

# LES CAUSES DE L'ISOLEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS<sup>1</sup>

MARC DUSSAULT *Université du Québec à Trois-Rivières*

COLETTE DEAUDELIN *Université de Sherbrooke*

STÉPHANE THIBODEAU *Université du Québec à Trois-Rivières*

**RÉSUMÉ.** L'étude, réalisée auprès de 1217 enseignants, s'intéresse aux causes perçues de leur isolement professionnel. Afin de classifier ces causes, la présente s'appuie sur une démarche d'analyse de contenu basée sur un système catégoriel inspiré de la théorie cognitive de la solitude (Peplau et Perlman, 1982). Les résultats montrent, entre autres, que les causes perçues par les enseignants sont davantage liées à des caractéristiques stables de leur quotidien qu'à des événements ponctuels. Enfin, l'étude propose quelques pistes de recherche et d'intervention visant à briser l'isolement professionnel.

## CAUSES OF TEACHERS' PROFESSIONAL ISOLATION

**ABSTRACT.** This study, conducted with the participation of 1217 teachers, investigates why teachers feel professionally isolated. A content analysis based on a cognitive theory of isolation (Peplau & Perlman, 1982) was used to classify the perceived causes. The results show that the teachers' feelings are more related to the daily routines than unexpected events. Finally, further research and initiatives are suggested in order to put an end to the teachers' feelings of isolation.

## INTRODUCTION

Le système d'éducation québécois fait actuellement face à des critiques sévères. En effet, on remarque, par exemple, l'insatisfaction de la population, des taux de décrochage élevé et de réussite qui laissent songeur, un manque de capacité de l'école à susciter l'intérêt des jeunes et une formation de base qui semble mal les préparer au marché du travail (Ministère de l'éducation, 1996). En somme, le système scolaire du Québec présente une réussite mitigée.

Pour trouver des solutions à ces problèmes, la recherche se penche, entre autres, sur l'apprentissage des élèves, sur les stratégies d'enseignement et sur les conditions de travail des enseignants. La présente étude s'inscrit dans cette dernière perspective en s'intéressant à la condition sociale du travail

des enseignants. En effet, il semble que cette condition dénote des déficiences importantes et ce, tant quantitativement que qualitativement.

L'isolement professionnel représente une des conditions les plus souvent invoquées pour expliquer les difficultés des enseignants (Achilles et Gaines, 1991; Flinders, 1988; Lieberman et Miller, 1992; Lortie, 1975; Martin et McGrevin, 1990; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990; Sarason, Levine, Goldenberg, Cherlin et Bennett, 1966). Cette forme d'isolement constitue un sentiment négatif résultant de déficiences au niveau des réseaux relationnels au travail.

L'isolement professionnel peut engendrer plusieurs conséquences négatives. D'aucuns pensent qu'il peut nuire au développement professionnel (Barnett, 1990; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990) et à la performance au travail (Anderson, 1989; Smith et Scott, 1990) tout comme il peut engendrer une résistance au changement (Smith et Scott, 1990). Il peut également être lié à l'insatisfaction personnelle (Rosenholtz, 1985) et à l'épuisement professionnel (Chandler, 1983). Ces avis sur les conséquences négatives de l'isolement semblent être corroborés par les études empiriques qui montrent une relation positive entre l'isolement et le stress des enseignants (Dussault, Deaudelin, Royer et Loisselle, 1999) ainsi qu'une relation négative entre l'isolement et la performance des directions d'école (Dussault et Thibodeau, 1997). En définitive, il semble que l'isolement professionnel puisse avoir des effets très négatifs sur la santé des individus et des organisations (Joyce, Wolf et Calhoun, 1993).

En ce qui concerne les causes de l'isolement professionnel, il semble que certaines causes personnelles et organisationnelles entrent en jeu. Au plan personnel, ces causes peuvent être la peur du jugement (Lieberman et Miller, 1992; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Sarason, 1982; Smith et Scott, 1990), la croyance voulant que "c'est comme ça que les choses doivent se passer" (Bird et Little, 1986; Lieberman et Miller, 1992; Smith et Scott, 1990), le fait de se sentir le seul responsable (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985) ainsi que le manque d'habiletés sociales (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1985; Smith et Scott, 1990). Au plan organisationnel, Barnett (1989), le Conseil supérieur de l'éducation (1984), Flinders (1988), Garber (1991), Levine (1989), Lortie (1975) et Smith et Scott (1990) croient, à l'instar de la Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1988), que la structure organisationnelle constitue un facteur qui influence grandement l'isolement au travail. D'autres considèrent que la charge de travail (Barnett, 1989; Smith et Scott, 1990) et certaines tâches propres à la fonction d'enseignant (Rosenholtz, 1985) peuvent favoriser l'occurrence de cet isolement. Cette dernière cause ressort également de l'étude de Carpentier-Roy et Pharand (1992). Les enseignants de cette étude mentionnent également que les politiques de gestion, le manque de temps

