

DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS CANADIENS : DE LA VOCATION À LA DÉSILLUSION. UNE ANALYSE À PARTIR D'UNE MODÉLISATION PAR ÉQUATIONS STRUCTURELLES

PIERRE CANISIUS KAMANZI *Université de Montréal*

CARLA BARROSO DA COSTA et PASCAL NDINGA *Université du Québec à Montréal*

RÉSUMÉ. Cet article vise à cerner les facteurs en lien avec le désengagement professionnel observé auprès des enseignants canadiens. Une analyse des données tirées d'une enquête pancanadienne auprès des enseignants ($N = 3\,221$) révèle que ce désengagement est significativement associé aux facteurs suivants : les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements de politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence. Des quatre variables étudiées, les expériences émotionnelles représentent le facteur qui explique davantage le désengagement professionnel. Des analyses révèlent qu'à quelques différences près, la situation est similaire dans les quatre provinces étudiées : Alberta, Colombie-Britannique, Ontario et Québec.

PROFESSIONAL DISENGAGEMENT OF CANADIAN TEACHERS: FROM VOCATION TO DISILLUSION. A STRUCTURAL EQUATION MODELING ANALYSIS

ABSTRACT. This article aims to identify factors related to Canadian teachers' professional disengagement. Our analysis of data pulled from a Canada-wide survey administered to teachers ($N = 3,221$) revealed that disengagement is significantly associated to the following factors: negative emotional experiences resulting from difficult relationships with students, perceptions of changes in education policies, satisfaction of work conditions, and a sense of competency. Among these four variables, the emotional experiences factor was the strongest. Apart from a few differences, analyses revealed that the situation is similar across the four provinces studied: Alberta, British Columbia, Ontario, and Quebec.

Les systèmes scolaires sont de plus en plus aux prises avec les difficultés de rétention des enseignants. Ce problème est loin d'être particulier à un système scolaire, comme le soulignent Sass, Seal et Martin (2011). Les auteurs ont montré que la question d'abandon des enseignants touche aussi bien les

pays développés que les pays en développement. Toutefois, même s'il a tendance à se généraliser à travers le monde, ce phénomène se pose à des degrés divers et les facteurs à son origine sont structurels, car ils tiennent, du moins en partie, au contexte du système scolaire. La présente étude s'intéresse aux enseignants canadiens et vise à cerner les facteurs qui engendrent les attitudes négatives vis-à-vis de leur profession et peuvent les pousser à mettre fin à leur carrière — ce que nous qualifions ici de désengagement — ou, à tout le moins, en développer l'intention.

Le problème de désengagement professionnel des enseignants est préoccupant et suggère d'ouvrir immédiatement une réflexion sur ses causes profondes et les voies d'amélioration possibles de leur travail pour accroître la rétention. En particulier, l'abandon des enseignants constitue une double perte. D'une part, leur formation (théorique et pratique) et leur insertion professionnelle coûtent cher à l'État et de nouvelles ressources doivent être dépensées à chaque vague d'abandon pour combler les places laissées vacantes (Perrachione, Rosser et Petersen, 2008 ; Weiss, 1999). D'autre part, sur le plan de la démocratisation scolaire, l'abandon des enseignants pourrait, selon son ampleur, contribuer à fragiliser la qualité des apprentissages dans les établissements concernés, car, comme dans toute profession, les compétences s'améliorent avec le nombre d'années d'expérience. Dès lors, les établissements les plus touchés par ce phénomène sont susceptibles de donner une formation de moindre qualité, d'autant plus que le risque d'abandon des enseignants est plus élevé dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés et fréquentés en majorité par des publics scolaires souvent vulnérables (Borman et Dowling, 2008 ; Ingersoll et Strong, 2011).

L'abandon d'une profession n'est pas une action fortuite ; au contraire, il est l'aboutissement d'un processus graduel de désengagement à travers lequel l'individu développe des attitudes négatives vis-à-vis de sa profession. Chez les enseignants, ce processus est marqué par la perte de motivation à fournir aux élèves un enseignement de qualité. Les enseignants mécontents ou insatisfaits de leur profession sont prédisposés à assurer un enseignement de mauvaise qualité et à diffuser une image négative de leur profession (Lytle, 2013 ; Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2005).

Au Canada, un nombre croissant d'enseignants est désintéressé à poursuivre cette profession, malgré les coûts encourus pour s'y qualifier. Selon les résultats d'une enquête pancanadienne (Kamanzi et coll., 2008), au moins un enseignant sur cinq affirme qu'il pense souvent ou très souvent à changer de carrière (23,5 %) et qu'il en a assez d'enseigner et de travailler avec les élèves (22,4 %). Quoique le désengagement professionnel ne soit pas un phénomène nouveau au Canada et qu'il prenne de plus en plus d'ampleur avec les années, il nous semble que peu de recherches d'envergure aient été consacrées à cette question. Toutefois, les études exploratoires menées dans trois provinces (Qué-

bec, Ontario et Colombie-Britannique) en soulignant l'ampleur. Au Québec, l'enquête menée par Gingras et Mukamurera (2008) a indiqué que, parmi les jeunes enseignants enquêtés, nombreux sont ceux qui pensent abandonner leur profession : au moins un jeune enseignant québécois interrogé sur deux doutait sérieusement de sa persévérance dans cette profession. Pour la plupart, la tâche enseignante s'avère trop lourde et trop difficile. Une analyse récente faite par Letourneau (2014) sur l'abandon des cohortes d'enseignants embauchés au Québec durant la période 1992-2011 a indiqué que même si l'on observe des variations selon les cohortes, le taux d'abandon moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année et monte jusqu'à 50 % après cinq ans. Selon l'étude récente de Schaefer, Long et Clandinin (2012), la situation est plus ou moins similaire en Alberta : environ 40 % des jeunes enseignants quittent leur profession au cours des cinq premières années de leur carrière.

