

Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec

Hélène David et Christian Payeur

Volume 50, numéro 2, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/051016ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/051016ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des relations industrielles de l'Université Laval

ISSN

0034-379X (imprimé)

1703-8138 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

David, H. & Payeur, C. (1995). Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 50(2), 361–392. <https://doi.org/10.7202/051016ar>

Résumé de l'article

Une enquête auprès du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec sur les rapports entre l'âge, le travail et le cheminement professionnel révèle que des effets de cohorte font varier sa situation et son cheminement professionnel ; ces changements reflètent les transformations profondes du travail et de l'emploi dans le milieu de l'enseignement au cours des dernières décennies. Par contre, le rapport individuel au travail ne varie pas selon l'âge ni selon le genre sexuel. La façon de le vivre différencie cependant très nettement quatre catégories d'importance à peu près égales parmi le personnel enseignant : les passionnés, les tiraillés, les contentés et tes désabusés. Ces positions existentielles face au travail sont fortement associées aux diverses composantes du rapport individuel au travail. Il apparaît que ce sont les rapports pédagogiques, la gestion de la classe, les facteurs organisationnels et relationnels, et non l'âge du personnel enseignant, qui sont en cause.

Âge et rapport au travail parmi le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec

HÉLÈNE DAVID

CHRISTIAN PAYEUR

Une enquête auprès du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec sur les rapports entre l'âge, le travail et le cheminement professionnel révèle que des effets de cohorte font varier sa situation et son cheminement professionnel ; ces changements reflètent les transformations profondes du travail et de l'emploi dans le milieu de l'enseignement au cours des dernières décennies. Par contre, le rapport individuel au travail ne varie pas selon l'âge ni selon le genre sexuel. La façon de la vivre différencie cependant très nettement quatre catégories d'importance à peu près égales parmi le personnel enseignant : les passionnés, les tiraillés, les contentés et les désabusés. Ces positions existentielles face au travail sont fortement associées aux diverses composantes du rapport individuel au travail. Il apparaît que ce sont les rapports pédagogiques, la gestion de la classe, les facteurs organisationnels et relationnels, et non l'âge du personnel enseignant, qui sont en cause.

Au Québec, le vieillissement de la population s'étend maintenant à la main-d'œuvre, malgré la tendance à l'abaissement de l'âge de la retraite, car les volumineuses cohortes du *baby-boom* commencent à dépasser la

-
- DAVID, H., directrice du Groupe de recherche sur les aspects sociaux de la prévention (GRASP) et chercheure invitée au Département de sociologie, Université de Montréal.
 - PAYEUR, C., conseiller au Service de la recherche, Centrale de l'enseignement du Québec, Québec.
 - Nous remercions Claudette Richard, qui a réalisé le traitement statistique des données, ainsi que Catherine Cailloux-Teiger, Esther Cloutier et Jacques Rhéaume de leur lecture attentive et de leurs commentaires judicieux.

quarantaine. Dans le milieu de l'éducation la baisse du taux de natalité, conjuguée au ralentissement économique et aux politiques étatiques de restrictions budgétaires dans le secteur public, ont considérablement réduit l'embauche du personnel enseignant des commissions scolaires. Il en résulte un vieillissement du corps enseignant au rythme d'environ deux ans d'âge par trois années de calendrier. Ainsi, alors que l'âge moyen du personnel enseignant n'était que de 32 ans en 1970-71, il s'élevait à 43,5 ans en 1988. Cette tendance n'est pas près de s'inverser car malgré que 23 % du personnel enseignant soit âgé de 50 ans et plus, et donc assez près de la retraite¹, une forte proportion (56 %) est âgée de 40 à 49 ans, comparé à 27 % chez le personnel de soutien des commissions scolaires (Bousquet 1990 ; Payeur et David 1990).

Plusieurs sont portés à attribuer à ce processus de vieillissement collectif rapide les problèmes de l'école et le malaise de la condition enseignante. Les données de la première enquête d'un projet longitudinal², menée en 1990 auprès d'un échantillon des enseignantes et enseignants des commissions scolaires (qui couvrent les 11 premières années d'enseignement), permettent de vérifier si l'âge a fait perdre le feu sacré à une partie du personnel enseignant. Ces données portent sur le rapport individuel au