libre en même temps que les pairs et le manque de structure favorisant les échanges et l'organisation du travail peuvent contribuer à leur isolement professionnel. Ainsi, l'isolement professionnel semble prendre sa source au niveau de la personne elle-même et de l'organisation. Malgré l'apparente abondance de causes suggérées par les auteurs en sociologie de l'éducation (Sarason, 1982, par exemple), peu sont identifiées à la suite d'étude empirique. Les causes témoignent en réalité de l'expression de l'opinion des auteurs consultés. À notre connaissance, la présente étude s'avère la seule qui vise explicitement à identifier les causes de l'isolement professionnel des enseignants.

### CADRE THÉORIQUE

À l'instar de Dussault et al. (1999) et de Thibodeau, Dussault et Deaudelin (1997), la présente étude utilise une théorie explicative de la solitude pour comprendre l'isolement professionnel des enseignants. En effet, elle se base sur l'approche cognitive de la solitude développée principalement par Peplau et Perlman. Cette approche semble la plus appropriée à l'étude de l'isolement professionnel des enseignants, car elle est la plus étroitement liée à la tradition de recherche sur la solitude (Peplau et Perlman, 1982). Bien qu'elle ne distingue pas l'isolement personnel de l'isolement au travail, elle a néanmoins déjà été utilisée avec diverses populations, dont les infirmiers (Russell, 1996), les enseignants (Dussault et al., 1999; Russell, 1996) ainsi que les directions d'école (Thibodeau et al., 1997, Dussault et Barnett, 1996, Dussault et Thibodeau, 1997). Le cadre théorique présenté dans la section qui suit s'appuie sur divers travaux auxquels ont contribué Peplau et Perlman (Peplau et Caldwell, 1978; Peplau, Miceli et Morasch, 1982; Peplau et Perlman 1979, 1982; Peplau, Russell et Heim, 1979; Perlman et Peplau, 1981; Rubenstein, Shaver et Peplau, 1979). Cutrona (1982) et Weiss (1973) apportent, quant à eux, un éclairage sur certains facteurs qui peuvent prédisposer une personne à vivre l'isolement.

#### *Approche cognitive*

Thibodeau et al. (1997, p.397) définissent l'isolement professionnel, à la lumière de l'approche cognitive, "comme un sentiment négatif qui apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne au travail présente un déficit quantitatif et qualitatif important. Il constitue alors une expérience unipolaire négative".

Les antécédents, qui constituent les causes de l'isolement, se présentent sous deux classes distinctes : les événements précipitants et les facteurs prédisposants ou de maintien. La figure 1 présente une synthèse des causes de l'isolement suggérées par le cadre théorique.

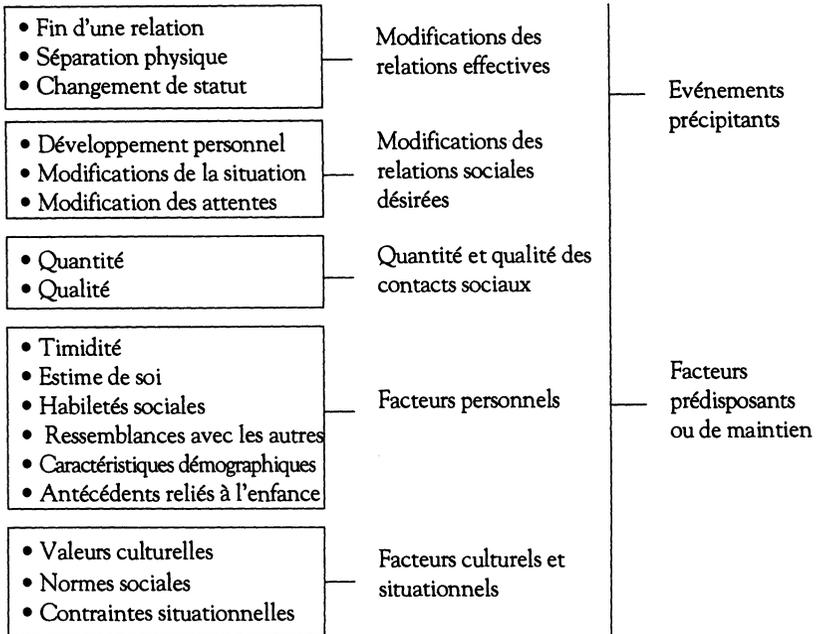


FIGURE 1. Antécédents de l'isolement

### *Événements précipitants.*

La définition de l'isolement selon laquelle ce dernier résulte d'un déficit relationnel suggère deux types d'événements qui peuvent le déclencher. Il s'agit de tout événement ponctuel qui amène chez l'enseignant 1) une modification dans ses relations effectives ou 2) des modifications des relations qu'il désire au travail.