Ces quelques études publiées à ce sujet se sont essentiellement intéressées aux enseignants en début de carrière et sont exploratoires. À notre avis, une étude pancanadienne s'avère pertinente afin de cerner la portée du phénomène dans l'ensemble du Canada et d'en comprendre les causes potentielles. Le présent article tente d'y apporter davantage de lumière. Son objectif principal est de cerner quelques-uns des facteurs liés au désengagement professionnel observés auprès des enseignants. Nous tenterons de comparer la situation entre quatre systèmes provinciaux où les données le permettent au regard du modèle d'analyse qui sera utilisé : Alberta, Colombie-Britannique, Ontario et Québec.

L'article est divisé en quatre sections. La première section fait un aperçu des écrits portant sur le désengagement professionnel des enseignants. La deuxième décrit la méthodologie : la source des données utilisées, la mesure des variables étudiées et les stratégies d'analyse statistique. La troisième présente les résultats, alors que la quatrième et dernière section est consacrée à la conclusion.

DÉSENGAGEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS : UN PROBLÈME À PLUSIEURS DIMENSIONS

Le terme désengagement est entendu ici dans le sens du processus de perception négative que les enseignants ont de leurs rôles et tâches et à l'issue duquel certains d'entre eux peuvent afficher des comportements et des attitudes de rejet de leur profession. Afin de mieux définir ce concept, nous proposons de nous appuyer sur la définition de l'engagement, qui constitue son contraire. Selon les psychologues du travail, le concept d'engagement professionnel renvoie à la relation qu'un individu entretient avec sa profession (Lee, Carswell et Allen, 2000). Comme les raisons qui poussent l'individu à exercer un métier ou une profession sont multiples, l'engagement professionnel présente lui aussi plusieurs dimensions, que les analystes ramènent à trois catégories (Blau et Holladay, 2006 ; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005 ; Lee et coll., 2000 ; Meyer, Allen et Smith, 1993). D'abord, l'engagement professionnel

a une *dimension affective*. Celle-ci fait référence à la manière dont l'individu s'identifie à sa profession et en éprouve un attachement émotionnel, indépendamment de toute autre considération. L'intérêt d'exercer cette profession et d'en faire une carrière relève des sentiments de plaisir et d'accomplissement personnel. Autrement dit, la réalisation des tâches associées à cette profession constitue en soi un objectif et apporte une satisfaction. Deuxièmement, l'engagement professionnel a une *dimension rationnelle (calculative)*. Celle-ci a trait aux avantages économiques escomptés et relève de la logique du rapport coût-bénéfice. L'individu cherche à mettre en valeur les ressources investies pour construire une carrière et en tirer profit. Par exemple, à l'issue d'une période de formation ou d'une expérience de travail, l'individu peut être intéressé par les avantages reliés à cette formation ou expérience : le salaire, les vacances, l'autonomie professionnelle, etc. Enfin la *dimension normative* de l'engagement professionnel réfère à l'obligation morale ressentie par l'individu à poursuivre l'exercice d'une profession dans le but d'offrir sa contribution à la collectivité en participant à la résolution des problèmes ou à la réponse aux besoins en général de cette même collectivité.

Bien que ces trois dimensions soient différentes au plan analytique, elles sont complémentaires dans les faits et forment un tout. Mais, cela n'implique pas qu'elles se confondent ou qu'elles soient toujours en harmonie. Au contraire, elles peuvent avoir une relation de tension et agir en sens opposé, de même qu'elles peuvent avoir un poids inégal dans la vie professionnelle. L'attachement émotionnel (dimension affective) à une profession peut être concomitant avec une insatisfaction vis-à-vis des avantages que procure cette profession (dimension rationnelle) et *vice versa* (Barroso da Costa, 2014). En d'autres mots, chaque dimension a une contribution à l'engagement global, ainsi qu'à la persévérance dans une profession.

Suivant cette perspective, le désengagement professionnel peut être défini comme le manque d'intérêt et la perte d'attachement pour une profession. Il peut prendre une gamme de formes variées d'attitudes et de comportements allant de la remise en question du choix d'exercer cette profession à la décision d'abandon. Qu'il relève des aspects affectif, rationnel ou normatif, le désengagement doit s'exprimer avec une certaine intensité pour qu'il soit qualifié comme tel.

Brève recension des écrits

Par le passé, les études qui se sont intéressées au désengagement professionnel se sont davantage centrées soit sur les caractéristiques des enseignants eux-mêmes, soit sur celles de l'environnement. Elles soulignent, entre autres, l'influence des facteurs institutionnels : par exemple, le milieu socioéconomique desservi par l'établissement, sa taille et les ressources disponibles, le soutien administratif fourni aux enseignants et l'encadrement de la direction. Des recensions des écrits réalisées par Borman et Dowling (2008) à partir de 90

études étasuniennes et plus récemment par Karsenti, Collin et Dumouchel (2013) à partir de 69 études ont montré, par exemple, que le phénomène du désengagement des enseignants tend à s'accroître dans les établissements desservant les quartiers défavorisés et où la majorité des élèves vient des minorités ethniques ou culturelles. En ce qui a trait à la culture organisationnelle, les études recensées par les mêmes auteurs s'accordent, au contraire, sur le fait que l'engagement des enseignants est plus élevé dans les établissements où les directions offrent davantage de soutien et d'encadrement.

Des études récentes ont porté une attention particulière à l'exercice de la profession elle-même. Au plan affectif, elles soulignent que le désengagement professionnel des enseignants prend sa source profonde dans un certain malaise que connaissent nombre d'entre eux (Ingersoll, 2001 ; Johnson, Berg et Donaldson, 2005 ; OCDE, 2005). À l'origine de ce malaise se trouveraient, entre autres, la charge de travail élevée (Sass et coll., 2011), le stress et l'épuisement professionnel (Maslach et Jackson, 1986 ; Skaalvik et Skaalvik, 2009), la violence verbale et physique des élèves, les classes difficiles (Barrère, 2002) qui, poussées à l'extrême, génèrent un sentiment de souffrance (Hélou et Lantheaume, 2008), voire d'apathie, d'anxiété, de frustration et de pression (Hancock et Scherff, 2010). Or, le stress et l'épuisement professionnel semblent inévitables d'autant plus que l'évolution actuelle de la profession enseignante se caractérise par la multiplication des tâches (Buchanan, 2010), l'intensification et la complexification du travail (Maroy, 2006). Nombre d'enseignants vivent ainsi un état de débordement, de manque de contrôle, d'épuisement et de découragement (Sass et coll., 2011).