-
1. C'est un milieu où la sortie de la vie professionnelle est très hâtive. Ainsi en 1988-1989, l'âge moyen de prise de retraite parmi le personnel enseignant était de 56,6 ans pour les femmes et de 58,2 ans pour les hommes (Ouellette 1990) alors qu'au Canada, l'âge moyen de la prise de retraite est actuellement de 62 ans (gouvernement du Canada 1993).
 2. *Âge, travail et cheminement professionnel*, première enquête d'un projet de recherche longitudinal, réalisée en 1990 sous la direction de Hélène David et Christian Payeur grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec. L'échantillon représente 6 % des 77 000 enseignantes et enseignants et le taux de réponses a été de 55,7 %. Les femmes y sont légèrement sous-représentées (61,5 %) pour des raisons liées aux choix d'échantillonnage : d'une part, les moins de trente ans, parmi lesquels les femmes sont particulièrement nombreuses, ont été exclus de l'échantillon, leur taux élevé de précarité rendant leur représentativité très difficile ; de plus, le secteur de l'enseignement professionnel du secondaire, où les femmes sont peu nombreuses, a été surreprésenté afin d'avoir un nombre suffisant de répondants pour pouvoir faire ressortir les particularités de ce secteur. La plupart des catégories d'analyse de cette recherche étant d'ordre nominal, les tests statistiques utilisés pour mesurer l'association entre les variables consistent en des mesures dérivées du X^2 : phi dans le cas des tableaux 2×2 et le V de Cramer pour les tableaux à catégories plus nombreuses. Ces deux mesures varient de 0 à 1 et le V de Cramer est calculé d'après le phi en y apportant de légères modifications afin d'en établir la limite supérieure à 1. Les associations retenues ont été choisies en fonction de deux critères : a) que la probabilité de ne pas être dues au hasard (X^2) soit de .0001 et moins et b) que la force de l'association mesurée par le test statistique approprié (phi ou V de Cramer) soit de .15 et plus. Il va sans dire que cette sélection a éliminé un grand nombre d'associations qui, tout en étant statistiquement significatives, reflétaient davantage la sensibilité du X^2 aux grands nombres que la présence d'éléments significatifs.

travail et permettent de voir s'il varie selon l'âge, certaines conditions de travail et d'emploi et certaines évaluations de ces conditions.

Selon notre première hypothèse, l'âge chronologique n'est pas un facteur déterminant du rapport au travail. L'influence des conditions de travail et d'emploi³, générées par un type d'organisation du travail et de gestion de ressources humaines, serait beaucoup plus déterminante. S'il y a des différences entre les plus jeunes et les plus âgés, elles seraient plutôt attribuables, d'après notre seconde hypothèse, à des effets de cohorte qui renvoient à des transformations à l'échelle de la société, ou à des phénomènes associés à l'âge tels que le cycle de vie de travail ou de vie familiale. Malgré l'apparente précision numérique de l'âge, la durée de vie d'une personne renvoie, en fait, à une multiplicité de processus construits socialement qu'il faut identifier, distinguer et expliciter clairement.

SITUATION ET CHEMINEMENT PROFESSIONNELS SELON L'ÂGE

C'est par rapport à leur situation et leur cheminement professionnels que les différences entre les plus jeunes et les plus âgés sont les plus prononcées. À défaut de données longitudinales à cette étape du projet, on peut déduire logiquement, à partir des connaissances du milieu, que ces différences parmi le personnel enseignant manifestent des effets de cohorte ou de période⁴ car plusieurs décisions sociales passées et des mutations sociales récentes ont fortement affecté leur situation et leur trajectoire professionnelles.

Ainsi, la structure d'âge varie sensiblement selon les ordres d'enseignement ($V = .15$). C'est au primaire que le personnel est le plus jeune et au secteur de l'enseignement professionnel qu'il est le plus vieux. Cela est attribuable à la fois aux tendances démographiques qui touchent l'ensemble de la population québécoise et aux politiques à l'égard de l'éducation qui se répercutent sur les taux d'embauche.

3. Les conditions de travail et d'emploi sont entendues ici dans le sens des conséquences d'une organisation du travail donnée (organisation technique et hiérarchique d'un procès de production) et non dans le sens des conditions matérielles affectant la santé physique.
4. Les effets de cohorte réfèrent à ceux qui relèvent de la période historique au cours de laquelle a été vécue une phase de la vie d'un groupe d'âge donné ; par exemple, le plus faible niveau de scolarité des femmes actuellement âgées s'explique par les valeurs culturelles de l'époque de leur jeunesse, qui ont fait en sorte que les jeunes filles terminaient leur scolarité plus tôt. Selon les démographes, les effets de période réfèrent au même type de phénomènes, sauf qu'ils sont plus spécifiques et de durée plus restreinte (par exemple des critères réglementaires en vigueur ou, encore, des phénomènes de nature exceptionnelle, comme une guerre ou une occupation).

