en période de pénurie d'enseignants, les organisations scolaires devraient s'inscrire dans une culture de gestion durable des ressources enseignantes.*

Physical Education teachers' job satisfaction and job embededness : a contribution to Québec teachers' working conditions analysis

Keywords : *Job satisfaction ; Job embededness ; Physical Education ; Teacher shortage ; Marginalization*

Abstract : *This article sets down the foundations of a research project on Health and Physical Education (HPE) teachers' job satisfaction and job embededness. According to the literature, HPE teachers has a weak status inside*

and outside school which may conduct to professional marginalization. After describing the situation of the teaching profession in the province of Québec, the focus is directed toward HPE as a teaching specialty. A conceptual framework that articulates job satisfaction and job embededness models is then proposed. In conclusion of this theoretical reflexion, considering the actual teacher shortage, school organizations are invited to adhere to a more sustainable approach of teaching resources management.

Introduction

La société ainsi que les parents exigent beaucoup des enseignantes et des enseignants et possiblement davantage qu'auparavant. Lessard, Kamanzi et Larochelle (2013) et Tardif (2012, 2013, 2018) affirment même que le spectre des fonctions qu'ils/elles ont à accomplir s'est considérablement élargi :

- Prise en charge efficace d'élèves issus de milieux sociaux et linguistiques différents ;
- Sensibilisation aux enjeux culturels et aux problèmes d'égalité des sexes ;
- Encouragement à la tolérance ainsi qu'à la cohésion sociale ;
- Lutte contre l'échec scolaire ;
- Collaboration professionnelle accrue ;
- Ouverture à la communauté ;
- Prise en compte des élèves défavorisés et de ceux présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement ;
- Utilisation des technologies de l'information et de la communication ;
- Mise à jour des connaissances, ainsi que des méthodes d'enseignement et d'évaluation ;
- Adoption de pédagogies modernes, efficaces et différenciées ;
- Développement de valeurs citoyennes et de qualités telles que l'autonomie, l'effort et la persévérance,
- Etc.

La réalisation concrète de ces fonctions exige de la part des enseignants/es un investissement très important sur les plans personnel et professionnel qui semble devenir de plus en plus pénible à assumer. À la détérioration graduelle des conditions de travail ainsi qu'à l'affaiblissement de l'image publique de la « profession » enseignante s'ajoute aussi la difficulté d'attirer et de retenir de nouvelles ressources enseignantes (Organisation de coopération et de développement économique, OCDE, 2005 ; Tardif et Mukamurera, 2018).

Nous verrons que cette situation se complexifie encore quand on considère la situation des enseignants/tes en éducation physique et à la santé. En effet, le faible statut social et professionnel dont ils/elles bénéficient les rend davantage susceptibles d'être marginalisés/es et dévalorisés/es ce qui peut fragiliser leur satisfaction au travail et leur attachement à l'emploi et, en retour, se répercuter négativement sur la qualité ainsi que la durée de leur engagement dans l'exercice de leur métier. La satisfaction au travail et l'attachement à l'emploi constituent d'ailleurs les deux axes principaux sur lesquels nous porterons notre attention dans cet article dont l'intention est d'esquisser les contours d'un projet recherche appliqué à l'étude de ces deux aspects chez cette population d'enseignants/tes. Nous concluons en nous demandant si l'attraction ainsi que la rétention d'enseignants/tes en éducation physique et à la santé qui sont attachés à leur mission d'éducation ne nécessite pas qu'un virage serré vers une gestion dite durable des ressources humaines soit engagé.

Mise en contexte

Enseigner devient de plus en plus exigeant. Hélou et Lantheaume (2008) affirment que l'enseignement s'est significativement alourdi, qu'il s'est pénibilisé (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie et d'Arripe-Longueville, 2017 ; Okeke, et Mtyuda, 2017) et même, qu'il est devenu stressant (Kamanzi, Tardif et Lessard, 2015 ; Launis, et Koli, 2004). Cet alourdissement est attribuable à une conjonction de facteurs d'ordre bureaucratique, curriculaire, contractuel, interactionnel, organisationnel, structurel, temporel, sanitaire, etc. (Ampleman, Archambault, Beaumont, Bouthillette, Duhamel, Hogue et al., 2020 ; Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant, 2020). Cet état de fait n'est apparemment pas étranger à l'installation d'un phénomène de souffrance au travail (Maranda, Marché-Paillé et Viviers, 2011).

L'existence de cette problématique qui est de mieux en mieux documentée touche un grand nombre de pays à travers le monde tandis qu'au Québec, la condition enseignante semble au diapason de la condition de l'école publique alors qu'on « constate qu'une part importante de la profession vit de sérieuses difficultés, voire éprouve une souffrance au travail, laquelle, dans certains cas, conduit carrément à l'épuisement et au décrochage professionnel. » (Tardif, 2013, p. 241). Ce bref portrait de l'état de la profession enseignante, laisse entrevoir que le corps enseignant est pour le moins éprouvé et que son renouvellement peut soulever des inquiétudes à plusieurs égards.

Suite à la publication, en 2016, du livre « Et si on réinventait l'école »,[1] le député Jean-François Roberge de la Coalition Avenir Québec (CAQ) a présenté un plan de gouvernance scolaire annoncé en mai 2018 dans lequel il évoquait la possibilité, aujourd'hui concrétisée (Homsy, Lussier et Savard, 2019), d'une pénurie d'enseignantes et d'enseignants, tout en reconnaissant l'état déplorable de la profession enseignante au Québec. Dans le but de la revaloriser et d'améliorer la reconnaissance des enseignants/es professionnels/les, ainsi que l'attractivité de cette « profession », son plan proposait l'instauration d'une série de mesures, dont l'augmentation des salaires au moment de l'entrée en fonction, l'assignation d'un mentor à chaque jeune enseignante et enseignant pendant les cinq premières années dans la carrière, la réduction du nombre d'élèves ayant des « besoins particuliers » en classes ordinaires et le rehaussement des exigences à l'entrée en formation initiale.

Il faut certes se réjouir de l'annonce de semblables mesures qui touchent des enjeux pertinents en ce qui a trait notamment à l'amélioration du statut socio-économique et du prestige professionnel des enseignants (Symeonidis, 2015) de même qu'à la diminution du phénomène persistant de désertion de la profession durant les cinq premières années en carrière (Homsy et al., 2019 ; Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013). Mais ces mesures répondent-elles fondamentalement la question de l'alourdissement du travail enseignant ? De quelle façon améliorent-elles l'accès à un emploi stable dans lequel les jeunes enseignantes et enseignants peuvent s'investir à moyen et long terme ? Comment modifient-elles les mécanismes d'attribution des tâches afin notamment d'éviter que les enseignants les moins expérimentés se retrouvent systématiquement dans des milieux défavorisés et instables avec des élèves plus difficiles (Homsy et al., 2019) ? De quelles façons vont-elles concrètement améliorer les conditions d'exercice au quotidien et la qualité de vie au travail des enseignantes et des enseignants ?

---

[1] Roberge, J-F. (2016). *Et si on réinventait l'école ? Chroniques d'un prof. idéaliste*. Montréal, Canada : Éditions Québec-Amérique.

L'intention d'augmenter les salaires

L'intention d'augmenter les salaires peut être vue comme une façon de corriger une partie du rapport entre la formation et la rémunération qui s'est déstructuré au fil des années. Alors qu'au Québec, la profession enseignante se féminise (Tardif, 2013), l'amélioration des salaires s'avérera-t-elle un moyen efficace pour aider à contrer l'affaiblissement du statut professionnel du corps enseignant qui semble lui être associé (Symeonidis, 2015) ?