Selon plusieurs études, le désengagement professionnel des enseignants tient davantage à la faible satisfaction intrinsèque : par exemple, l'absence ou la faible passion d'enseigner qui résulte de l'acte même de transmettre et de former les élèves (Chong et Low, 2009), le sentiment d'incompétence et d'inefficacité au regard de leurs besoins (Caprara, Barbaranelli, Borgogni et Steca, 2003 ; Maroy, 2006 ; Mottet, Beebe, Raffeld et Medlock, 2004 ; Perrachione et coll., 2008 ; Sass et coll., 2011).

Au plan normatif, cet état de stress favorise également le développement d'un sentiment d'inefficacité, voire d'incompétence qui, à son tour, peut générer le regret, la déception et la frustration (Betoret, 2007 ; Ingersoll, 2001 ; Maroy, 2006). Au plan rationnel, les études ont mis en lien l'engagement professionnel des enseignants et les conditions de travail, notamment le salaire, la pension de retraite, les primes, les vacances, la reconnaissance publique et la valorisation sociale (Hancock, 2008 ; Weiss, 1999), ainsi que certaines conditions spécifiques de travail, telles qu'une classe bien éclairée et aérée ou un stationnement sécuritaire (Johnson et coll., 2005). Moins ces conditions de travail sont satisfaisantes, plus l'engagement professionnel est faible (Barroso da Costa, 2014).

Au Canada, un phénomène est observé à travers le pays depuis les années 1980 : l'enseignement semble perdre passablement son pouvoir d'attraction et de rétention, et ce, à travers les différentes provinces et territoires du pays. Si les facteurs en lien avec cette perte d'attraction et de rétention sont multiples et de plusieurs ordres, différents auteurs (Belliveau, Liu et Murphy, 2002 ; Hargreaves, 1998 ; Harvey et Spinney, 2000 ; King et Peart, 1992 ; Tardif et Lessard, 2000) qui se sont intéressés à cette question pointent la charge mentale et émotionnelle à laquelle les enseignants sont quotidiennement soumis.

La complexification croissante des tâches dévolues aux enseignants au cours des dernières décennies, en termes d'élargissement du spectre des compétences requises, de rôles et de responsabilités professionnels à assurer par les enseignants, les a littéralement soumis à une pression considérable (Tardif, 2012). Ainsi, pour satisfaire aux exigences de leur profession, il ne leur suffit plus de posséder les connaissances dans les matières à enseigner, encore faut-il être à même de s'adapter à la diversité des publics scolaires (revenu familial et conditions de vie, langue, religion, culture, etc.), de manier avec habileté les technologies de communication, d'ajuster les contenus des matières à l'évolution des connaissances, d'accomplir vite une série de tâches administratives, de travailler en équipe avec les collègues et d'avoir le sens du leadership, de collaborer avec les parents et de tenir compte d'une série de règles d'éthique (Tardif, 2012). Ces nouvelles facettes de la profession enseignante favorisent la surcharge, le débordement et la montée d'un sentiment de pression.

Conjuguée à l'augmentation de la précarité d'emploi parmi les jeunes enseignants, cette complexité laisse à penser que le rapport que les enseignants entretiennent avec leur profession pourrait fragiliser leur professionnalisation, comme le souligne Tardif (2012). Pour un certain nombre d'enseignants, cette profession a perdu son caractère vocationnel. Dans bien des cas, il semble plutôt servir d'emploi transition, car, comme l'ont observé Gingras et Mukamurera (2008), ainsi que Letourneau (2014), nombre de jeunes enseignants envisageraient même l'abandon dès la première année de leur carrière.

L'étude de Collie, Shapka et Perry (2012) auprès des enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario a souligné que les aspects suivants de l'établissement ou de son organisation favorisent l'engagement professionnel : le leadership de la direction, la qualité et la quantité des ressources matérielles disponibles, la réputation de l'établissement scolaire, le comportement et la performance scolaire des élèves, le climat sécurisant au sein de l'école et de la classe, la taille de la classe, la qualité des locaux, le volume des tâches, ainsi que les activités de développement professionnel.

Conceptualisation

Selon les écrits présentés dans la section précédente, l'engagement professionnel des enseignants tient à ce que plusieurs auteurs qualifient de *rapport au métier* (Dinham et Scott, 2000 ; Hong, 2010 ; Tardif et Lessard, 2000) ou d'identité

professionnelle (Canrinus, Beijaard, Buitink et Hofman, 2011 ; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, Hofman, 2012 ; Hong, 2010), c'est-à-dire la manière dont l'individu perçoit ses expériences de travail et se définit lui-même face au métier ou à la profession qu'il exerce. Ce rapport peut être négatif et nourrir les attitudes et les comportements de désengagement, tout comme il peut être positif et accroître l'engagement professionnel. Comme souligné précédemment, le désengagement a une triple dimension : 1) une dimension rationnelle qui tient à l'insatisfaction ou la déception vis-à-vis des conditions de travail, 2) une dimension normative associée au sentiment d'incompétence vis-à-vis de la tâche et 3) une dimension affective liée aux expériences émotionnelles négatives.

Le présent article s'est fixé un double objectif : 1) examiner l'articulation entre les trois dimensions du désengagement professionnel des enseignants et leurs poids relatifs au Canada, 2) comparer la situation entre les provinces où les données disponibles le permettent. La figure 1 ci-après résume le modèle théorique proposé pour analyser cette articulation et précise les variables qui seront utilisées pour l'analyser.