Pour ce qui est des modifications des relations effectives de la personne, lorsqu'une modification de ces relations sociales mène à un nombre sous-optimal d'interactions sociales, elle risque d'accroître le sentiment d'isolement. Ces changements peuvent affecter une relation ou le réseau relationnel. Il peut s'agir, par exemple, d'un événement qui amène, chez l'enseignant, une rupture de ses relations au travail. Cette modification des relations effectives peut être liée à trois causes. L'enseignant peut :

- vivre une rupture temporaire ou définitive à cause d'un conflit au travail ou de la perte d'un collègue (fin d'une relation);
- changer d'établissement d'enseignement ou de groupe de travail (séparation physique);
- être promu responsable de niveau ou de matière (changement de statut).

## *Les causes de l'isolement professionnel*

En ce qui concerne les modifications des relations sociales désirées, selon la théorie cognitive de la solitude, une augmentation des relations sociales désirées non accompagnée par un accroissement des relations sociales effectives peut précipiter l'isolement. Ainsi, tout événement qui amène l'enseignant à modifier à la hausse ses besoins sociaux alors que cette modification n'est pas accompagnée d'une augmentation équivalente des relations constitue une cause possible de son isolement professionnel. La modification des relations sociales désirées peut être liée aux trois causes suivantes :

- un changement personnel qui amène l'enseignant à modifier ses besoins sociaux (développement personnel);
- un événement qui place l'enseignant dans une situation bien particulière, par exemple, un changement de tâche, d'environnement physique (modifications de la situation);
- une situation bien précise dans laquelle l'enseignant s'attend à un certain niveau de relations et que dans les faits, ses attentes ne sont pas rencontrées (modifications des attentes).

En somme, il existe deux types d'événements qui peuvent faire surgir l'isolement. Il s'agit des modifications des relations effectives de la personne et des modifications des relations désirées. Bref, si ces facteurs peuvent causer directement l'isolement, d'autres le causent indirectement en prédisposant la personne à vivre une telle expérience.

### *Facteurs prédisposants et de maintien*

Une variété de facteurs accroît la vulnérabilité des individus à l'isolement. Ils peuvent augmenter la probabilité que la personne devienne isolée et rendre plus difficile l'établissement de relations sociales satisfaisantes. Ces facteurs dits prédisposants ou de maintien sont la quantité et la qualité des relations sociales d'un individu, ses caractéristiques personnelles et les caractéristiques plus générales d'une situation ou d'une culture donnée. Ils constituent des aspects stables du contexte dans lequel vit la personne. De plus, ces facteurs façonnent et limitent la façon dont l'individu réagit aux changements qui peuvent altérer les niveaux de contacts sociaux qu'il vit ou désire vivre. Ainsi, ils prédisposent l'enseignant à se sentir isolé et à entretenir ce sentiment.

En ce qui a trait à la quantité et qualité des contacts sociaux, la faible quantité et la piètre qualité des contacts sociaux peuvent engendrer l'isolement. En effet, si la personne a peu de contacts ou si ces derniers ne sont pas de qualité, elle peut ressentir l'isolement. C'est le cas de l'enseignant qui a :

- une faible fréquence ou même une absence de relations sociales au travail (quantité);
- des relations qui ne lui permettent pas de satisfaire ses besoins sociaux : attachement, intégration sociale, attention, valeur personnelle et conseils (Weiss, 1973) (qualité).

Pour ce qui est des facteurs personnels, les caractéristiques individuelles qui rendent difficile l'établissement ou le maintien de relations satisfaisantes accroissent la probabilité que la personne se sente isolée. Certaines caractéristiques comme la timidité, l'estime de soi et l'apparence physique peuvent provoquer l'isolement de plusieurs façons. Ce sont de tels facteurs personnels qui peuvent amener l'enseignant à :

- éviter d'entrer en contact avec les membres de l'organisation (timidité);
- se sous-estimer et ainsi éviter de prendre des risques sociaux (Cutrona, 1982) (estime de soi);
- établir ou maintenir difficilement des relations au travail (habiletés sociales);
- se distinguer des autres membres de l'organisation (ressemblances avec les autres et caractéristiques démographiques);
- ressentir de l'isolement à cause de facteurs liés au climat familial, à ses relations avec ses parents (antécédents reliés à l'enfance).

En ce qui concerne les facteurs culturels et situationnels, les valeurs culturelles et les caractéristiques de situations sociales spécifiques peuvent aussi contribuer à l'isolement. L'enseignant peut se sentir isolé à cause de valeurs, de normes sociales ou des contraintes d'une situation spécifique et stable. Les causes de son isolement professionnel relèvent de facteurs culturels et situationnels lorsqu'il se sent isolé en raison :

- de certitudes fondamentales qui affectent les comportements des membres de l'organisation et qui se reflètent dans la structure organisationnelle (valeurs culturelles);
- des principes, des codes et des règles servant de références aux membres de l'organisation et qui priment dans celle-ci (normes sociales);
- des contraintes stables qu'impose la fonction d'enseignant ou l'environnement de travail (contraintes liées à la situation).