Selon Homsy et al. (2019), la rémunération des enseignantes et des enseignants du Québec est comparable à la moyenne des pays de l'OCDE. Toutefois, un examen détaillé des gains des diplômés postsecondaires selon le domaine d'études présenté par Statistiques Canada (Frenette et Frank, 2016) indique que la rémunération moyenne des bachelières et des maîtres du domaine de l'éducation se situe respectivement au 35e rang sur 61 ainsi qu'au 21e rang sur 34 ce qui est nettement sous la moyenne des gains de l'ensemble des détentrices d'un baccalauréat et d'une maîtrise au Canada. Chez les hommes, les constats sont encore plus désavantageux. En effet, ceux qui sont titulaires d'un baccalauréat et d'une maîtrise du vaste domaine de l'éducation rapportent recevoir une rémunération moyenne positionnée respectivement au 51e rang sur 61 et au 23e rang sur 30, et cela même si, depuis plus de 20 ans, la formation initiale à l'enseignement est de 120 crédits plutôt que de 90 crédits et qu'elle s'échelonne sur quatre années et non trois comme la plupart des diplômes de baccalauréat.

Dans un autre ordre d'idées, Tardif (2013) rappelle que depuis 2002, la convention collective entre les syndicats d'enseignants et le gouvernement a aboli certains avantages que les formations universitaires leur procuraient auparavant au profit d'une échelle salariale unique basée sur l'ancienneté. Dans le secteur de l'éducation différentes décisions qui ont été prises au fil du temps semblent donc aller dans le sens d'une détérioration du rapport entre formation et rémunération.

L'amélioration des salaires suffira-t-elle à combler un certain déficit d'attractivité de la profession enseignante qui est mis en évidence par la documentation récente (Homsy et al., 2019 ; Tardif et Mukamurera, 2018 ; Templin, Graber et Richards, 2019) ?

La progression dans la carrière

Certains travaux (Maroy, 2012 ; Rayou et Véran, 2017) rapportent que le rapport au métier des enseignants/es recrutés/es plus récemment tend à être beaucoup moins fort comparativement à celui des enseignants/es qui les ont précédés. Il indiquait aussi que les nouveaux/elles enseignants/es ont, davantage que leurs aînés/es, recherché un autre emploi avant de se diriger vers l'enseignement. Moins attachés à la profession, ils/elles seraient donc plus fragiles dans leur choix de carrière et davantage mobiles. La sécurité d'emploi, le salaire ainsi que le régime de pension ne ressortent pas pour eux/elles comme étant des critères cruciaux de satisfaction au travail.

La satisfaction au travail

D'autres éléments que la rémunération sont aussi à prendre en compte. Selon Symeonidis (2015), si les salaires et le prestige (*occupational reputation*) associés à l'enseignement peuvent influer fortement sur l'attractivité de la « profession » enseignante, les conditions de travail et les occasions de développement professionnel contribuent davantage à retenir les enseignants/es en son sein.

Mukamurera, Desbiens, Martineau et Grenon, (2019) mentionnent qu'il faut travailler sans tarder à réduire la précarité chez les jeunes enseignants/es au Québec. Ce type de problèmes concerne

95,3 % de celles et ceux qui occupent un premier emploi, dont environ 80,0 % des enseignantes et des enseignants qui ont moins de deux ans d'expérience et 56,4 % chez les moins de cinq ans.

D'après Tardif et Mukamurera (2018), cette précarité demeure quand même élevée (48,0 %) chez celles et ceux qui ont cumulé plus de cinq années d'expérience dans la profession. Des variations impressionnantes sont perceptibles aussi selon les secteurs, (ex. : 37,0 % à l'éducation générale des jeunes et 74,0 % en formation des adultes). Précarité est synonyme d'instabilité, et cette forme d'instabilité finit par miner le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

Mieux soutenir les enseignants en début de carrière

Quand près de la moitié des membres d'une profession sont confrontés la précarité, qu'est-ce qui compte le plus : le développement professionnel ou la survie professionnelle ? Tardif (2013) affirme que ce n'est qu'une fois que celle-ci est assurée qu'on peut songer à se développer et à se former à nouveau.

De nombreux auteurs (Homsy et al., 2019 ; Karsenti et al., 2013) s'entendent sur le fait que les enseignantes et les enseignants doivent être mieux soutenus au moment de l'insertion dans la profession. Toutes les formes de soutien ne s'équivalent toutefois pas. Dans l'étude que Mukamurera et al. (2019) ont réalisée en contexte québécois, des participants/es ont mentionné que le mentorat et la supervision en classe ne sont pas toujours aidants et que le choix des mentors constitue un aspect crucial.

Il importe de s'assurer qu'il existe une bonne correspondance entre les principaux besoins ressentis, le soutien qui est apporté, ainsi qu'une calibration adéquate entre les besoins exprimés et l'intensité du soutien consenti (Carpentier, Mukamurera, Leroux et Lakhal, 2019). On ne peut donc pas généraliser les mêmes mesures de soutien pour tous/toutes et chacun/chacune lors de l'entrée dans la profession compte tenu du fait que les besoins sont spécifiques. Quelles sont les personnes susceptibles d'apporter le meilleur soutien aux nouveaux enseignants ? Sur quelles bases les choisir ? Quelle formation leur offrir ? Va-t-on créer un nouveau statut d'enseignant/e et, avec lui, une structure différenciée de rémunération pour reconnaître cette qualification particulière ? Que peut-on raisonnablement attendre des mesures de soutien qui seront apportées à la proportion importante (64,4 %) d'enseignantes et d'enseignants novices qui sont contraints d'enseigner des matières pour lesquelles ils n'ont pas été formés, ou encore, à celles et ceux qui changent constamment d'écoles (41,6 % des enseignantes et enseignants en début de carrière ont enseigné dans six écoles ou plus) (Mukamurera et al., 2019) ?

Faible attractivité

Tardif et Mukamurera (2018), avancent que la carrière en enseignement semble peu motivante pour de jeunes universitaires. Difficile d'accès, jusqu'à récemment du moins, ils y voient peu de possibilités de promotions. La qualité du travail n'y est pas non plus récompensée.

Les salaires demeurent relativement peu attractifs compte tenu de la durée des études et plafonnent après 15 ans alors que les négociations avec l'État, toujours longues et complexes, se terminent souvent par l'imposition des conditions de travail. Dans le contexte actuel, que faire pour attirer un nombre plus élevé de jeunes universitaires talentueux ainsi que pour les retenir de manière à ce qu'ils fassent de l'enseignement le choix de carrière qui les stimulera durablement ?

Certains facteurs exercent une influence plus grande que d'autres en ce qui concerne l'attractivité que la profession enseignante peut avoir chez les futures et futurs candidats/es. Différents facteurs sont mieux corrélés en ce qui a trait à la rétention de ces enseignants/es dans la profession et à leur

cheminement ultérieur tout au long de leur vie active sur le marché du travail. En 2013, Lessard, Kamanzi et Larochelle ont mis en évidence qu'au Canada, la décision de rester ou de quitter l'enseignement reposait sur des motivations à la fois intrinsèques et extrinsèques. Les premières concernent notamment le fait de ressentir du plaisir à être en contact avec les enfants, à avoir l'impression de contribuer à leurs apprentissages, à se percevoir compétent, à enseigner un sujet qui les passionne, etc. Parmi les motivations extrinsèques, on y retrouve le salaire, la pension de retraite, les primes, la reconnaissance publique de leur fonction, des classes bien éclairées et ventilées, des relations harmonieuses avec des collègues, etc.

Le poids de ces facteurs de même que la façon dont ils se combinent, se module en fonction des réalités individuelles. Certaines études états-uniennes (Garcia et Weiss, 2019) insistent sur le fait que les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent, exercent un impact majeur sur la satisfaction au travail de même que sur leurs capacités et désirs de continuer à l'exercer correctement.