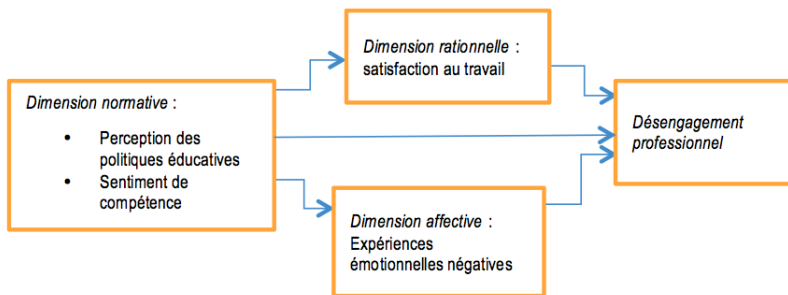


FIGURE 1. Modélisation des dimensions du désengagement professionnel

MÉTHODOLOGIE

La source des données

Les données utilisées dans cette étude sont tirées d'une enquête par questionnaire autoadministré en 2006 aux enseignants, aux professionnels non enseignants et à d'autres membres du personnel des écoles primaires et secondaires, publiques et privées de l'ensemble des provinces et territoires du Canada. La passation du questionnaire a été précédée par un prétest auprès d'une centaine de répondants afin de valider sa qualité. Menée par une équipe de chercheurs multidisciplinaires œuvrant dans différentes universités du Canada (Université de Montréal, Université de Toronto, Université de Sherbrooke et Université Simon Fraser), cette enquête a utilisé la méthode d'échantillonnage stratifié. Le questionnaire a été envoyé à 17 650 membres du personnel et 4 569 l'ont

complété, soit un taux de réponse de 26 %. L'enquête visait à recueillir des données permettant de dresser le portrait global du personnel enseignant en mettant l'accent sur les aspects suivants : le vécu professionnel en général, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, les relations avec les collègues et les élèves, la perception des effets des changements sociaux et des politiques éducatives sur l'exercice de la profession, etc.

D'entrée de jeu, il faut reconnaître que les données utilisées imposent des limites dans la mesure où, entre le moment où celles-ci ont été collectées et celui où les analyses sont effectuées, la situation des enseignants peut avoir changé à certains égards. De plus, même si l'échantillon est représentatif, aucune pondération n'est fournie dans la base de données pour tenir compte des biais pouvant être générés par le nombre élevé des questionnaires non retournés (non-réponses).

Description du sous-échantillon

Compte tenu de l'objectif de l'article, l'analyse s'intéresse uniquement aux données recueillies auprès des enseignants. Par conséquent, sont exclus de l'analyse les membres du personnel non enseignant. Par ailleurs, en raison des contraintes méthodologiques, ont été seulement retenus les répondants des provinces où la taille du sous-échantillon est suffisamment grande ($N \geq 200$) pour permettre d'effectuer les analyses comparatives (deuxième objectif) selon le modèle statistique envisagé. Au total, le sous-échantillon retenu est composé de 3 221 enseignants œuvrant dans quatre provinces : Alberta ($N = 343$) ; Colombie-Britannique ($N = 383$), Ontario ($N = 1 205$) et Québec ($N = 1 295$).

Variables et modèle de mesure

Rappelons que le modèle théorique proposé (Figure 1) est composé de cinq variables latentes : le désengagement professionnel, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles négatives et la perception des effets des changements de politiques éducatives.

Ces variables ont été construites en deux étapes. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse factorielle exploratoire pour sélectionner les items du questionnaire associés à chacun de ces facteurs et, dans un second temps, une analyse confirmatoire a été effectuée pour tester les modèles de mesure de chacune des cinq variables.

Analyse factorielle exploratoire. Pour cette analyse, ont été retenus les items pour lesquels le coefficient de consistance interne l'Alpha de Cronbach (α) est $\geq ,70$ ou, à tout le moins, proche de cette valeur et dont les coefficients de saturation (factors loading γ) sont $\geq ,30$. Signalons que tous les items utilisés à cet effet ont une échelle à six niveaux (échelons). Afin de simplifier les facteurs en maximisant la variance des coefficients de saturation au sein des facteurs et entre les variables (Tabachnick et Fidell, 2007), nous avons appliqué partout la méthode de factorisation par axes principaux et la rotation varimax.

- Le *désengagement professionnel* ($\alpha = ,83$) a été mesuré par quatre items relatifs aux attitudes vis-à-vis du métier : le sentiment de frustration, d'en avoir assez avec les élèves, de ne pas pouvoir utiliser assez les habiletés intellectuelles, ainsi que l'intention de quitter ce métier. L'échelle de fréquence variait de (1) très rarement à (6) très souvent. Pour la *satisfaction au travail* ($\alpha = ,70$), quatre items ont été retenus : l'état physique de la classe, le nombre d'élèves dans la classe, la disponibilité du matériel et des ressources pédagogiques, ainsi que le soutien technique de l'établissement. L'échelle variait également de (1) insatisfaisant à (6) satisfaisant.
- Le *sentiment de compétence* ($\alpha = ,88$) a été mesuré par neuf items à travers lesquels les enseignants ont exprimé leur appréciation vis-à-vis des aspects suivants de la formation initiale : 1) la maîtrise des contenus enseignés, 2) le maintien de la discipline parmi les élèves, 3) l'évaluation des apprentissages, 4) la communication avec les élèves, 5) la collaboration avec les parents, 6) l'utilisation des TIC en classe, 7) le travail d'équipe avec les autres enseignants, 8) la maîtrise des aspects administratifs de leur travail et 9) la planification des cours. Pour cette variable, l'échelle des items variait de (1) mal préparé à (6) bien préparé.
- Les *expériences émotionnelles négatives* ($\alpha = ,66$) ont été mesurées par la qualité des relations avec les élèves et quatre items ont été retenus. Ceux-ci sont relatifs à la capacité de : 1) maintenir la discipline, 2) aider les élèves ayant des problèmes importants, 3) faire face à des élèves ayant des problèmes très différents et 4) gérer la classe quand les élèves sont turbulents. L'échelle des items variait de (1) en désaccord à (6) en accord.
- La *perception des effets des changements de politiques éducatives* ($\alpha = ,88$) a été mesurée par 6 items portant sur le jugement des répondants vis-à-vis de l'impact possible des changements sur les aspects suivants : 1) l'apprentissage des élèves, 2) leur socialisation, 3) la professionnalisation des enseignants, 4) la nature du travail enseignant, 5) les relations avec les parents et 6) la reconnaissance sociale de la mission de l'école. L'échelle des items variait de (1) peu d'effets positifs à (6) plusieurs effets positifs.

Cette première analyse a permis de créer des variables composites dont les caractéristiques (moyenne et écarts-types) sont indiquées dans le tableau 1. Ce même tableau indique par ailleurs qu'il existe une corrélation significative entre ces différentes variables, mais que la corrélation la plus forte (quoique modérée) est celle entre le désengagement professionnel et les expériences émotionnelles négatives ($r = ,43$).