Le rapport entre l'âge et le statut d'emploi ($V = .20$) est également la résultante d'un effet de période. L'essor de l'embauche sur une base atypique (autre qu'un travail régulier à durée indéterminée) date en effet d'une bonne décennie. La précarité est évidemment plus répandue parmi les moins de quarante ans. Mais la relation avec l'expérience ($V = .47$) indique qu'il s'agit là d'un phénomène structuré par les politiques d'emploi. Ainsi, peu importe l'âge, ce n'est qu'après dix années d'expérience que le taux de précarité diminue très fortement.

La scolarité varie aussi sensiblement selon les groupes d'âge ($V = .16$). Le personnel plus âgé (45 ans et plus) a une scolarité plus faible et, parmi les plus âgés, l'écart entre le niveau de scolarité des hommes et des femmes est plus grand, celles-ci étant moins scolarisées. On peut y voir des effets de période, c'est-à-dire les conséquences de la transformation de la division sociale du travail à l'échelle de toute la société et, en particulier, de celle du système d'éducation au Québec depuis près d'un demi-siècle. Il s'agit, dans ce cas, des exigences pour entrer dans la profession enseignante et des effets du mouvement de lutte pour l'équité entre les femmes et les hommes.

Parmi le personnel enseignant, l'âge est en étroite relation avec l'expérience ($V = .57$) et l'ancienneté ($V = .51$) car il s'agit d'un milieu assez stable où le taux de roulement est très faible et où la précarité date surtout de la dernière décennie. Toutefois, parmi celles et ceux qui ont 50 ans et plus, il y en a un tiers dont l'expérience et près de la moitié dont l'ancienneté dans le milieu de l'éducation n'atteint pas 25 ans.

Le revenu est associé à l'âge ($V = .17$), mais également à la scolarité et à l'expérience qui sont à la base de l'échelle de rémunération en vigueur (scolarité : $V = .37$; expérience : $V = .23$). Ces deux critères ont cependant des effets opposés sur le revenu selon l'âge car les plus jeunes sont plus scolarisés alors que les plus âgés ont accumulé davantage d'années d'expérience⁵.

Par contre, en ce qui a trait à plusieurs aspects de la situation de travail qui résultent d'un choix personnel, à l'intérieur du cadre qui régleme les conditions de travail et d'emploi, tel que le fait d'avoir décidé de travailler régulièrement à temps partiel ou d'avoir utilisé, au cours des derniers cinq ans, certains congés en plus de ceux qui sont généralisés à tout le personnel, on ne retrouve pas de différences en fonction de l'âge.

Ce qui se manifeste sous forme de différences d'âge semble donc relever avant tout des transformations profondes du travail et de l'emploi

5. La rémunération augmente en fonction de la scolarité jusqu'à un plafond de 20 ans et de l'expérience jusqu'à un plafond de 15 ans.

dans le milieu de l'enseignement au cours des dernières décennies. Dans ce milieu où deux tiers du personnel enseignant est féminin, ces transformations ont aussi fortement affecté les différences entre les femmes et les hommes ; ces différences étant beaucoup moins prononcées parmi les groupes d'âge plus jeunes que parmi les plus âgés, il y a lieu de penser que la plupart sont en voie d'effacement (David et Payeur 1993).

LE RAPPORT INDIVIDUEL AU TRAVAIL

En passant au rapport individuel au travail, on change de registre, quittant les jalons quantifiables du cheminement professionnel pour une réalité qui est davantage de l'ordre du subjectif et du vécu. Le rapport individuel au travail a en effet trait à la relation qui s'établit entre un individu et le travail qu'il réalise dans l'emploi qu'il occupe. Cette relation est complexe et souvent conflictuelle car dans leur singularité, les individus vivent les contradictions, les incohérences, les conflits non résolus, les ambiguïtés que les institutions sociales déposent en eux (Bourdieu 1991). Plus spécifiquement, les caractéristiques structurelles d'un travail salarié qui s'inscrit dans un procès de production mis en œuvre à partir de la logique de l'économie capitaliste, c'est-à-dire l'absence de contrôle sur le procès de travail, se transcrivent, sur le plan personnel, par une ambivalence toujours présente entre l'implication personnelle dans ce procès de travail et le refus de s'y impliquer (Linhart 1984).