Dans un rapport publié il y a 30 ans, King et Peart (1992) ont montré que les difficultés avec les élèves, une relation tendue avec les administrateurs scolaires, ainsi qu'une charge de travail excessive après la classe contribuaient à l'augmentation du stress ressenti par les enseignants canadiens. Plus récemment, les travaux de Lessard et al. (2013) rapportent des constats similaires à l'effet que le rapport au métier[2] des enseignants est associé de manière significative à la charge de travail perçue de même qu'aux conditions de travail, mais aussi aux relations sociales qui entourent l'exercice au quotidien de leur métier.

L'originalité de leur contribution réside toutefois dans le fait que ces auteurs ont pu illustrer qu'il peut exister aussi une certaine prépondérance des relations sociales sur celle des conditions de travail dans la définition du rapport au métier. Il est aussi ressorti que les relations jugées gratifiantes avec les élèves sont nettement plus influentes que d'autres variables. À l'inverse, des relations difficiles avec les élèves ont un effet néfaste sur certaines manières dont les enseignants/es vivent le métier. Les facteurs rattachés au statut social et professionnel des enseignants/es, à la tâche d'enseignement de même qu'aux relations avec les membres de l'équipe école figurent ensuite parmi les plus influents en ce qui a trait à leurs rapports avec ce métier.

Au Québec, la « profession » enseignante évolue dans des eaux troubles. Elle souffre, entre autres, d'un déficit d'attractivité et demeure mal reconnue. Les programmes de formation initiale à l'enseignement ont de la difficulté à attirer les étudiantes et les étudiants « aux dossiers académiques les plus solides » (Homsy et al., 2019, p. 4). Une proportion appréciable d'enseignants/es abandonnent la profession, parce qu'ils/elles sont soumis/es à la précarité et/ou qu'ils/elles sont à la remorque des choix des plus anciens pour définir leur tâche et leur lieu d'affectation.

Cette situation qui perdure depuis des années, nécessite qu'on se questionne, entre autres sur les formes de gestion qui ont été privilégiées jusqu'à maintenant. Parmi les solutions envisageables, à court, moyen et long terme, il importe qu'on développe et entretienne de plus grands sentiments d'attachement et de satisfaction des enseignants/es à leur travail.

---

[2] « La notion de rapport au métier renvoie à l'expérience subjective, au sens que son exercice revêt pour l'enseignant, au désir et aux rêves qui le portent, aux attentes et aux aspirations professionnelles, ainsi qu'à l'évaluation de leur réalisation, aux émotions engendrées par le travail (plaisir, frustration, etc.) et au bilan que l'enseignant fait de son investissement dans cette activité (p. 160-161) ». Kamanzi, Tardif et Lessard (2015, p. 64).

Les enseignants d'éducation physique et à la santé : un groupe plus à risque de vivre de l'insatisfaction au travail ?

Qu'en est-il de la situation des enseignants/es spécialisés/es en éducation physique et à la santé ? Ceux-ci/celles-ci semblent être dans une position de vulnérabilité accrue et davantage susceptibles d'être confrontés au risque de ressentir du mal-être ainsi que de l'insatisfaction au travail.

Plusieurs recherches réalisées dans différents pays, laissent entrevoir que les enseignants/es en éducation physique se doivent de composer avec un déficit de légitimité qui relève de facteurs qui sont à la fois soient internes et externes au vaste champ de l'activité physique (Kougioumtzis, Patriksson, et Stråhlman, 2011 ; Onofre, Marques, Moerira, Holzweg, Repond et Scheuer, 2012 ; Yahiaoui, 2016). Selon Dornstauder et Chorney (2019), McCullick (2012) et Richards, Gaudreault, Starck et Woods (2018), cette marginalisation de l'éducation physique semble s'être institutionnalisée à travers des politiques adoptées par certains pays, confirmant alors, dans les faits, le statut non prioritaire de cette discipline.

À cet égard, il importe de souligner que l'État Québécois a effectué des choix différents puisque l'éducation physique (désignée par éducation physique et à la santé) a été reconnue comme une discipline scolaire obligatoire à la fois aux niveaux primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 2020a) ainsi qu'au collégial (Gouvernement du Québec, 2020b). Au régime pédagogique régulier des trois cycles du primaire (5 à 12 ans environ), deux heures d'enseignement de cette discipline sont prévues chaque semaine. Au premier cycle du secondaire (12-14 ans environ), la prescription est de 100 heures sur une base annuelle alors qu'elle est de 50 heures au second cycle du régime régulier (14-16 ans environ). Au palier du collégial (16-19 ans environ), il existe une composante de formation générale commune aux programmes préparant aux études universitaires de même qu'aux programmes d'études techniques. Cette composante compte trois unités (trois cours) d'éducation physique (Gouvernement du Québec, 2020b).

La Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (FÉÉPQ), (consulté en janvier 2021) s'appuyant sur des données internes ainsi que sur un portrait descriptif établi par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), estime que le nombre d'enseignants/es d'éducation physique et à la santé est d'environ 5362 (2829 au primaire ; 1883 au secondaire et 650 au collégial). Il importe de noter qu'une part non négligeable (35 %) des personnes qui enseignent l'éducation physique au collégial sont formées en kinésiologie et non en enseignement de l'éducation physique et à la santé.

Au Québec, l'enseignement de l'éducation physique et à la santé dispose d'un faible statut à l'université où cette discipline qui est actuellement située à l'interface des sciences de l'activité physique et des sciences de l'éducation, demeure partiellement dépendante du domaine des sciences de l'exercice et du sport ainsi que de la kinésiologie pour l'enseignement de plusieurs activités pédagogiques, réduisant ainsi et, par la même occasion, le nombre de crédits de formation dans le secteur de l'éducation (Templin et al., 2019). Alimenté par des préjugés tenaces, ce faible statut est ressenti à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école (Henninger et Carlson, 2011) d'où la perception, inégalement partagée mais cristallisée au fil du temps, que les enseignants/es en éducation physique ne sont pas de vrais enseignants/es, que ce sont des « pousseurs de ballons », de simples « profs de gym. » qui oeuvrent dans une discipline sans véritable enjeu d'apprentissage (subject without an answer book) (Bizet, Laurencelle, Lemoyne, Larouche et Trudeau, 2010). Cette position de fragilité dans laquelle se situe l'éducation physique et à la santé dans la hiérarchie des disciplines scolaires, donne l'impression que cette catégorie d'enseignants enseignants/es se doit de défendre constamment la raison d'être de leur discipline, à la fois sur le plan de sa valeur et de ses mérites intrinsèques. Ces enseignants/es se sentent fréquemment obligés/es de recadrer les tentatives insidieuses comme explicites d'instrumentalisation de la discipline (Richards et al. 2018 ; Yahiaoui,

2013) comme si sa légitimité ne résidait que dans sa contribution à l'atteinte de finalités dites supérieures ou nobles telles que la réussite scolaire et la prévention des maladies métaboliques par exemple. Il importe aussi de souligner que de nombreux/ses enseignants/es en éducation physique et à la santé attribuent au faible statut curriculaire de leur discipline le soutien administratif et organisationnel mitigé qu'ils reçoivent de la part des autorités gouvernementales et scolaires.