TABLEAU 1. *Corrélation entre les facteurs*

Variable	Moyenne	Écart-type	SC	ST	EEN	PECPE	DP
SC	3,30	1,11	1,00	-	-	-	-
ST	3,35	1,23	,09**	1,00	-	-	-
EEN	3,78	1,13	-,10**	-,24**	1,00	-	-
PECPE	3,67	1,07	,09**	,37**	-,19**	1,00	-
DP	2,63	1,32	-,05**	-,27**	,43**	-,29**	1,00

NOTE. SC : Sentiment de compétence ; ST : Satisfaction au travail ; EEN : Expériences émotionnelles négatives ; PECPE: Perception des effets des changements de politiques éducatives ; DP : Désengagement professionnel.

** $p < ,01$

Analyse confirmatoire. Dans un deuxième temps, une analyse factorielle confirmatoire a été effectuée afin d'évaluer la qualité du modèle envisagé. Même si la base de données présente un taux très faible de valeurs manquantes pour les variables étudiées (moins de 2 %), nous avons comparé le modèle avec les données manquantes et celui sans données manquantes après une imputation par régression. Comme la comparaison ne révélait aucune différence, nous avons opté pour le premier modèle, soit celui avec des données manquantes.

La méthode d'estimation maximum de vraisemblance (ML) a été choisie pour examiner l'ajustement du modèle estimé pour chacun des facteurs. Le test permet de comparer le modèle estimé et le modèle de référence ayant une corrélation nulle entre les variables incluses (Roussel, Durrieu, Campoy et El Akremi, 2002) à partir du test de khi-deux (χ^2) de vraisemblance. Plus la probabilité associée à cette statistique est élevée, plus le modèle ajusté est proche du modèle considéré comme parfait (Bollen, 1989). Bien que cet indice soit une statistique de référence pour les modèles SEM, il est à interpréter avec réserve dans la mesure où sa valeur est fortement biaisée par la taille de l'échantillon. Pour corriger cette faiblesse, trois autres indices d'ajustement ont été pris en considération : le résidu moyen standardisé ou *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR), l'indice d'ajustement comparatif (*Comparatif Fit Index* – CFI) et le RMSEA (*Root Mean Square of Approximation*).

Le SRMR représente la moyenne de tous les résidus standardisés et varie également entre -1 et 1. Un modèle est considéré comme bien ajusté si le SRMR $\leq ,05$. Lorsque la valeur de cet indice est $> ,05$, l'analyste a de bonnes raisons de soupçonner l'existence d'un problème résiduel important entre les variables (Byrne, 2010), ce qui peut arriver lorsque l'information contenue par les variables est redondante et que celles-ci sont fortement corrélées entre elles. Le CFI est établi à partir de la comparaison entre le modèle théorique et le modèle de référence (dans lequel toutes les covariances sont de zéro), ainsi qu'entre le modèle théorique et le modèle saturé. Un modèle est acceptable si la valeur du CFI est $\geq ,90$ (Bentler, 1990). Enfin, le RMSEA est l'un des critères reconnus

pour évaluer l'ajustement des modèles SEM (Byrne, 2010). Bien qu'il présente l'avantage de contourner la contrainte de la non-centralité du χ^2 , il présente cependant l'inconvénient d'être sensible à la valeur du nombre de degrés de liberté et à la taille de l'échantillon. Autrement dit, sa valeur a tendance à diminuer et à surestimer la qualité d'ajustement de modèles complexes (plusieurs variables) ou appliqués sur de très grands échantillons (Mulaik, 2009, cité dans Kline, 2005). Un RMSEA \leq ,05 révèle que le modèle est très bien ajusté. Un RMSEA dont la valeur est comprise entre ,06 et ,08 indique un modèle faiblement ajusté, mais acceptable (MacCallum, Browne et Sugawara, 1996), tandis qu'un RMSEA $>$,10 indique un mauvais ajustement du modèle.

RÉSULTATS

Le tableau 2 présente les valeurs de chacun des quatre indices d'ajustement des modèles associés aux facteurs étudiés. Les résultats montrent que tous les modèles d'ajustement sont acceptables. Il y a toutefois lieu de noter que la qualité d'ajustement varie entre ces facteurs. En considérant l'ensemble des indices, les modèles d'ajustement s'avèrent bons pour les trois facteurs suivants : la satisfaction au travail, les expériences émotionnelles négatives et la perception des effets des changements de politiques éducatives. Par contre, pour les facteurs suivants, les modèles s'avèrent moins bons, mais acceptables : le sentiment de compétence et le désengagement professionnel.

TABLEAU 2. *Indices d'ajustement des facteurs du modèle*

Modèle de mesure	Nombre d'items	χ^2	df	Prob	CFI	SRMR	RMSEA
ST	4	8,76	1	,00	,99	,01	,05 [,02 ; ,08]
EEN	4	2,31	1	,13	,99	,00	,02 [,00 ; ,06]
SC	9	233,05	16	,00	,98	,02	,06 [,05 ; ,07]
PECPE	6	32,57	7	,00	,99	,01	,03 [,02 ; ,05]
DP	4	12,43	1	,00	,99	,01	,06 [,03 ; ,09]

NOTE. ST : satisfaction au travail ; EEN : expériences émotionnelles négatives ; SC : sentiment de compétence ; PECPE : perception des effets des changements de politiques éducatives ; DP : désengagement professionnel.