Cette recherche a exploré le rapport individuel des enseignantes et des enseignants à leur travail de plusieurs manières complémentaires en questionnant : 1) l'importance accordée à onze éléments caractérisant le travail, 2) la satisfaction à l'égard des onze mêmes éléments, 3) la satisfaction à l'égard de trente-cinq éléments plus spécifiques au travail enseignant et aux conditions dans lesquelles il se fait, 4) en faisant évaluer certains aspects quantitatifs et certaines contraintes psychiques de leur tâche ainsi que 5) leur attachement à la profession et, enfin, 6) en explorant leur position existentielle face à leur travail.

Les problématiques des travaux sur les rapports entre l'âge et le travail ont habituellement privilégié le rapport entre la charge physique de travail, ses exigences et ses effets selon l'âge ou, inversement, les capacités différentielles selon l'âge, face à certaines exigences de travail (Laville 1989), entre autres parce que c'est en industrie que ces recherches ont été réalisées. Dans le milieu de l'enseignement, où le travail est de nature réflexive ou interactive, c'est-à-dire qu'il porte sur des personnes qui sont présentes au moment de l'activité de travail en tant qu'usagères et qui sont, à ce titre, un élément constitutif de ce rapport au travail (Maheu et Robitaille 1991 ; Offe 1985), il importe davantage de l'orienter vers les

valeurs et la satisfaction au travail, qui sont générées par l'activité de travail, telle qu'elle s'exerce dans des conditions données, et qui contribuent à construire l'identité professionnelle (Brown 1985 ; Dubar 1991). Cela permet de voir si ces conditions font varier le rapport individuel au travail et si certaines caractéristiques individuelles, telles que l'âge, y rendent les individus plus ou moins sensibles.

Nous verrons que, quel que soit l'angle d'approche, c'est dans son rapport au travail que le personnel enseignant se différencie le moins en termes d'âge et de genre sexuel (David et Payeur 1993) malgré les différences notées précédemment dans leur situation et leur cheminement professionnels. Nous analyserons simultanément plus en détail les différents aspects du rapport au travail afin de les articuler à la pratique concrète de l'enseignement.

Mais avant de passer à l'analyse des résultats, il est nécessaire de caractériser brièvement le système d'enseignement dans lequel le corps enseignant se situe, et donc dans quel espace social le rapport aux différents aspects du travail des enseignantes et des enseignants se construit. Un spécialiste de l'éducation en résumait récemment les principaux éléments structurels et conjoncturels : en comparaison avec plusieurs autres pays, la profession enseignante au Québec, qui se définit à l'échelle nationale, est fortement unifiée et syndiquée ; elle est aussi peu stratifiée et a peu d'autonomie professionnelle. Notant par ailleurs que l'école est une organisation de service où le travail qui s'y fait est de type réflexif, il soulignait que les tentatives gouvernementales d'y imposer une rationalité instrumentale, qu'il caractérise de modèle de professionnalisation technocratique et de gestion bureaucratique, n'y sont pas applicables à cause de la complexité et de la variabilité du matériau humain (Lessard 1990). Les enjeux actuels que les tentatives gouvernementales généreraient dans ce contexte s'articulent notamment autour de l'autonomie professionnelle, qui s'oppose au contrôle du travail par les gestionnaires, et des savoirs d'expérience des enseignants à l'encontre de la rationalisation du travail⁶. Il s'agit également d'un milieu où le taux de roulement est très faible⁷ : que

6. Ces enjeux sont d'autant plus cruciaux que selon Shulman (1987), l'enseignement est une profession beaucoup plus exigeante que la médecine du point de vue de la gestion de la complexité notamment à cause du nombre d'élèves, des contraintes de temps et de matériel et d'un ensemble de circonstances hautement imprévisibles dans lesquelles a lieu le travail enseignant.

7. Certaines études révèlent des taux de roulement qui varient de 4 à 38 % aux États-Unis (Glueck 1982) ou encore de 34 à 153 % dans le secteur manufacturier en Ontario (Robertson 1979). Le calcul du taux de roulement exclut habituellement les départs à la retraite.

5 % du personnel régulier à temps plein a quitté en 1990-91, dont 41 % pour la retraite (Ouellette 1990).

Certaines analyses sur la notion de compétence professionnelle reprennent la question de manière complémentaire. Ainsi Demailly (1987) estime qu'en France, l'augmentation du public de la scolarité obligatoire, la transformation de ses caractéristiques sociales et culturelles, la perception de l'échec scolaire comme un gaspillage ont transformé les situations pédagogiques et contribuent à remodeler la définition traditionnelle de la compétence. L'élargissement du cadre de référence et la diversification des tâches, notamment, feraient en sorte que des caractéristiques individuelles qui relevaient auparavant de la « vocation » deviennent maintenant obligatoires ; s'institutionnalise alors un nouveau mode de contrôle, plus diffus, plus continu et plus proche des réalités locales afin de développer chez le personnel enseignant certaines capacités maintenant estimées nécessaires pour sortir le système éducatif de sa crise.