Il y a tout lieu de penser que le degré de marginalisation de l'enseignement de l'éducation physique et à la santé en contexte scolaire peut varier aussi d'un milieu à un autre, en fonction des acteurs en présence et des projets éducatifs qui sont mis en place. Ces différents visages de la marginalisation génèrent aussi une plus grande probabilité d'effets indésirables chez les enseignants/es concernés. Il importe de souligner, au passage, qu'il est également établi que la diffusion de messages ambigus ou conflictuels, soit de la part de collègues/consœurs et/ou de dirigeants peut contribuer à diminuer la valeur qui est conférée à cette discipline comme à l'importance qui est attribuée aux enseignants/es en éducation physique et à la santé. Richards et al. (2018) mentionnent qu'il arrive que des enseignants/es se sentent valorisés/es dans leur milieu de travail malgré le fait qu'ils/elles y occupent une position marginale. La documentation consultée indique que la marginalisation perçue peut avoir pour effet d'exacerber le degré de frustration ressenti face aux conditions d'exercice du travail ainsi que le sentiment de ne pas être un professionnel de l'enseignement à part entière. Il importe de tenir compte aussi du fait que certaines perceptions peuvent négativement affecter le sentiment d'efficacité personnelle, le degré de stress et d'épuisement professionnel, tout en réduisant de façon marquée la satisfaction au travail et le degré d'attachement à l'emploi (Henninger et Carlson, 2011 ; Richards, Washburn et Hemphill, 2019). Dans de telles circonstances, il a été observé que certains enseignants/es peuvent se désinvestir en s'enfermant dans des approches pédagogiques plus traditionnelles et en adoptant même des approches principalement ou uniquement ludiques, peu compatibles avec leur mission éducative. La qualité des services qui sont offerts en éducation physique peut s'en trouver affectée ce qui contribue à sa dévaluation (Henninger et Carlson, 2011 ; Templin et al., 2019). Certaines manifestations de « lessivage » (*washing out*) sont susceptibles d'être davantage constatées dans différents contextes scolaires qui valorisent peu ou pas l'enseignement de l'éducation physique et à la santé ce qui a directement ou indirectement pour effet, d'envoyer des messages qui font ressortir des images ou des perceptions caricaturales, figées ou anciennes de ce qu'est et peut offrir l'éducation physique et à la santé.

Aux perceptions négatives et face à l'existence de préjugés tenaces de la part de collègues et d'administrateurs scolaires qui ignorent et/ou ne réalisent pas suffisamment quelles sont les multiples retombées positives que l'éducation physique et à la santé dispensée dans le milieu scolaire, s'ajoute la contestation de certains parents qui vont jusqu'à remettre en question la légitimité éducative de cette discipline, et conséquemment, son inscription dans le curriculum scolaire (Bizet et al., 2010). Faut-il alors s'étonner qu'au Québec, il existe une surreprésentation proportionnelle des enseignants/es en éducation physique et à la santé à des fonctions administratives (Bizet et al., 2010) ? L'existence de cet état de fait est vraisemblablement engendrée par certaines des causes suivantes : l'insatisfaction au travail et/ou une précarité d'emploi persistante en éducation physique (Leroux, Beaudoin, Grenier, Turcotte et Rivard, 2016), une plus grande susceptibilité aux blessures chroniques et/ou à des lésions professionnelles (Jiang, 1997 ; Sandmark, 2000), un sentiment de dépréciation socioprofessionnelle, une impression de stagnation et/ou un désir d'améliorer sa situation en modifiant son plan de carrière (Bizet et al., 2010). La recherche de ce type d'élévation sur le plan de la hiérarchie scolaire constitue ainsi une stratégie de mobilité verticale concrétisée par un nombre non négligeable d'éducateurs/trices physiques. Chez d'autres personnes, un changement de champ disciplinaire constitue une stratégie de mobilité horizontale salutaire. Dans l'un et l'autre de ces deux cas, il demeure que ces ressources continuent d'être actives et productives à l'intérieur du système d'éducation. Une perte nette est enregistrée lorsque la personne quitte le domaine de l'enseignement ce qui, nous l'avons vu, survient dans une

proportion telle que cela aurait dû attirer davantage l'attention de l'État qui, ultimement, demeure le principal employeur.

Ébauche d'une problématique sur la satisfaction au travail et l'attachement à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique et à la santé

Le travail enseignant s'est considérablement transformé au fil des ans. Certaines de ces transformations se traduisent par une perception de dépréciation de l'enseignement comme profession et d'effritement du prestige des enseignants dans la société. Ces perceptions dégradées devraient davantage attirer l'attention des décideurs, car elles sont sources de stress lorsque les personnes deviennent préoccupées par leur faible statut socio-professionnel et, surtout, par l'importance de l'écart entre le statut qui leur est reflété et la représentation qu'ils ont de l'importance leur occupation (Gavish et Friedman, 2011). Les enseignants vivent avec une impression accrue de débordement et de pénibilité du travail qui sont attribuables aussi à la précarisation, à l'alourdissement des conditions d'exercice et des contraintes bureaucratiques de même qu'à différents facteurs liés aux caractéristiques des clientèles scolaires (problèmes de motivation et/ou d'apprentissage, troubles du comportement, etc.).

Les enseignants/es en éducation physique et à la santé n'échappent pas à cette réalité. Toutefois, nous avons vu que la spécificité de l'éducation physique comme discipline scolaire ainsi que la valorisation de son statut peuvent varier, selon les contextes. Certains/nes enseignants/es en éducation physique et à la santé, perçoivent que leur contribution à la mission de l'école est considérée comme marginale ou délégitimée voire carrément dévalorisée. La documentation consultée indique de manière non équivoque que, cela peut affecter négativement leur niveau de satisfaction au travail et les inciter à rechercher d'autres postes au sein de l'organisation scolaire, et parfois même, à vouloir/devoir tout simplement quitter l'enseignement. Il nous apparaît nécessaire d'étudier de façon spécifique cette catégorie d'enseignants, notamment en vertu du fait de sa situation apparemment est plus vulnérable au sein de l'école. Nous formulons l'hypothèse que ce type de radiographie permettra de mieux comprendre quelle influence certains de ces facteurs peuvent avoir sur la satisfaction au travail et/ou sur ceux qui déterminent l'engagement organisationnel et l'attachement à l'emploi (job embededness).

Nous avons vu plus haut que le rapport au métier des nouveaux enseignants est plus faible que celui des générations antérieures d'enseignants/es alors qu'au Québec, le marché de l'emploi est très favorable à la mobilité des personnes qui possèdent des qualifications élevées ou très élevées (Assemblée des MRC, 2019). Se pose alors la question suivante : comment contrer le désir de mobilité occupationnelle des enseignants/es en éducation physique et à la santé lorsqu'ils/elles se sentent insuffisamment valorisés/es et/ou insatisfaits/es de leurs conditions de travail et/ou d'emploi ?

La satisfaction au travail et l'attachement à l'emploi : des enjeux d'importance concernant le maintien à l'emploi des enseignants/es d'éducation physique et à la santé

La problématique de recherche que nous venons d'esquisser suppose le développement d'un cadre conceptuel original. Au cours des prochains développements, nous allons montrer comment nous entendons articuler le modèle de la satisfaction au travail développé empiriquement par Richards et al. (2019) auprès d'enseignants en éducation physique états-uniens et le modèle de l'attachement

au travail exploité par Moradian-Watson (2018) dans le secteur de l'enseignement. Notre intention est de nous doter d'un cadre conceptuel suffisamment large et robuste pour jeter les bases d'une enquête empirique auprès des enseignants d'éducation physique québécois du primaire et du secondaire sur la double question de la satisfaction au travail et de l'attachement à l'emploi.

La satisfaction au travail des enseignants/es en éducation physique et à la santé

Selon Richards et al. (2019) et Swider, Boswell et Zimmerman (2011), la satisfaction au travail peut se définir comme étant un jugement, une évaluation qui repose sur des attitudes et des affects qu'une personne ressent par rapport à son travail. Ce type de perception occupe une place centrale dans les études qui se préoccupent de certains aspects de la mobilité volontaire (*turnover*) du personnel puisqu'elle semble exercer, chez les individus qui sont insatisfaits, une influence sur le désir de changer d'emploi de même que sur leurs comportements de recherche active d'un autre type de travail.