Une analyse par équations structurelles a été effectuée pour examiner les relations entre les variables du modèle théorique. Les résultats du modèle retenu révèlent un bon ajustement des données : $\chi^2_{(378, 68)} = 2\,525,24$, $p < .01$; CFI = ,94 ; SRMR = ,04 ; RMSEA = ,05. Les coefficients de régression (Figure 2) montrent qu'à l'exception du sentiment de compétence, toutes les variables incluses dans le modèle exercent une influence significative sur le désengagement professionnel. Celui-ci a tendance à accroître chez les enseignants ayant vécu des expériences émotionnelles négatives, mais diminuer lorsque ces derniers sont satisfaits des conditions de travail ou ont une perception positive des change-

ments de politiques. Des trois variables latentes, les expériences émotionnelles négatives résultant des relations difficiles avec les élèves constituent le principal prédicteur du désengagement professionnel ($\beta = ,72, p < ,01$). L'influence de la perception des effets des changements de politiques éducatives et, dans une moindre mesure, celle de la satisfaction au travail s'avèrent aussi significatives, mais relativement moins fortes. Ainsi, plus les enseignants ont une perception positive des politiques éducatives et sont satisfaits des conditions de travail, moins ils sont prédisposés au désengagement. Il y a toutefois lieu de souligner que, pour ces deux variables, une partie de leur effet sur le désengagement professionnel est indirect et s'exerce par la médiation de la variable « expériences émotionnelles ». Par ailleurs, on note une absence de relation directe entre le sentiment de compétence et le désengagement professionnel des enseignants. En revanche, le sentiment de compétence a une double influence indirecte qui passe à la fois par la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et la perception des changements de politiques éducatives. En d'autres termes, plus les enseignants se croient compétents dans l'exercice de leurs fonctions, plus ils ont tendance à être satisfaits des conditions de travail et à avoir une perception positive des changements de politiques éducatives et moins ils sont portés à développer des attitudes de désengagement professionnel et *vice versa*.

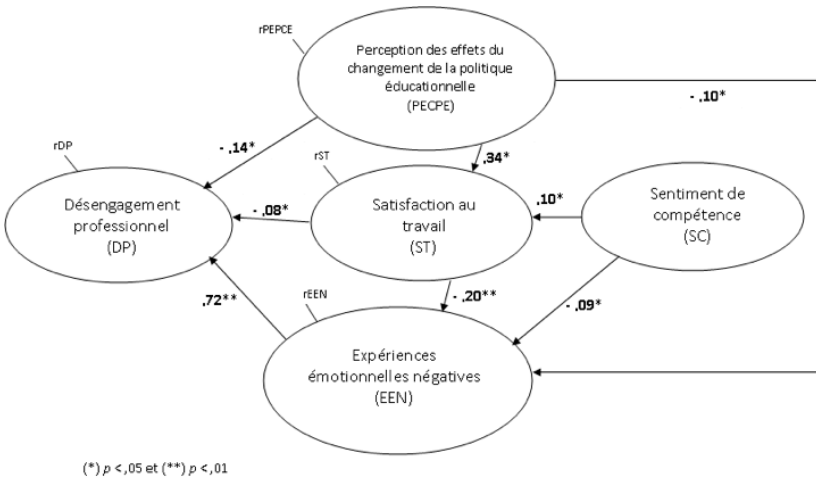


FIGURE 2. Estimation du maximum de vraisemblance du modèle théorique

En somme, le désengagement professionnel des enseignants est un phénomène complexe qui résulte d'une articulation de plusieurs facteurs. Parmi ceux étudiés dans cet article, les expériences émotionnelles négatives dues à des relations difficiles avec les élèves constituent le facteur exerçant le plus d'influence sur le désengagement professionnel. En outre, celui-ci est associé à la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et à la perception que les enseignants ont des politiques éducatives en vigueur.

TABLEAU 3. Effets indirects entre les facteurs

Facteurs	γ
Effets des changements de politiques éduc. → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,07**
Effets des changements de politiques éduc. → satisfaction au travail → désengagement professionnel	-,03*
Effets des changements de politiques → satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,05**
Sentiment de compétence → satisfaction au travail → désengagement professionnel	-,01**
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,06*
Sentiment de compétence → satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,02*
Satisfaction au travail → expériences émotionnelles négatives → désengagement professionnel	-,15**

NOTE. * $p < ,05$; ** $p < ,01$.

En plus de l'effet direct, l'analyse a révélé que ces deux variables exercent un effet indirect qui passe par les expériences émotionnelles négatives. Enfin, le désengagement professionnel est associé au sentiment de compétence, mais l'effet de celui-ci est indirect et est médiatisé par la satisfaction sur les conditions de travail et les expériences émotionnelles négatives. Le tableau 3 résume l'ensemble des effets indirects mis en évidence par le modèle d'analyse. Ainsi, les résultats montrent que l'influence de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur le désengagement professionnel est médiatisée par : 1) les expériences émotionnelles négatives, 2) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, et 3) l'association entre ces deux variables. De même, l'influence de la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail est médiatisée par les expériences émotionnelles négatives et il s'avère qu'elle représente l'association la plus élevée parmi les sept liens indirects établis dans le modèle.

Une analyse multigroupes SEM a été utilisée pour examiner l'invariance du modèle. Ainsi, des analyses par province (Alberta, Colombie-Britannique, Québec et Ontario) ont été effectuées. Un modèle avec contrainte (modèle d'invariance), entièrement basé sur les paramètres trouvés dans le modèle final pour l'ensemble du groupe, a été comparé avec un modèle sans contrainte. Un test de différence de chi-carré a été utilisé pour comparer les modèles. Si l'ajustement du modèle avec contrainte était considérablement différent de celui du modèle sans contrainte (indiqué par une différence significative de chi-carré), les paramètres ne seront pas considérés comme égaux entre les groupes (Kline, 2005) et donc le modèle final n'est pas entièrement ajusté pour toutes les provinces en étude. Les résultats (Tableau 4) indiquent trois

situations similaires à travers les quatre provinces : 1) un effet significatif des expériences émotionnelles négatives et de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur le désengagement professionnel, 2) un effet significatif de la perception des effets des changements de politiques éducatives sur la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail, et 3) un effet significatif de la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail sur les émotions négatives. En revanche, l'analyse permet d'observer un certain nombre de divergences entre les quatre provinces. Ainsi, le sentiment de satisfaction vis-à-vis des conditions de travail exerce une influence significative sur le désengagement professionnel des enseignants en Colombie-Britannique et au Québec, mais pas en Ontario et en Alberta. De même, le sentiment de compétence influe sur les émotions négatives dans toutes les provinces analysées, sauf l'Ontario. Enfin, des quatre provinces, c'est seulement au Québec que les données permettent de valider l'ensemble du modèle : l'ensemble des relations étudiées entre les variables incluses dans ce modèle sont statistiquement significatives. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au moment de la cueillette des données utilisées (2006), le système scolaire québécois était en période de mise en œuvre d'une réforme scolaire d'envergure amorcée en 1997 et qui fait l'objet de critiques négatives de la part des enseignants à plusieurs égards.