Ces enjeux sont évidemment modelés et transformés par les stratégies collectives des principaux acteurs sociaux mais ils traversent aussi les rapports individuels que les enseignantes et enseignants entretiennent avec leur travail ; cela les amène à se différencier dans les positions qu'ils adoptent face à ces contradictions car ce sont les rapports sociaux qui sous-tendent la construction de l'identité professionnelle (Maheu et Robitaille 1991).

LES FACETTES LES PLUS IMPORTANTES ET LES PLUS SATISFAISANTES DE LA VIE PROFESSIONNELLE

Un premier aspect du rapport individuel au travail a trait à l'importance que le personnel enseignant accorde à onze facettes de sa vie professionnelle⁸. Quatre de ces facettes sont considérées très importantes (le choix positif le plus prononcé de quatre options) par plus des trois-quarts des répondants qui ne se distinguent cependant pas selon l'âge :

- un travail intéressant (81,3 %) ;
- un bon climat de travail (80,4 %) ;
- le sentiment que son travail est utile (79,5 %) ;
- une sécurité d'emploi (78,6 %).

8. Ces onze facettes sont : 1) avoir de l'autonomie 2) avoir un travail intéressant 3) avoir un travail non répétitif 4) travailler dans de bonnes conditions physiques 5) avoir une sécurité d'emploi 6) avoir un bon salaire 7) avoir de la reconnaissance de la part des autres 8) avoir un bon climat de travail 9) sentir que son travail est utile 10) travailler en relation avec les personnes et 11) travailler en équipe.

Deux touchent à la nature intrinsèque du travail (l'intérêt renvoie en effet au contenu du travail et l'utilité, à sa finalité) alors qu'une autre facette est d'ordre relationnel et organisationnel (un bon climat de travail) et la dernière, d'ordre instrumentale (la sécurité d'emploi). L'importance accordée à ces facettes fait donc apparaître clairement la double face du travail : l'une a trait aux composantes intrinsèque, relationnelle et organisationnelle du travail enseignant et sous-tend la possibilité d'intervenir individuellement et collectivement dans le procès de travail afin d'en assurer la qualité, l'efficacité et la logique, ce qui contribue à assurer la spécificité de l'individu. La seconde face, instrumentale, renvoie à la nécessité d'avoir un emploi pour subvenir à ses besoins dans une société qui y contraint (Linhart 1984) ; en ce sens, la sécurité d'emploi connote l'importance de ne pas avoir à se préoccuper indûment de cette nécessité.

La satisfaction⁹ ou l'insatisfaction que le personnel enseignant exprime à l'égard de sa situation professionnelle est traitée ici comme une évaluation ou un jugement porté sur différents aspects de sa situation de travail car les connaissances acquises permettent d'affirmer que les caractéristiques objectives de la situation de travail sont fortement associées à la satisfaction (Seashore 1975 ; Foucher 1983). Cette interprétation en termes d'évaluation, qui réfère implicitement à des valeurs et à des choix, s'inspire notamment des travaux de Dubar (1991) qui conçoit les identités professionnelles comme le résultat provisoire de transactions objectives entre les individus et les institutions autour des compétences, des savoirs et des images de soi. Une satisfaction ou insatisfaction relative connote alors le recouvrement ou l'écart plus ou moins grand entre les aspirations de l'individu et les effets des pratiques institutionnelles sur sa situation. Cela rejoint également la théorie de Farrell et Rusbult (1981) qui considèrent que la satisfaction au travail est fonction de la perception de l'écart entre les récompenses et les coûts associés à l'emploi détenu. La psychopathologie du travail, la nommant satisfaction symbolique, en traite en termes

9. L'interprétation des réponses aux questions formulées en termes de satisfaction est plus sociologique que celle des travaux habituels sur cette notion. Cette interprétation conserve toutefois l'idée maîtresse de cette problématique qui considère la satisfaction comme la résultante d'une interaction dynamique entre le potentiel énergétique de l'individu et la stimulation externe fournie par la situation de travail (Larouche et Delorme 1972). Elle en infléchit l'interprétation dans le sens privilégié par certaines approches sociologiques (Brown 1985 ; Dubar 1991) et psychosociologiques (Aubert 1990) des processus qui régissent les rapports entre l'individu et l'organisation, ainsi que par la psychopathologie du travail qui, à partir de la situation de travail singulière, opère un retour sur l'organisation du travail (Dejours 1980 ; Fernandez-Zoïlla 1987). Il ne s'agit donc pas d'un prolongement des travaux classiques sur le concept de satisfaction parmi lesquels foisonnent, par ailleurs, une grande variété de concepts, de méthodologies et d'interprétations et dont les résultats sont souvent contradictoires (Foucher 1983).

analogues, articulant le désir individuel à la signification du travail (Dejours 1980).