En résumé, il existe deux classes distinctes de causes à l'isolement. Il s'agit des facteurs qui précipitent l'apparition de l'isolement et de ceux qui prédisposent les individus à développer ce sentiment et à l'entretenir. Les modifications des relations effectives et les modifications des relations sociales désirées constituent les deux types de changements pouvant précipiter

l'isolement. La quantité et la qualité des relations sociales, les facteurs personnels, culturels et situationnels constituent autant de facteurs prédisposants ou de maintien à ce sentiment.

Bref, à la lumière du cadre théorique, la présente étude vise à identifier les facteurs susceptibles de précipiter l'apparition du sentiment d'isolement professionnel chez les enseignants ou de prédisposer ces derniers à développer ce sentiment et à l'entretenir.

## MÉTHODE

La section qui suit décrit les sujets. Elle présente ensuite les méthodes et les instruments de collecte et d'analyse des données.

### *Sujets*

L'échantillon se compose de 1217 enseignants de la province de Québec. L'échantillon comporte 842 femmes et 340 hommes (35 n'ont pas indiqué leur sexe). Parmi ces enseignants, 575 travaillent dans une école primaire, 574, dans une école secondaire et 68, dans un centre de formation professionnelle. Ils sont âgés de 44.22 ans en moyenne.

### *Cueillette des données*

La cueillette des données a été effectuée lors d'un envoi postal effectué à chacun des participants. Une relance postale, effectuée une semaine après le premier envoi, indiquait l'importance de leur participation. Les données ont été recueillies à l'aide d'une question ouverte tirée de l'adaptation canadienne-française du *Causal Dimension Scale* de Russell (1982). La question ouverte se lit comme suit : "*Inscrivez la principale cause de l'isolement que vous avez vécu en tant qu'enseignante ou enseignant (ou que vous pourriez vivre)*"; elle amène les participants à identifier la principale cause de leur isolement au travail. Il est à noter qu'il aurait été suffisant de demander aux répondants d'identifier la principale cause d'isolement, car comme le soutiennent les auteurs qui s'intéressent aux conditions de travail des enseignants, ceux-ci expérimentent fréquemment l'isolement professionnel et, tel que mentionné précédemment, ils considèrent même l'enseignement comme une fonction de solitude. Toutefois, afin d'éviter qu'un répondant ne néglige de répondre estimant qu'il n'a jamais vécu d'isolement, la référence à une situation fictive a été ajoutée. Par ailleurs, deux raisons motivent l'absence de définition de l'isolement professionnel dans le questionnaire. D'une part, comme le soulignent De Grâce, Joshi et Pelletier (1993) ainsi que Schwartz et Olds (1997), le sentiment d'isolement en est un que tous ont déjà ressenti à un moment de leur vie. D'autre part, une définition aurait pu orienter la réponse des participants.

### *Traitement des données*

Une méthode qualitative d'analyse a été utilisée pour mettre en évidence les causes de l'isolement professionnel que perçoivent des enseignants. Afin de classer ces causes, l'étude s'appuie sur une démarche d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) réalisée à partir d'un système catégoriel prédéterminé. Cette démarche comporte essentiellement les étapes suivantes : lectures préliminaires et établissement de la liste des énoncés; choix et définition des unités de classification ainsi que catégorisation et classification.

En ce qui concerne la démarche, la liste d'énoncés a été constituée à partir de la réponse à la question ouverte de chacun des 1217 sujets. À chaque énoncé correspond donc une unité de classification. L'étape suivante, qui selon L'Écuyer (1990) est la plus importante, consiste à regrouper les unités de classification par analogie de sens. Cette étape comporte deux sous-étapes : un premier regroupement sommaire des énoncés selon leur degré d'appartenance à l'une ou l'autre des catégories du système catégoriel présenté ci-après et ensuite, la classification finale en reprenant systématiquement chacun des énoncés. Deux codeurs ont traité individuellement l'ensemble des énoncés et ont, par la suite, discuté leurs résultats. Seuls les énoncés ayant fait l'objet d'un consensus ont été retenus. Un taux d'accord de 99% a été ainsi obtenu. Cette stratégie permet d'assurer la crédibilité des résultats.

Élaboré à partir de l'approche cognitive présentée précédemment, le système catégoriel comporte deux catégories principales : les événements précipitants et les facteurs prédisposants ou de maintien. La première compte deux sous-catégories (modifications des relations effectives et modifications de relations sociales désirées) tandis que la seconde en comporte trois (quantité et qualité, facteurs personnels ainsi que facteurs culturels et situationnels). Les définitions opérationnelles des catégories, grandement inspirées du cadre théorique, ont été présentées dans la description de l'approche cognitive faite dans la partie théorique.