TABEAU 4. Les liens entre les facteurs pour le modèle final selon la province

Effets	Alberta	Colombie-Britannique	Québec	Ontario
Effets directs				
	β	β	β	β
1. PECPE → DP	-,22*	-,13*	-,18*	-,13**
2. ST → DP	-,03(ns)	-,20**	-,09*	-,08(ns)
3. EEN → DP	,85*	,65**	,76**	,65**
Effets indirects				
	γ	γ	γ	γ
4. SC → ST	,19*	,01(ns)	,08*	,13*
5. PECPE → ST	,28*	,37*	,30*	,33**
6. PECPE → EEN	-,20**	-,03(ns)	-,10**	-,10*
7. SC → EEN	-,09*	-,01*	-,13**	-,05(ns)
8. ST → EEN	-,20**	-,18**	-,19**	-,22*

NOTE. Afin d'alléger la présentation et faciliter la comparaison, nous avons regroupé les résultats des quatre modèles dans un seul tableau au lieu de reproduire une figure par province.

ST : Satisfaction au travail ; EEN : Expériences émotionnelles négatives ; PECPE : Perception des effets des changements de politiques éducatives ; SC : Sentiment de compétence ; DP : Désengagement professionnel

$p < ,05$; ** $p < ,01$; ns : non significatif au seuil de ,05.

CONCLUSION

Le présent article avait pour objectif de s'interroger sur les facteurs favorisant le désengagement professionnel des enseignants dans quatre provinces du Canada. À partir des trois dimensions (rationnelle, normative et affective) du concept d'engagement professionnel que suggèrent les écrits recensés (Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005 ; Lee et coll., 2000 ; Meyer et coll., 1993), nous avons tenté, en adoptant une logique inverse, de cerner quelques-uns des facteurs qui nourrissent le désengagement professionnel des enseignants. Selon les données dont nous disposons, au moins un facteur a pu être identifié pour chacune de ces trois dimensions comme l'indique le modèle conceptuel (Figure 1). Rappelons que, pour la dimension normative, nous avons retenu deux facteurs : le sentiment de compétence et la perception des effets des changements de politiques éducatives. Pour la dimension rationnelle, nous avons retenu la satisfaction des enseignants vis-à-vis des conditions de travail, alors que, pour la dimension affective, nous avons considéré les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves.

Une analyse de modélisation par équations structurelles a été effectuée pour examiner dans quelle mesure ces facteurs ont un effet sur le désengagement professionnel des enseignants et jusqu'où ces facteurs sont associés entre eux-mêmes. Les résultats montrent que le désengagement professionnel est significativement associé aux différents facteurs examinés. Plus précisément, il est positivement associé aux expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, mais négativement associé aux trois autres variables incluses dans le modèle. En d'autres mots, il a tendance à croître chez les enseignants ayant le sentiment d'avoir des relations difficiles avec les élèves, insatisfaits ou peu satisfaits des conditions de travail, ayant une perception négative des effets des changements de politiques éducatives et le sentiment d'avoir des compétences faibles. Des quatre variables étudiées, les expériences émotionnelles représentent le facteur qui explique davantage le désengagement professionnel des enseignants. Plus précisément, le désengagement professionnel est d'autant plus élevé que l'enseignant a le sentiment de vivre des relations difficiles avec les élèves.

Par ailleurs, l'analyse a montré qu'en plus d'être associés au désengagement professionnel, les différents facteurs étudiés sont associés entre eux. Autrement dit, certains d'entre eux ont à la fois un effet direct et indirect sur celui-ci. Ainsi, en plus de leur effet direct sur le désengagement professionnel, les deux variables suivantes ont un effet indirect qui s'exerce par la médiation de la variable « expériences émotionnelles négatives » : 1) la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et 2) la perception des effets des changements de politiques éducatives. Des analyses par provinces révèlent qu'à quelques différences près, la situation est similaire dans les quatre provinces étudiées, à savoir l'Alberta, la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec.

En somme, le désengagement professionnel des enseignants résulte d'un agencement de relations de plusieurs facteurs liés les uns aux autres. Toutefois, de toutes les variables examinées, les émotions négatives constituent le facteur le plus important du désengagement. Comme l'a si bien souligné Hargreaves (1998), l'engagement ou le désengagement des enseignants se fonde d'abord et avant tout sur les relations émotionnelles qui entourent l'acte d'enseigner. Selon qu'elles sont positives ou négatives, celles-ci nourrissent la satisfaction au travail et l'intention de faire de l'enseignement une carrière ou, au contraire, l'insatisfaction et l'envie de quitter ce métier pour un autre.

Notre propos à ce sujet rejoint celui de Collie, Shapka et Perry (2011, 2012) et suggère que les recherches devraient s'interroger continuellement sur les facteurs susceptibles de favoriser l'amélioration de l'identité professionnelle des enseignants en mettant l'accent sur la qualité des relations avec les élèves et qu'en conséquence les autorités scolaires s'en inspireraient pour mettre en place les conditions requises pour entretenir un meilleur climat à l'école et en classe.

Au terme de cette étude, au moins trois limites doivent toutefois être soulignées. La première limite tient, comme souligné précédemment dans la section « méthodologie », aux données utilisées. En effet, il s'est écoulé dix ans entre le moment où nous effectuons les analyses et l'année où ces données ont été recueillies (2006). On ne pourrait nier qu'entretemps, la situation a changé à certains égards et que nos résultats sont approximatifs, quoique, à notre humble connaissance, aucune réforme d'envergure n'ait été mise en place dans les systèmes éducatifs examinés. La deuxième limite réfère au nombre limité des variables étudiées. En effet, l'analyse s'est limitée à examiner quelques facteurs intrinsèques et extrinsèques en fonction des données disponibles.