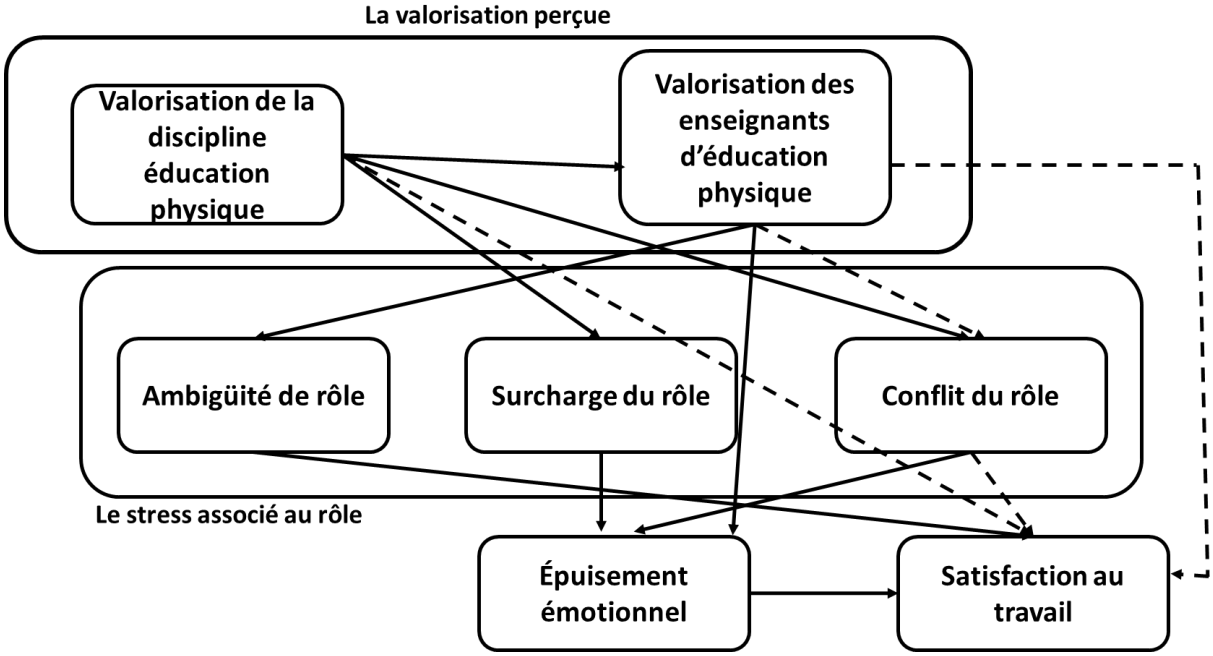

Figure 1. Le modèle de la satisfaction au travail (Tiré et adapté de Richards et al., 2019, p. 401)

Cette conceptualisation de Richards et al. (2019) (Figure 1) illustre que, si l'on veut bien comprendre la satisfaction au travail des enseignants/es d'éducation physique, il est nécessaire que l'on tienne compte de l'influence qu'exercent notamment trois variables principales, soit la perception de la valorisation (*perceived mattering*), le stress associé au rôle d'enseignant en éducation physique (*role stressors*) et l'épuisement émotionnel (*emotional exhaustion*).

Richards et al. (2019), considèrent que la perception de la valorisation désigne la tendance psychologique à évaluer le soi comme étant signifiant pour d'autres personnes. Dans ce modèle empiriquement validé par ces auteurs à l'aide d'analyses de pistes, cette perception inclut deux dimensions : la valorisation de l'éducation physique comme discipline scolaire et la valorisation des enseignants de cette discipline par les autres acteurs scolaires (directions, collègues, élèves, parents, etc.). Ce sentiment d'être valorisé par d'autres dans son environnement de travail semble jouer un rôle important en ce qui concerne le bien-être psychologique (réduction du stress et de l'épuisement émotionnel), il est aussi négativement associé avec le sentiment d'être marginalisé.

Le stress associé au rôle d'enseignant en éducation physique sera examiné à travers trois sous-éléments : 1. le conflit de rôle qui survient lorsque l'enseignant/e en éducation physique perçoit des attentes incompatibles quant à sa performance attendue ; 2. la surcharge de rôle qui se manifeste lorsque l'enseignant/e perçoit que les attentes dépassent les ressources et le temps disponibles et, enfin, l'ambiguité de rôle qui apparaît quand les attentes sont perçues par l'enseignant/e comme étant trop imprécises pour guider son comportement dans une direction claire.

Richards et al. (2019) rapportent que ces trois sous-éléments exercent directement ou indirectement (lignes discontinues) un impact négatif sur le sentiment de satisfaction au travail en enseignement général ainsi qu'en éducation physique, et même qu'ils peuvent être associés à l'épuisement émotionnel (fatigue professionnelle) (Janosz, Marchand, Pagani, Archambault et Chouinard, 2014). L'épuisement émotionnel représente la première des trois étapes (les deux autres sont le sentiment de non-accomplissement ou d'inefficacité au travail et la dépersonnalisation) de l'épuisement professionnel que Maslach, Schaufeli et Leither (2001) présentent comme étant une réponse prolongée à une exposition chronique à des stresseurs émotionnels et interpersonnels au travail. Janosz et al. (2014) affirment que, chez les enseignants, ce sont les dimensions d'épuisement physique et émotionnel ainsi que d'inefficacité professionnelle qui semblent être les plus sévèrement affectées.

Richards et al. (2019) affirment, pour leur part, que les attentes de performance à l'endroit du rôle d'enseignant/e en éducation physique sont socialement construites et contextuellement liées à l'environnement scolaire. Ces enseignants/es peuvent percevoir soit des attentes conflictuelles soit des attentes congruentes dans un environnement donné. Un manque de congruence dans les attentes peut mener à la marginalisation lorsqu'ils/elles perçoivent qu'eux-mêmes et/ou leur discipline ne sont guère valorisés/es. Certaines attentes conflictuelles peuvent entraîner divers types de stress qui sont associés au rôle ce qui, ultimement, peut mener à de l'épuisement émotionnel puis à de l'épuisement professionnel, lesquels peuvent générer de l'insatisfaction professionnelle et augmenter ainsi une propension à quitter l'enseignement. De quelles manières pouvons-nous réduire ce type de dissonance qui semble exister dans les messages que reçoivent les enseignants/es en éducation physique et à la santé, notamment en ce qui concerne la valeur de leur discipline et/ou de leurs contributions spécifiques ? Comment pourrait-on améliorer, chez ces enseignants/es, la perception de leur valeur ? Quelles solutions devrait-on privilégier afin de pouvoir diminuer certains effets qui sont générés par les conflits de rôles, la surcharge de rôle et l'ambiguïté de rôle. Comment prévenir ou diminuer certains aspects qui génèrent de la fatigue professionnelle et de l'insatisfaction susceptibles de les inciter à quitter l'enseignement ?

L'attachement à l'emploi

Le degré d'attachement à l'emploi constitue le second élément de cadrage conceptuel. Ce concept est susceptible de représenter une grande partie des forces d'attachement qui agissent en faveur du maintien de la personne dans son emploi plutôt que de l'amener à adopter des attitudes négatives pouvant l'inciter à le quitter (Moradian-Watson, 2018). Paillé (2005) avance que ce concept proche de l'engagement organisationnel doit être compris comme une force qui lie une personne à une variété de cibles d'engagement. Il ajoute que la notion d'organisation (ex. : l'école) représente une forme d'abstraction constituée de collègues, de supérieurs, de subordonnés, de clients, ainsi que différents groupes d'individus qui se situent, soit à l'intérieur ou en périphérie de l'organisation.

L'attachement à l'emploi peut être examiné sous trois dimensions : les perceptions de congruence, le lien, ainsi que le sacrifice. Paillé (2005) considère que la congruence correspond à l'engagement affectif, c'est-à-dire à la perception que l'on a du degré de partage des valeurs et des buts au sein d'une organisation au détriment d'intérêts plus personnels. Moradian-Watson (2018) estime que l'employé qui perçoit qu'il existe un haut degré de correspondance entre ses buts et ses valeurs et

ceux de l'organisation se sent davantage lié à celle-ci. En d'autres mots, il se pourrait qu'un employé qui estime que ses buts, ses valeurs et ses plans d'avenir « concordent » avec ceux de l'organisation pour laquelle il travaille, aura davantage l'intention d'y demeurer engagé.