### RÉSULTATS

En regard de l'objectif poursuivi par la présente étude, la section qui suit énumère les causes de l'isolement professionnel identifiées par les enseignants.

Une première analyse a mené au rejet de 51 réponses, car elles étaient inclassables dans le système catégoriel (i.e. Je ne me sens pas isolé). Comme le montre le Tableau 1, la grande majorité (83,9%) des répondants attribuent leur isolement professionnel à des facteurs prédisposants alors que 16,1% l'attribuent à des événements précipitants. Ces causes sont présentées par ordre d'importance en fonction de chacune de ces deux catégories.

**TABEAU 1. Fréquence et pourcentage d'apparition de chacune des causes**

Antécédents de l'isolement professionnel	frq. <sup>a</sup>	pctg. <sup>b</sup>
<b>Événements précipitants</b>		
Modifications des relations effectives		
• Fin d'une relation	107	9,2
• Séparation physique	22	1,9
• Changement de statut	8	0,7
Modifications des relations sociales désirées		
• Développement personnel	0	0,0
• Modifications de la situation	50	4,3
• Modification des attentes	0	0,0
<b>Facteurs prédisposants et de maintien</b>		
Quantité et qualité des contacts sociaux		
• Quantité	33	2,8
• Qualité	342	29,3
Facteurs personnels		
• Timidité	9	0,8
• Estime de soi	22	1,9
• Habilités sociales	17	1,5
• Ressemblances et caract. démographiques	95	8,2
• Antécédents reliés à l'enfance	0	0,0
• Autres facteurs personnels	7	0,5
Facteurs culturels et situationnels		
• Valeurs culturelles	44	3,8
• Normes sociales	12	1,0
• Contraintes situationnelles	398	34,1

<sup>a</sup> frq. = fréquence.    <sup>b</sup> pctg. = pourcentage (%)

Parmi les facteurs prédisposants, les facteurs culturels et situationnels reviennent dans 38,9% des cas. Dans cette catégorie, ce sont les causes relatives aux contraintes liées à la situation que les enseignants mentionnent le plus souvent (34,1%). Il s'agit, par exemple, du manque de temps et le fait d'être le seul enseignant d'une matière dans l'école. Les valeurs culturelles sont identifiées dans 3,8% en tant que cause principale. Elles se présentent, entre autres, comme la compétition entre les enseignants. Les causes d'isolement liées aux normes sociales ne sont évoquées que dans 1% des cas. Il s'agit, par exemple, d'enseignants à statut précaire qui se disent souvent moins bien considérés que leurs pairs.

La quantité et la qualité des contacts sociaux occupent la deuxième place en importance; les répondants les mentionnent dans 32,1% des cas. Parmi ces dernières, les causes liées à la qualité des contacts sont évoquées le plus fréquemment (29,3%). Les enseignants expriment alors un manque de soutien, de compréhension, de confiance ou encore d'aide et d'écoute, par exemple. En ce qui concerne leur quantité (2,8%), ils mentionnent un manque de contacts avec les collègues.

Enfin, parmi les facteurs prédisposants, les enseignants identifient les facteurs personnels (12,9%) en dernière position. Les caractéristiques démographiques sont alors principalement évoquées (8,2%). Par exemple, des enseignants expliquent leur isolement par les idées et les valeurs différentes qu'ils véhiculent. Les autres causes liées à des facteurs personnels ne sont que peu invoquées par les enseignants de l'étude.

Les événements précipitants, quant à eux, sont considérés par les enseignants comme étant des causes de leur isolement dans 16,1% des cas. Dans cette catégorie, les modifications des relations effectives retiennent l'attention de 11,8% des répondants. En effet, par ordre d'importance, ces derniers identifient la fin d'une relation et la séparation physique comme principales causes d'isolement dans 9,2% et 1,9% des cas. Les répondants font alors état de conflits personnels au travail, par exemple. La séparation physique est, quant à elle, liée, par exemple, au transfert d'école. Pour ce qui est du changement de statut, il n'est pour ainsi dire pas mentionné (0,7%) si ce n'est que lorsqu'il est question de changement de niveau, par exemple.

Enfin, 4,3% des enseignants considèrent les modifications des relations sociales désirées comme étant la principale cause de leur isolement. Il s'agit exclusivement de modifications de la situation comme, par exemple, le stress, voire l'épuisement professionnel, qui expliqueraient leur isolement. Les modifications des attentes et les causes liées à développement personnel n'ont pas été évoquées par les enseignants.

## DISCUSSION

Les résultats relatifs aux causes de l'isolement professionnel sont discutés à la lumière des travaux portant sur ce phénomène.