La satisfaction du personnel enseignant à l'égard des onze facettes auxquelles il a précédemment attribué une importance relative, indique que les quatre facettes jugées très importantes par plus des trois-quarts sont également celles au sujet desquelles il y a le plus de très grande satisfaction ; mais le taux en est toutefois relativement faible, exception faite de la sécurité d'emploi :

- une sécurité d'emploi (48,1%) ;
- un travail intéressant (34,6 %) ;
- un bon climat de travail (24,6 %) ;
- le sentiment que son travail est utile (23,3 %).

Lorsqu'on prend également en considération les réponses de celles et ceux qui se sont dits assez satisfaits, l'intérêt du travail passe au premier rang (89,2 %), suivi de la sécurité d'emploi (85,2 %), alors que le climat de travail n'est qu'au cinquième rang (78,5 %).

En ce qui a trait aux sources d'insatisfaction (aucune ou peu de satisfaction), deux des facettes de la situation de travail qui en génèrent le plus, de bonnes conditions physiques de travail (31,2 %) et l'utilité du travail (29,9 %) touchent des éléments jugés assez importants (5^e et 3^e rang en importance) alors que les deux principales autres sources d'insatisfaction, la reconnaissance de la part des autres (39,4 %) et le travail en équipe (31,1 %), ont moins d'importance pour le personnel enseignant (11^e et 10^e rang).

Ces constats vont dans le sens des acquis de l'ensemble des recherches sur la satisfaction au travail qui indiquent que, contrairement à la théorie de Herzberg et al. (1959), les facteurs extrinsèques ne sont pas plus associés à l'insatisfaction que les facteurs intrinsèques à la satisfaction (Foucher 1983). Les facettes estimées les plus importantes de la vie professionnelle, ainsi que celles qui génèrent le plus de satisfaction ou d'insatisfaction, rappellent les résultats de Seashore (1975) selon lesquels les dimensions les plus significatives des attributs des postes de travail et de leur environnement, en ce qui a trait à la satisfaction, sont le défi, les ressources disponibles pour bien faire son travail, le confort et la commodité, la rémunération et les relations avec les autres.

LA SATISFACTION À L'ÉGARD D'ÉLÉMENTS SPÉCIFIQUES DE LA SITUATION PROFESSIONNELLE

L'examen de la satisfaction du personnel enseignant à l'égard de trente-cinq éléments plus spécifiques de sa situation professionnelle permet

de poursuivre avec plus de précision. Cinq de ces éléments spécifiques sont sources de très grande satisfaction¹⁰ (parmi quatre choix possibles). Ils mettent en relief les mêmes composantes que précédemment :

- la matière enseignée (45 %) ;
- les rapports aux élèves (44,1 %) ;
- la sécurité d'emploi (38,7 %) ;
- les rapports aux autres enseignants (33,7 %) ;
- les rapports aux autres collègues (professionnels, personnel de soutien) (32,3 %).

Les deux premières sources de très grande satisfaction, qui ont trait au contenu du travail enseignant, font partie des fondements de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants, une discipline et la transmission du savoir, et concrétisent les notions d'intérêt et d'utilité. Autre source de très grande satisfaction, les rapports avec les collègues, enseignants et autres (évoqués précédemment en termes de climat de travail) renvoient aux dimensions d'action collective et de collaboration dans le travail enseignant. Quant à la très grande satisfaction à l'égard de la sécurité d'emploi, elle indique la prégnance de la composante instrumentale du rapport au travail en tant qu'institution sociale. La forte satisfaction du personnel enseignant porte donc sur plusieurs aspects de sa vie professionnelle qui concrétisent des facettes du travail qu'il considère très importantes.

Les cinq principales sources de très grande insatisfaction ont trait :

- aux ouvertures permettant l'accès à des postes plus élevés dans la hiérarchie (33,8 %) ;
- aux mécanismes de changement de poste (25,9 %) ;
- à la valeur accordée à la profession dans la société (25,3 %) ;
- aux possibilités de changer de poste (25,1 %) ;
- aux budgets de fonctionnement (23,7 %).