Les liens qui unissent un employé à une organisation peuvent être, soit de types formels ou informels. Ils peuvent se manifester soit sous la forme de relations collégiales, à travers des collaborations plus étroites au sein d'équipes de travail ou s'actualiser en dehors du travail dans des passe-temps, de l'engagement communautaire, etc. Paillé (2005) insiste aussi sur le fait que les dimensions de lien et de congruence sont assimilables à la dimension d'identification. Les objets d'identification peuvent être très variés. Il mentionne de plus que l'identification existe lorsqu'il y a congruence entre le buts individuels et organisationnels mais que cette identification ne se limite pas strictement à l'organisation et qu'elle peut s'étendre aussi à la personnalité du gestionnaire, aux associations professionnelles, aux syndicats, etc.

La dimension de sacrifice renvoie, entre autres, à la perception de stress financier et psychologique qu'un/e enseignant/e pourrait ressentir s'il/elle choisissait de quitter l'organisation et de rompre ses liens avec elle, en tout ou en partie. Ce type de sacrifice pourrait s'apparenter à ce que Paillé désigne comme étant un engagement continu qui n'apparaît qu'à partir du moment où le salarié ressent le sentiment d'avoir effectué divers investissements dans son organisation et qui seraient perdus s'il la quittait. Citant Mitchell et al. (2001), Swider et al. (2011, p. 1105) illustrent cela par cette phrase : "*the more an employee would have to give up when leaving, the more difficult it will be for him or her to sever employment with the organization.*"

Moradian-Watson (2018) affirme que l'intensité du sentiment d'appartenance que ressentent les enseignants/es envers leur école et leur communauté peut servir de facteur explicatif du fait qu'une proportion substantielle d'enseignants/es quittent ou conservent leur emploi. Cet aspect de l'attachement à l'emploi des enseignants/es novices qui ont participé à son étude semble être, d'une part, étroitement et positivement corrélée à la rétention et négativement corrélée, d'autre part, à leur intention de quitter. De semblables résultats s'apparentent aux conclusions de travaux effectués dans d'autres domaines. Celles-ci laissent entrevoir que les employés qui se sentent fortement attachés à leur emploi et à leur organisation ont tendance à percevoir les offres d'emploi extra organisationnelles comme étant moins attractives. L'attachement à leur emploi constitue en quelque sorte un puissant prédicteur de rétention des employés comme cela semble être le cas dans différents domaines comme l'armée, la police, le monde hospitalier, la vente au détail, les entraîneurs sportifs, les institutions d'enseignement supérieur, etc.

La nécessité d'articuler les modèles de satisfaction au travail et d'attachement à l'emploi

La figure 2 illustre une façon de se représenter l'articulation des modèles de la satisfaction au travail et de l'attachement à l'emploi. Selon cette hypothèse de travail que nous souhaitons mettre à l'épreuve empiriquement auprès d'un échantillon d'enseignants/es d'éducation physique de la province de Québec, la valorisation perçue par les enseignants/es d'éducation physique de leur discipline en contexte scolaire et de leur contribution au sein de leur organisation scolaire est influencée par les messages émis par divers acteurs scolaires comme les administrateurs, les collègues de la même discipline et d'autres disciplines, les parents, les élèves, etc. (voir case ombrée 1).

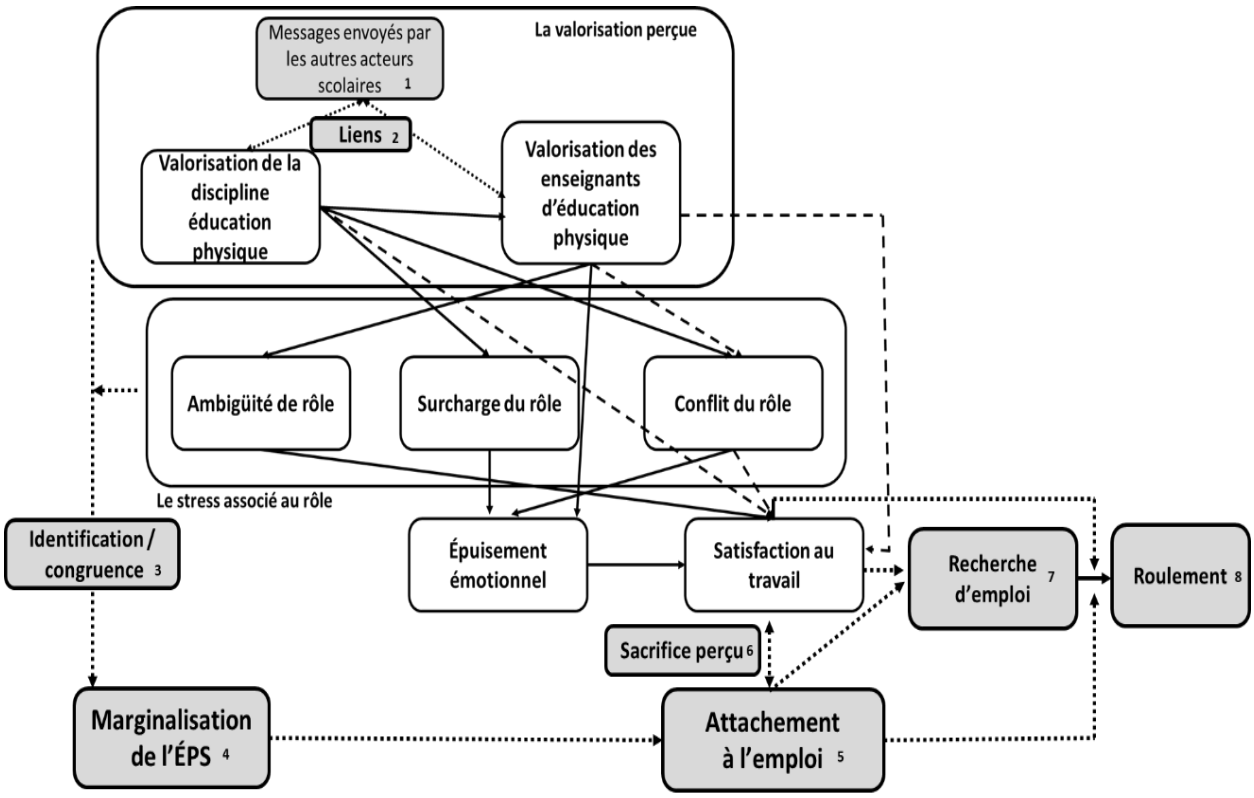

Figure 2. Articulation présumée des modèles de la satisfaction au travail et d'attachement à l'emploi

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces messages (exprimés sous la forme de fines lignes pointillées) peuvent être équivoques en ce sens qu'ils peuvent tendre à associer comme à dissocier la valeur attribuée à la discipline de celle attribuée aux enseignants d'éducation physique eux-mêmes. Toutefois, comme l'indique la figure 1, Richards et al. (2019) ont observé que la valeur accordée à la discipline tend à prédire celle accordée à la contribution de l'enseignant d'éducation physique. Selon le modèle de l'attachement à l'emploi décrit plus haut, les messages provenant des autres acteurs scolaires s'inscrivent dans un réseau de relations professionnelles (voir la notion de lien, case ombrée 2), collégiales et parfois plus personnelles qui marquent le degré d'identification de l'enseignant à l'organisation scolaire et à ses membres. Comme nous l'avons mentionné, cette identification (voir la case ombrée 3 identification et la relation signalée par une fine ligne pointillée) est déterminée par le degré de congruence perçue des buts et valeurs et peut conduire à une perception plus ou moins accentuée de marginalisation (voir case ombrée 4).