Comme l'indiquent les résultats, 83,9% des enseignants ayant participé à la recherche considèrent que leur isolement professionnel est lié à des facteurs prédisposants et 16,1% d'entre eux, à des événements précipitants. Selon les enseignants, la cause de leur isolement au travail relève donc davantage de caractéristiques de leur quotidien plutôt que de phénomènes déclencheurs. À cet égard, l'étude tend à montrer que l'isolement des enseignants prend sa source dans les mêmes facteurs que l'isolement des directions d'école. En effet, les enseignants soutiennent, à l'instar des directions d'école québécoises

(Thibodeau et al., 1997), que leur isolement est causé par des facteurs stables de l'organisation. Les résultats de la présente étude tendent donc à ajouter du poids à l'opinion des auteurs comme Barnett (1989), Flinders (1988) et Smith et Scott (1990) qui soutiennent que des caractéristiques organisationnelles contribuent à l'isolement professionnel.

Parmi ces facteurs prédisposants, ce sont les facteurs culturels et situationnels qui sont les plus souvent invoqués comme causes principales de l'isolement. Il s'agit, par exemple, des contraintes reliées à la situation comme l'absence de collègues enseignant la même matière dans l'école. Ainsi, en tant que seul enseignant d'une matière, l'enseignant ne retrouve personne avec qui parler de ses problèmes et échanger sur sa situation. De même, les valeurs culturelles de compétition peuvent être perçues, comme l'indiquent les résultats, comme des causes de l'isolement des enseignants.

Ensuite, le deuxième facteur prédisposant en importance réside dans la quantité et la qualité des contacts sociaux. Les résultats semblent confirmer d'une part, que les réseaux relationnels au travail des enseignants québécois présentent des déficiences importantes. D'autre part, ils montrent que les enseignants semblent considérer plus importante la piètre qualité des relations que leur faible nombre en tant que cause de leur isolement.

En ce qui concerne les événements précipitants, les modifications des relations effectives constituent la cause que rapportent le plus souvent les enseignants. La cause davantage invoquée réside alors dans les conflits, une cause évidente en soi.

Les modifications des relations sociales désirées sont les deuxièmes causes en importance parmi les événements précipitants. Il s'agit, par exemple, de l'épuisement professionnel. Une seule étude (Dussault et al., 1999) montre une relation positive entre l'isolement professionnel et le stress. Cependant, celle-ci entrevoit l'isolement en tant que cause du stress des enseignants et non l'inverse, comme les enseignants de la présente étude le suggèrent.

L'implantation du nouveau curriculum peut fournir un contexte favorable susceptible de contribuer à briser l'isolement des enseignants. D'abord, il s'agit d'un changement majeur qui influe sur toute l'organisation scolaire. Il faudra donc mettre en œuvre des stratégies adéquates d'implantation du changement. Or, des auteurs dont Fullan (1992) voient dans le soutien mutuel des pairs un indicateur important du succès de l'implantation d'une innovation. Par ailleurs, deux caractéristiques de cette réforme doivent être relevées. La nouvelle structure qui prévoit trois cycles au primaire de même que les nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages sont susceptibles de favoriser les communications, à tout le moins entre les enseignants intervenant à l'intérieur d'un même cycle. De plus, le fait que la responsabilité de l'implantation soit dévolue à la direction de l'école devrait permettre

d'accentuer le travail fait avec l'équipe-école et, conséquemment, accroître les interactions entre les membres de l'équipe-école. Enfin, l'implantation du nouveau curriculum accroît les besoins de formation continue et de développement professionnel de tout le personnel scolaire. À ce sujet, de plus en plus d'auteurs, dont Wells (1993), considèrent que le développement professionnel doit intégrer une dimension collaborative.

En résumé la nouvelle structure scolaire, les stratégies d'implantation du changement de même que celles de développement professionnel devraient mettre l'accent sur la collaboration et, par le fait même, contribuer à diminuer le sentiment d'isolement chez les enseignants.

## CONCLUSION

Cette étude qualitative utilisant un système catégoriel inspiré de la théorie cognitive de la solitude (Peplau et Perlman, 1982) a été réalisée auprès de 1217 enseignants afin d'identifier les causes de leur isolement au travail. Les résultats montrent que les participants à l'étude considèrent que leur isolement professionnel est davantage causé par des facteurs prédisposants que par des événements précipitants.

L'étude recèle certaines limites qui suggèrent autant de pistes de recherche. D'abord, faut-il souligner à l'instar de Perlman et Peplau (1981), que le sentiment d'isolement n'est pas la résultante d'une seule cause mais plutôt celle d'un ensemble de facteurs. Or, la présente étude examine les causes de l'isolement d'une façon unitaire. Unitaire, d'une part, en raison de l'utilisation d'un cadre d'analyse rendu rigide par l'utilisation d'une théorie unique. Unitaire, d'autre part, par sa méthode qui amène les participants à n'identifier qu'une seule cause à leur isolement et ce, qu'importe leur situation professionnelle. Les études futures pourraient, par exemple, combler cette limite en s'inspirant notamment des travaux en sociologie de l'éducation pour analyser les contextes organisationnels et les caractéristiques de l'organisation du travail des enseignants. Dans cette perspective, de nouvelles recherches sont nécessaires pour assurer une meilleure compréhension du phénomène.