Enfin, la troisième limite a trait à la nature de l'objet d'étude lui-même. En effet, il doit être clair que les données statistiques utilisées pour effectuer les analyses n'ont pas été conçues pour confirmer des modèles théoriques dans un contexte de causalité et ne peuvent offrir qu'un aperçu indirect de l'expérience vécue du personnel enseignant, dans la mesure où celle-ci est fondamentalement de nature qualitative (émotions, joies, souffrance au travail, etc.) et sémantique (le sens que les enseignants donnent à leur profession en général et à chacun de ses aspects). Dans cette perspective, des données qualitatives permettraient de mieux décrire et comprendre le processus de désengagement professionnel des enseignants et de compléter cette étude.

En dépit de ces limites, l'étude a abouti à des résultats intéressants tant sur le plan des connaissances théoriques que de la conception des politiques. Premièrement, au plan théorique, elle corrobore les résultats des études antérieures, qu'elles soient basées sur des analyses qualitatives (Hargreaves, 1998, 2000, 2001) ou quantitatives (Collie et coll., 2011, 2012 ; King et Peart, 1992 ; Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1982). À l'instar de la nôtre, ces études soulignent l'importance que les questionnaires devraient accorder aux

dimensions subjectives pour rendre la profession enseignante plus attrayante et augmenter la rétention des enseignants. Deuxièmement, les résultats de cette étude pourraient servir de référence aux études ultérieures et permettraient de saisir l'évolution de l'engagement ou du désengagement à travers les conjonctures sociopolitiques que traversent les systèmes scolaires. C'est pourquoi nous suggérons que la présente étude soit répétée avec des données mises à jour. À cet effet, des comparaisons entre les programmes et les pratiques de rétention des enseignants existant dans les différentes provinces seraient intéressantes afin de repérer les stratégies susceptibles d'accroître l'engagement professionnel des enseignants.

RÉFÉRENCES

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris, France : l'Harmattan.
- Barroso da Costa, C. (2014). *L'engagement professionnel chez les nouveaux enseignants et la satisfaction des gestionnaires d'école à l'égard du travail effectué par les enseignants novices* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Belliveau, G., Liu, X. et Murphy, E. (2002). *Teacher workload on Prince Edward Island*. Charlottetown, PE : PEI Teachers' Federation.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Betoret, F. D. (2007). The influence of students' and teachers' thinking styles on student course satisfaction and on their learning process. *Educational Psychology*, 27(2), 219-234.
- Blau, G. et Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a four-dimensional occupational commitment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79, 691-704.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303-316.
- Borman, G. D. et Dowling, M. N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. doi: 10.3102/0034654308321455
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30(2), 199-211.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, NY : Routledge.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. et Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. et Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chong, S. et Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 59-72.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the School*, 48(10), 1034-1048.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. et Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.

- Cooper-Hakim, A. et Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241-259.
- Dinham, S. et Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.
- Hancock, C. B. (2008). Music teachers at risk for attrition and migration: An analysis of the 1999-2000 schools and staffing survey. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 130-144.
- Hancock, C. B. et Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328-338.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2001). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves. *Éducation et francophonie*, 21, 175-199.
- Harvey, A. et Spinney, J. (2000). *Life on & off the job: A time-use study of Nova Scotia teachers*. Halifax, NS : Saint Mary's University, Time-Use Research Program.
- Hélou, C. et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages : An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. et Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Johnson, S. M., Berg, J. H. et Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, DC : NRTA.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Blais, J. G., Riopel, M. C., Larose, F., Tardif, ... Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail* [Rapport de recherche]. Montréal, QC, Université de Montréal, CRIFPE.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY : The Guilford.
- Lee, K., Carswell, J. J. et Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 799-811.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Repéré à <http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014-ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf>
- Lytle, N. (2013). Teacher turnover: A look into job satisfaction. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 34-45.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. et Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

- Maslach, C. et Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. et Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C. et Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163.
- Organisation de coopération et développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE, Direction de l'éducation.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17.
- Roussel, P., Durrieu, F., Campoy E. et El Akremi A. (2002). *Méthodes d'équations structurelles : recherches et applications en gestion*. Paris, France : Édition ECONOMICA.
- Sass, D. A., Seal, A. K. et Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.
- Schaefer, L., Long, J. et Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106-121.
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA : Pearson Education.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 37(4), 805-826.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.

PIERRE CANISIUS KAMANZI est professeur au Département de l'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal et membre du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Ses recherches portent sur la profession enseignante, ainsi que les inégalités sociales et scolaires. Ses travaux portent actuellement sur les parcours professionnels des enseignants et leurs effets sur la réussite éducative. pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

CARLA BARROSO DA COSTA est professeure au Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal. Spécialistes des méthodes quantitatives en sciences sociales, particulièrement la modélisation par équations structurelles, ses recherches portent sur l'évaluation des apprentissages et la profession enseignante. barroso_da_costa.carla@uqam.ca

PASCAL NDIINGA est professeur au Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal. Il est membre de la chaire UNESCO de développement curriculaire (CUDC)-UQAM et ancien président (2010-2013) de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Canada). Ses travaux portent sur l'évaluation des apprentissages, en particulier sur le lien entre la motivation et le décrochage scolaire au secondaire. Il mène présentement une recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants d'immigration récente (EIR). ndinga.pascal@uqam.ca

PIERRE CANISIUS KAMANZI is a professor in the Department of Educational Administration and Foundation at the Université de Montréal and a member of the Centre for Interuniversity Research in Science and Technology (CIRST). His research focuses on the teaching profession as well as social and educational inequalities. His current work explores teacher career paths and their impact on educational success. pierre.canisius.kamanzi@umontreal.ca

CARLA BARROSO DA COSTA is a professor in the Department of Education and Teaching at the Université du Québec à Montréal. As an expert in quantitative methods within the social sciences, particularly structural equation modeling, her research focuses on learning assessments and the teaching profession. barroso_da_costa.carla@uqam.ca

PASCAL NDIINGA is a professor in the Department of Education and Teaching at the Université du Québec à Montréal. He is a member of the UNESCO chair on curriculum development (CUDC)-UQAM and a former president (2010-2013) of the Association for the development of assessment methodologies in education (ADMEE-Canada). His work focuses on learning assessments, particularly on the link between motivation and high school drop-out rates. He is currently conducting research on the professional integration of recently immigrated teachers. ndinga.pascal@uqam.ca