Ces messages de valorisation / dévalorisation perçus par les enseignants/es en éducation physique et à la santé, en ce qui concerne notamment leur contribution spécifique sur les plans de leur utilité et de leur importance socio-scolaire, exercent une influence directe et/ou indirecte (lignes discontinues) sur, entre autres, trois catégories de stress associées à leur rôle. (Richards et al., 2019). Le degré d'ambiguïté ainsi que celui d'équivocité de ces messages constitue, selon notre point de vue, une importante source de frustrations qui est susceptible d'amener non seulement cette catégorie d'enseignants/es à ressentir davantage de stress, mais, à éprouver aussi des difficultés de reconnaissance et d'identification aux buts et aux valeurs de leur organisation. Il y a lieu de penser que ces stress supplémentaires qui peuvent être reliés à leur raison d'être comme à leurs façons de faire peuvent contribuer, directement ou indirectement, à amplifier leur impression de marginalisation.

Lorsque ces multiples aspects de leur marginalisation sont ressentis de façon suffisamment intense, certains enseignants/es en éducation physique et à la santé, vont s'interroger sur l'attachement à

leur emploi (voir case ombrée 5). Nous présumons que l'examen de l'interrelation qui semble exister entre le degré d'attachement à l'emploi et la satisfaction au travail, notamment par l'entremise de l'appréciation du sacrifice (voir flèche bidirectionnelle pointillée et la case ombrée 6), exerce une certaine influence sur le désir ou non de s'engager dans la recherche d'un nouvel emploi (voir case ombrée 7) et peut mener au départ (voir case ombrée 8). Cette supposition s'appuie sur les conclusions de Swider et al. (2011) selon lesquelles l'attachement à l'emploi et la satisfaction au travail exercent tous deux un effet modérateur (voir flèches pointillées) sur la relation entre recherche d'emploi et roulement (*turnover*) de la main-d'œuvre (voir case ombrée).

Ces résultats, qui sont cohérents avec des travaux antérieurs cités par ces mêmes auteurs, semblent confirmer la prédiction voulant que des employés faiblement attachés à leur emploi sont plus susceptibles de changer d'emploi que d'y rester parce qu'ils ressentent que leur départ aura moins d'impacts négatifs sur les plans du bien-être matériel et psychologique et/ou sur celui du style de vie. Il semble qu'il faille qu'une offre d'emploi soit très alléchante pour que des employés fortement attachés à leur emploi envisagent la possibilité de le quitter. Des employés relativement satisfaits de leur emploi sont beaucoup moins susceptibles de l'abandonner pour un autre. Cela nous incite aussi à conclure que l'évaluation d'une occasion de changer d'emploi implique de prendre en compte des considérations liées à la satisfaction au travail ainsi qu'à l'attachement à l'emploi, deux variables au centre des dimensions sociales du développement durable des entreprises sur lesquelles peuvent agir les services des ressources humaines des organisations (Ministère de l'économie et de l'innovation du Québec, 2021). Gardons toutefois en tête que plus il y a d'emplois disponibles sur le marché du travail, plus il existe des occasions de tester ledit marché et d'y trouver un nouvel emploi répondant mieux à ses aspirations.

Conclusion

Après avoir rappelé que le roulement du personnel a de nombreux effets pervers, Poissonnier et Drillon (2008, p. 31) avancent qu'il est nécessaire que les organisations « développent une véritable gestion durable des ressources humaines (GDRH) ». Ces auteurs préconisent notamment d'instaurer des politiques qui visent le recrutement et l'insertion, la rétention et la fidélisation des employés plus jeunes ; la mise en place de mesures de renforcement de l'attractivité auprès d'employés potentiels ; l'adoption de stratégies permettant de capitaliser sur les connaissances et l'expérience des employés plus anciens et le développement d'un système d'alertes pour repérer les employés susceptibles d'explorer d'autres avenues professionnelles.

Toute transformation philosophique et pratique vers une gestion dite durable des ressources humaines dans le système d'éducation s'annonce difficile à réaliser tant cette perspective semble être « contre-culturelle » pour un milieu habitué, jusqu'à récemment du moins, à une main-d'œuvre relativement abondante et précaire de même qu'à une gestion par décrets gouvernementaux. Il y aura certes de la résistance dans ce domaine comme il y en a dans celui des transports par exemple. Richards et al. (2019) suggèrent que les milieux scolaires doivent devenir plus soutenants, plus enclins à valoriser les contributions de chacun/e, plus collégiaux et plus propices au développement personnel et professionnel. Cette vision eudémonique de l'école comme milieu de travail n'est-elle pas susceptible de bénéficier à tous/toutes puisqu'en bout de ligne, le « bien-être des enseignants génère des impacts positifs sur celui des élèves (Rascle et Bergugnat, 2016) » (Lléna, Joint et Mikulovic, 2020, p. 9) ?

La conjoncture générale de l'emploi au Québec associée à la pénurie d'enseignants/es qualifiés/es, incite directement ou indirectement, à la mobilité un nombre appréciable d'enseignants/es dont les conditions de travail semblent être de moins en moins attrayantes pour une profession qui, selon Tardif (2012) devient de plus en plus exigeante. Ce type de conjoncture fait qu'il faut s'attendre à ce que la mobilité des enseignants/es, notamment chez les novices dont le rapport au métier est

plus fragile (Maroy, 2012) et dont l'attachement à l'organisation scolaire n'est pas encore consolidé, soit amplifiée.

Ces départs que ce soit pour des emplois dans le système d'éducation ou en dehors de celui-ci, prennent une signification particulière. Malgré le fait que le coût de la formation initiale des enseignants soit relativement faible par rapport à celui d'autres domaines (environ 35 538$ par individu selon Tardif et Mukamurera, 2018), aucun système d'éducation ne peut se payer le luxe de perdre 20 % à 25 % de sa relève, à court et moyen termes. Même si l'ampleur des coûts cumulatifs demeure difficile à apprécier, la perte sèche de rendement que cela représente à l'échelle du système éducatif, ainsi que les multiples impacts négatifs de ces départs sur la qualité de l'enseignement, de même que sur la stabilité et la cohésion des équipes dans les écoles (Karsenti et al., 2013) nous semblent insoutenables.

L'actuelle conjoncture est donc propice à un examen attentif des conditions de travail des enseignants/es, ainsi que des modes de gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation. La problématique esquissée dans cet article à propos de la satisfaction au travail et de l'attachement à l'emploi vise à faire un état de la situation qui existe au Québec en ce qui concerne plus spécifiquement les personnes qui enseignent l'éducation physique et à la santé au primaire, au secondaire et au collégial.

Selon Kamanzi et al. (2015) les systèmes scolaires sont condamnés à améliorer de manière continue la qualité de vie au travail de leur enseignants/es s'ils veulent les attirer et les retenir. Réalistement, cela ne sera possible qu'à condition d'engager des actions stratégiquement orchestrées qui touchent à la fois les ressources éducatives, le statut professionnel, la gratification, le soutien administratif, l'aménagement des tâches, les avantages sociaux et la rémunération.

Bibliographie

Ampleman, C., Archambault, D., Beaumont, J., Bouthillette, J., Duhamel, L., Hogue, A-M. *et al.* (2020). *Enseignement de l'ÉÉPS en contexte de COVID – Rentrée scolaire 2020*-2021. Récupéré [le 5 septembre 2020] du site https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vRqPh8k4KT4sirDqHwESllsV6dCAu4_h3YkHoLXYroVnP3JsAA5_f6YlqiB3I06kfpMpvncgOj0aw5t/pub

Assemblée des MRC. (2019). *Tendances du marché du travail au Québec : De l'abondance à la rareté de main-d'œuvre. Un gouvernement en action.* Récupéré [le 10 septembre 2020] du site https://www.fqm.ca/wp-content/uploads/2019/06/Emploi-Quebec_FQM_AMRC_06062019.pdf

Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, J., Larouche, R. et Trudeau, F. (2010). Career changes among physical educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *81*(2), 224-232. https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599669

Carpentier, G., Mukamurera, J., Leroux, M. & Lakhal, S. (2019). Pourquoi les enseignants débutants ne se sentent-ils pas assez soutenus ? *Phronesis*, *8*(3-4), 5-18. https://doi.org/10.7202/1067212ar

Dornstauder, D. et Chorney, D. (2019). Shifting the focus for professional development in health and physical education. *PHE Journal*, *85*(1), 1-13.