Les sources de très grande insatisfaction atteignent donc une proportion moindre du personnel enseignant que les sources de très grande satisfaction. De prime abord, elles semblent loin du contenu du travail. Toutefois les éléments liés à la réglementation de la mobilité professionnelle¹¹, de même que les budgets de fonctionnement, peuvent être considérés

10. Lorsqu'on ajoute aux réponses de celles et ceux qui se sont déclarés « très satisfaits » celles des « assez satisfaits », les pourcentages totaux passent de 92 à 79 %.

11. En vertu des conditions de travail et d'emploi négociées dans le secteur de l'enseignement, la mobilité professionnelle est le contrepoids négatif à une très grande sécurité d'emploi. Pour demeurer en emploi, on peut avoir à changer de poste et donc à enseigner une matière et/ou à des groupes d'élèves (en termes d'âge) qu'on n'apprécie guère, et/ou dans des écoles qu'on aurait préféré éviter.

comme des conditions organisationnelles concrètes qui affectent la possibilité d'avoir un rapport satisfaisant à l'égard du contenu de la tâche (les rapports avec les élèves et la matière enseignée). Notons aussi que la réglementation de la mobilité est un des mécanismes par lesquels la sécurité d'emploi, importante source de satisfaction, est assurée.

L'autre source de très grande insatisfaction, la valeur accordée à la profession enseignante par la société, est d'une importance majeure car elle heurte de front l'identité professionnelle du personnel enseignant bien qu'elle relève du contexte sociopolitique¹². On a aussi vu précédemment l'écart entre l'importance accordée par le personnel enseignant à l'utilité de son travail et sa satisfaction à cet égard. On sait, par ailleurs, combien la valorisation sociale de l'utilisation de ses capacités et de l'utilité de son travail est une composante fondamentale de l'identité professionnelle¹³ (Dejours 1990 ; Linhart 1984). On assiste donc ici à une transaction conflictuelle, pour reprendre l'expression de Dubar (1991), entre le désir individuel de reconnaissance et les institutions qui l'attribuent dont Carpentier-Roy a souligné l'importance et la souffrance qui en résulte pour le personnel enseignant québécois (1991). Aucune différence selon l'âge des répondants n'apparaît en ce qui a trait aux sources et aux proportions de très grande satisfaction ou insatisfaction. Il importe de le souligner car, règle générale, les études sur la satisfaction au travail indiquent qu'elle augmente avec l'âge, ce qui est interprété en termes de processus d'adaptation (Seashore 1974).

Coexistent donc de fortes sources de satisfaction et d'insatisfaction sur des points considérés importants dont certains sont au cœur de la pratique du métier alors que d'autres sont de nature plus instrumentale. Les fortes insatisfactions touchent cependant davantage le contexte réglementaire et sociopolitique (estimé, par ailleurs, moins important). Cela permet de comprendre pourquoi le rapport au travail et l'attachement du personnel enseignant à sa profession s'exprime souvent en termes d'opposition entre

-
12. Au cours des années soixante et soixante-dix, le cheminement professionnel des cohortes les plus âgées a coïncidé avec le développement massif du système d'éducation et s'est accompagné d'une revalorisation substantielle du statut des enseignantes et des enseignants alors que depuis le début des années quatre-vingt, la crise économique et la montée de l'idéologie néolibérale, en conjonction avec le déclin démographique, ont entraîné une détérioration marquée des conditions de travail et d'emploi dans l'enseignement. Rappelons de plus qu'en 1982 le gouvernement du Québec, avec lequel les syndicats de l'enseignement négocient leurs conditions de travail et d'emploi, a coupé les salaires de 20 % et, pour arriver à imposer cette mesure, a poursuivi pendant des mois une campagne de dénigrement à l'égard du personnel enseignant dont celui-ci ne s'est pas encore remis.
 13. Il se peut qu'il s'agisse également d'une composante fondamentale de l'identité globale, et non seulement professionnelle, mais cela dépasse notre propos.

un fort engagement professionnel et la frustration due aux nombreuses contraintes qui encadrent l'activité d'enseignement. Et, à cette dernière, s'ajoute l'atteinte à l'identité professionnelle que représente la fréquente remise en question de la valeur et de l'utilité de l'éducation et de ses agents.