Ensuite, afin de conserver un haut taux de réponse, le libellé de la question exigeait des sujets une réponse très courte. Une telle pratique impose des limites certaines à l'analyse des données, car elle rend difficile l'interprétation de certains énoncés. D'autres méthodes de collecte de données, telle l'entrevue, permettraient de passer de l'identification à la description des causes de l'isolement professionnel. Les causes identifiées dans la présente étude pourraient alors faciliter l'élaboration d'un cadre d'entrevue. Par ailleurs, elles peuvent aussi conduire à l'élaboration d'un outil diagnostique de l'isolement professionnel chez les enseignants.

De plus, tout au long de l'interprétation des résultats, les causes étant les plus souvent rapportées par les sujets sont considérées comme les plus importantes. Pourtant leur importance relative n'a été l'objet d'aucune évaluation systématique. Une telle évaluation, en plus d'ajouter à la connaissance, pourrait certainement orienter les actions visant la réduction de ce sentiment qui peut avoir des incidences importantes sur le travail des enseignants.

Il faut ajouter comme limite que cette étude ne visait pas l'analyse des différences selon des caractéristiques des répondants mais bien plutôt l'identification des causes et de leurs caractéristiques. En conséquence, les études futures pourraient comparer les causes des enseignants selon qu'ils appartiennent à un établissement d'enseignement primaire, secondaire ou de formation professionnelle. Elles pourraient aussi tenter de vérifier la relation entre l'isolement des enseignants et leur performance au travail. Enfin, les études futures pourraient s'intéresser à l'effet des nouvelles formes d'organisation du travail sur l'isolement professionnel des enseignants.

En conclusion, les voies d'intervention susceptibles de briser cet isolement relèvent tant de facteurs liés à la structure organisationnelle, qu'aux conditions quotidiennes de travail des enseignants. Il convient donc que soit poursuivies la réflexion et la recherche sur la problématique de l'isolement professionnel.

#### NOTE

1. Une version préliminaire de cet article a été présentée au Congrès de l'European Association for Research on Learning and Instruction, Athènes, 1997.

#### RÉFÉRENCES

- Achilles, C. M. et Gaines, P. (1991). *Collegial groups in school improvement : Project SIGN*. Chicago : American Educational Research Association. (ERIC Service de Reproduction de Documents No. ED 332 300)
- Anderson, M. E. (1989). *Training and selecting school leaders*. (Contract No. OERI-R-86-0003). Washington, DC : Office of Educational research and improvement. (ERIC Service de reproduction de documents No. ED 309 507)
- Barnett, B. G. (1989). Using peer observation and feedback to reduce principals' isolation. *Journal of Educational Administration*, 27(2), 46-56.
- Barnett, B. G. (1990). Peer-assisted leadership: Expending principals' knowledge through reflective practice. *Journal of Educational Administration*, 28(3), 67-76.
- Bird, T. et Little, J. W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86(4), 493-511.
- Carpentier-Roy, M.-C. et Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire : rapport de recherche*. Ste-Foy, QC : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Chandler, H. N. (1983). The loneliness of the special education teacher. *Journal of Learning Disabilities*, 16(2), 126-127.

- Commission des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. (1988). *Faire l'école aujourd'hui : synthèse de 17 entrevues (Le vécu scolaire d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire)*. Ste-Foy, QC : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1984). *La condition enseignante*. Québec : Éditeur officiel.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau et D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 291-309). New York: John Wiley and sons.
- De Grâce, G. R., Joshi, P. et Pelletier, R. (1993). L'échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL) : validation canadienne-française du UCLA loneliness scale. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(1), 12-27.
- Dussault, M. et Barnett, B. G. (1996). Peer-Assisted Leadership: Reducing educational managers' professional isolation. *Journal of Educational Administration*, 34(3), 5-14.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. et Loisel, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84, 943-946.
- Dussault, M. et Thibodeau, S. (1997). Professional isolation and performance at work of school principals. *Journal of School Leadership*, 7, 521-536.
- Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(1), 17-29.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful school improvement*. Toronto: OISE.
- Garber, D. H. (1991). *Networking among principals: A case study of established practices and relationships*. Fargo, ND : Communication présentée au congrès annuel du National conference of professors of educational administration. (ERIC Service de reproduction de documents No. ED 337 915)
- Joyce, B., Wolf, J. et Calhoun, E. (1993). *The self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Levine, S. L. (1989). *Promoting adult growth in schools*. Boston : Allyn and Bacon.
- Lieberman, A. et Miller, L. (1992). *Teachers : Their world and their work : Implications for school improvement*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Martin, K. et McGrevin, C. (1990, May). Making Mathematics Happen. *Educational Leadership*, 20-22.
- Ministère de l'éducation. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995 - 1996 : exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Peplau, L. A. et Caldwell, M. A. (1978). Loneliness: A cognitive analysis. *Essence*, 2(4), 207-220.
- Peplau, L. A., Miceli, M. et Morasch, B. (1982). Loneliness and self-evaluation. In L. A. Peplau et D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 135-151). New York: John Wiley and sons.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1979). Blueprint for a social psychological theory of loneliness. In M. Cook et G. Wilson (Eds.), *Love and attraction* (pp. 101-110). Oxford, England: Pergamon press.
- Peplau, L. A. et Perlman, D. (1982). Perspective on loneliness. In L. A. Peplau et D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: John Wiley and sons.
- Peplau, L. A., Russell, D. et Heim, M. (1979). The experience of loneliness. In I. H. Frieze, D. Bart-Tal et J. S. Carroll (Eds.), *New approaches to social problems* (pp. 53-78). San Francisco: Jossey-Bass publishers.