Frenette, M. et Kristyn Frank, K. (2016). *Gains des diplômés postsecondaires selon le domaine d'études détaillé. Division de l'analyse sociale et de la modélisation.* Aperçus économiques, 056. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11-626-x/11-626-x2016056-fra.pdf?st=9AzM1h1C

Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante.* Gouvernement du Québec.

Garcia, E. et Weiss, E. (2019). *Challenging working environments ('school climates'), especially in high-poverty schools, play a rôle in the teacher shortage.* The fourth report in "The perfect storm in the teacher labor market series". Washington DC : Economic Policy Institute.

Gavish, B. et Friedman, I. A. (2011). Novice teachers as organisational people : expectations of a professional work environment, collegiality, recognition and respect. *Educational Studies*, *37*(4), 451-467.

Gouvernement du Québec. (2020a*). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.* Éditeur officiel du Québec. https://www.aqpde.ca/wp-content/uploads/2011/07/regime-pedagogique-prescolaire-primaire-secondaire.pdf

Gouvernement du Québec. (2020b). *Règlement sur le régime des études collégiales.* Québec, Canada : Éditeur officiel du Québec. http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cr/C-29,%20R.%204.pdf

Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation* [En ligne], 57. Récupéré [le 13 août 2020] *du site* http://rechercheformation.revues.org/833, https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833.

Henninger, M. L. et Carlson, K B. (2011). Strategies to increase the value of physical educators in K-12 schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *82*(6), 17-20. https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598639

Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L.S., Archambault, I. et Chouinard, R. (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires.* Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires., FRQCS. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_2013-2014_rapport_MJanosz.pdf/07067784-4c8e-4e49-8eae-74b532e30d22

Jiang, T. (1997). Risks of noise-induced hearing loss for physical education teachers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *39*, 925-926.

Kamanzi, P. C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, *38*(1), 57-88. https://doi.org/10.7202/1036551ar

Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education,* 59 (5). https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z https://www.researchgate.net/publication/257658157_Le_decrochage_enseignant_etat_des_connaissances

King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie.* Ottawa, Canada : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Kougioumtzis, K., Patriksson, G. et Stråhlman. O. (2011). Physical education teachers' professionalization : a review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review, 17*, 111-129.

Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : L'État doit miser sur l'essentiel.* Montréal, Canada : Institut du Québec.

Launis, K. et Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants - une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 6*(2), 1-22.

Leroux, M., Beaudoin, C., Grenier, J., Turcotte, S. et Rivard, M. C. (2016). Similarities and differences in risk and protective factors in teacher induction for prospective elementary and physical and health education teachers. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *51* (2), 807-831.

Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et Sociétés*, *32*(2), 155-171.

Llena, C., Joing, I. et Mikulovic, J. (2020). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une histoire de valeur. *Recherches et éducations* [En ligne]. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8032

Maranda, M.-F., Marché-Paillé, A. et Viviers, S. (2011). Comprendre la souffrance des enseignantes et des enseignants. Dans M.-F. Maranda et S. Viviers (dir.), *L'école en souffrance. Psychodynamique du travail en milieu scolaire* (p. 5-49). Presses de l'Université Laval.

Maroy, C. (2012). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. *Recherche et formation* [En ligne], 57|. Récupéré [le 22 septembre 2020] du site http://journals.openedition.org/rechercheformation/810, https://doi.org/ 10.4000/rechercheformation.810.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. et Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397-422.

Ministère de l'économie et de l'innovation du Québec. (2021). *Gestion des ressources et développement durable.* Récupéré le [10 juin 2021] du site https://www.economie.gouv.qc.ca/bibliotheques/outils/gestion-dune-entreprise/gestion-du-developpement-durable-en-entreprise/gestion-des-ressources-humaines-et-developpement-durable/

Moradian-Watson, J. (2018). Job Embeddedness May Hold the Key to the Retention of Novice Talent in Schools. *Educational Leadership Administration : Teaching and Program Development, 29*(1), 25-43.

McCullick, B. A. (2012). From the cheap seats : one consideration of school-based PE's position in contemporary American schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *19*(5), 533-544. http://doi.org/10.1080/17408989.2013.837442

Mukamurera, J., Desbiens, J-F., Martineau, S. et Grenon, V. (2019). Expérience et sentiment de compétence durant les premières années d'enseignement. Dans A. Malo, J-F. Desbiens,

S. Coulombe et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience. Connaissance, apprentissage, identité* (p. 131-160). Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire.* Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https ://www.education.gouv.qc.ca

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Éditions OCDE.

Okeke, C.I. et Mtyuda, P. N. (2017). Teacher job dissatisfaction : implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 19*(1), 54-68.

Onofre, M., Marques, A. Moerira, A.R., Holzweg, M., Repond, R. M. et Scheuer, C. (2012). Physical education and sport in Europe : From individual reality to collective desirability (Part 1). *International Journal of Physical Education*, *3*, 31-35.

Paillé, P. (2005). Engagement organisationnel et modes d'identification. Dimensions conceptuelle et empirique. *Bulletin de psychologie*, *5*(480), 705 à 711.

Poissonnier, H. et Drillon, D. (2008). Le développement de la gestion durable des ressources humaines : un éclairage par les outils de pilotage des performances. *Vie & sciences de l'entreprise*, *2*(179-180), 22-43.

Rayou, P. et Véran, J-P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui : des incertitudes porteuses ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], *74* | avril, mis en ligne le 01 avril 2017, consulté le 10 juin 2021. URL : http://journals.openedition.org/ries/5777 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ries.5777

Richards, K. A. R., Gaudreault. K. L., Starck, J. R. et Woods, A.M. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(4), 445-459. https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820. https://www.researchgate.net/publication/324090880_Physical_education_teachers%27_perceptions_of_perceived_mattering_and_marginalization

Richards, K. A. R., Washburn, N. S. et Hemphill, M. A. (2019). Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. *European Physical Education Review*, *25*(2) 389-408.

Roberge, J-F. (2018). *Plan de valorisation de la profession enseignante. Reconnaître l'expertise du personnel enseignante afin de l'aider à mener les élèves vers la réussite.* Récupéré [le 10 septembre 2020] du site https://coalitionavenirquebec.org/wp-content/uploads/2018/08/plan-de-gouvernance-scolaire-finalweb.pdf

Sandmark, H. (2000). Musculoskeletal dysfunction in physical education teachers. *Occupational and Environmental Medicine*, *57*, 673-677.

Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession. A study of education unions' perspectives.* Internationale de l'Éducation.

Swider, B. W., Boswell, W. R. et Zimmerman, R. D. (2011). Examining the Job search – turnover relationship : The role of embeddedness, job satisfaction, and available alternatives. *Journal of Applied Psychology*, *96*(2), 432-441.

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, *20*(1), 1-8.

Tardif, M. et Mukamurera, J. (2018). La profession enseignante et sa formation. Dans M. Joanis et C. Montmarquette (dir.), *Le Québec économique 7. Éducation et capital humain* (p. 151-178). Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (2018). La formation à l'enseignement au Québec : bilan des 25 dernières années et perspectives pour l'avenir (partie 1). *Formation et profession*, *26*(1), 129-141.

Yahiaoui, B. (2013). L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie. *Insaniyat,* [En ligne], 60-61.]http://journals.openedition.org/insaniyat/14193, https://doi.org/10.4000/insaniyat.14193