## *Les causes de l'isolement professionnel*

- Perlman, D. et Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In S. Duck et R. Gilmour (Eds.), *Personal relationships 3: Personal relationships in disorder* (pp. 31-56). New York: Academic press.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myths about education reform : Lessons from research on teaching. *Phi delta kappan*, 66(5), 349-355.
- Rubenstein, C. M., Shaver, P. et Peplau, L. A. (1979, February). Loneliness. *Human Nature*, 58-65.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A mesure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1137-1145.
- Russell, D. W. (1996). UCLA loneliness scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston : Allyn and Bacon.
- Sarason, S. B., Levine, M., Goldenberg, I. I., Cherlin, D. L. et Bennett, E. D. (1966). *Psychology in community settings*. New York: John Wiley and Sons.
- Smith, S. C. et Scott, J. J. (1990). *The collaborative school: A work environment for effective instruction*. (Report No. ISBN-0-86552-092-5). Reston, VA: National association of secondary school principals. (ERIC Service de reproduction de documents No. ED 316 918)
- Schwartz, R.S. et Olds, J. (1997). Loneliness. *Harvard Review of Psychiatry*, 5, 94-98.
- Thibodeau, S, Dussault, M. et Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIII(2), 395-412.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness : The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT press.
- Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development: Section research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18(1/2), 127-222.

**MARC DUSSAULT** est professeur agrégé au département des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Trois-Rivières Il se spécialise en comportement organisationnel.

**COLETTE DEAUDELIN** est professeure titulaire au département d'enseignement préscolaire et primaire de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est aussi membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative de la même université.

**STÉPHANE THIBODEAU** est étudiant au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est également chargé de cours et assistant de recherche au département des sciences de l'éducation de la même université.

**MARC DUSSAULT** is an associate professor in the Department of Management Sciences at University of Quebec in Trois-Rivières. He is a specialist of organizational behavior.

**COLETTE DEAUDELIN** is a full professor in the Department of Preschool and Elementary Teaching at the Faculty of Education, University of Sherbrooke. She is a member of the Educative Intervention Research Center at the same university.

**STÉPHANE THIBODEAU** is a Ph.D (education) student at University of Québec in Trois-Rivières. He is a sessional lecturer and a research assistant in the Department of Education at the same university.



### AN INVITATION TO OUR READERS

Our journal presents a wide range of topics and issues in the field of education. The content, while being primarily Canadian in nature, also deals with research and theoretical issues in education that are of world-wide importance, as well as topics unique to Quebec education.

We invite our readers to submit articles for publication.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
is a refereed journal. Submissions are read by 3 referees.  
Publication Guidelines are located at the end of each issue.

### INVITATION À NOS LECTEURS

Notre journal traite de tout un éventail de sujets dans le domaine des sciences de l'éducation. Même si les articles traitent avant tout de la situation canadienne, certains portent également sur des recherches et des problèmes théoriques revêtant une importance mondiale, ainsi que sur des sujets propres au Québec.

Nous invitons nos lecteurs à nous soumettre des articles à publier.

MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
est une revue avec comité de lecture.  
Les articles soumis sont lus par 3 examinateurs.  
Vous trouverez les directives de publication à la fin de chaque numéro.

PLEASE ADDRESS YOUR MANUSCRIPTS TO

VEUILLEZ ADRESSER VOS MANUSCRITS À

ANN KEENAN  
MANAGING EDITOR / DIRECTRICE DE RÉDACTION  
MCGILL JOURNAL OF EDUCATION/ REVUE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE MCGILL  
3700 McTAVISH  
MONTRÉAL, QC, CANADA H3A 1Y2