Mais il est possible d'aller au-delà de ce premier niveau descriptif du rapport au travail de l'ensemble du personnel enseignant. Pour cela, nous mettrons en relation différentes dimensions du rapport au travail et en dégagerons le sens. Bien qu'il y ait lieu de penser que des processus de réciprocité sont à l'œuvre entre ces composantes¹⁴ et qu'elles n'aient pas été conceptualisées en termes de variables indépendantes et dépendantes, la longueur de l'exposé nous incite à procéder comme si c'était le cas. En particulier, l'attachement à la profession, le bien-être psychologique et la satisfaction à l'égard du sentiment d'utilité que procure son travail seront traités comme les résultantes de l'évaluation de sa situation de travail¹⁵.

DES ÉVALUATIONS PLUS GLOBALISANTES

Les réponses des enseignantes et des enseignants à des questions plus globalisantes permettent de cibler les lieux de ce dualisme si prononcé et si répandu dans leur rapport au travail que l'âge ne module pas : 76,8 % affirment qu'elles ou ils choisiraient à nouveau la même profession et 69,7 % disent avoir l'impression de se réaliser dans leur travail. Pourtant 89,9 % estiment leur tâche trop lourde, 77,4 % affirment manquer de temps dans leur travail, 73,9 % trouvent leur vie au travail stressante et 53,3 % disent devoir fournir beaucoup d'énergie pour se motiver. Des proportions aussi élevées indiquent que ce dualisme se vit au niveau individuel.

LES POSITIONS EXISTENTIELLES FACE AU TRAVAIL

La façon de vivre ces contradictions départage le personnel enseignant en quatre groupes de taille à peu près équivalente, sans rapport avec l'âge. Le choix d'un seul énoncé, parmi neuf conçus comme une sommation de tous ces éléments, a en effet permis de dégager une typologie de ce que

-
14. Comme le rappelle Bernard (1993) invoquant Blalock : « les données transversales ne sont qu'un reflet imparfait des processus, que des traces laissées par ceux-ci en un seul point donné de leur cours ».
 15. Notons néanmoins qu'elles sont associées entre elles : l'attachement à la profession et le bien-être psychologique ($V = .30$), l'attachement à la profession et la satisfaction à l'égard de l'utilité de son travail ($V = .23$), le bien-être psychologique et la satisfaction à l'égard de l'utilité de son travail ($V = .17$).

nous avons appelé les positions existentielles face au travail. Elles sont interprétées ici comme autant de tentatives de résoudre l'ambivalence entre le refus et l'implication dans un procès de production dont le contrôle échappe aux personnes qui y participent en tant que salariées. Cette opération est nécessaire pour l'individu parce qu'elle lui permet de défendre sa spécificité individuelle contre un système qui la nie, mais elle n'est jamais définitive à cause de la nature insoluble de cette ambivalence. Les termes choisis ne connotent aucune hiérarchie et ne visent qu'à mettre en relief la variété des conduites possibles et leur articulation aux autres composantes du rapport au travail¹⁶ :

- les « passionnés » ont répondu que leur travail dans l'éducation était au cœur de leur existence ou qu'elles ou ils ne se voyaient pas ailleurs que dans l'éducation (22,2 %) ;
- les « tiraillés » ont affirmé qu'elles ou ils étaient très engagés dans leur travail, mais que cela exigeait beaucoup d'eux et qu'ils se demandaient s'ils pourraient tenir le coup encore longtemps ; bref, ce sont des enseignantes et des enseignants déchirés entre leur engagement et les conditions d'exercice de leur profession (30,8 %) ;
- les « contentés » ont déclaré aimer ce qu'elles ou ils faisaient et que leurs conditions de travail étaient convenables (27,8 %) ;
- les « désabusés » ont dit tenir le coup parce qu'il serait trop difficile de trouver un autre emploi, rester à cause de la sécurité d'emploi et du salaire, rechercher activement un autre emploi en dehors de l'éducation ou, encore, ne plus attendre que la retraite (19,2 %).

Pour tenter de résoudre les contradictions qu'elles et ils vivent, les passionnés et les désabusés semblent en nier un des termes : les premiers, les contraintes issues de l'organisation du travail et de la gestion des ressources humaines, et les seconds, la dimension intrinsèque de leur travail. Quant aux tiraillés, elles et ils semblent se laisser déchirer constamment par cette contradiction alors que les contentés semblent avoir opté pour une stratégie de restriction de leurs aspirations afin de conserver une certaine satisfaction. S'il peut sembler préférable d'être passionné au travail plutôt que désabusé (compte tenu des valeurs sociales prédominantes), il ne faut pas oublier qu'un investissement excessif dans les exigences d'une profession ou d'une organisation peut éventuellement conduire à la pathologie de l'idéalité (Aubert 1990) car les organisations auraient un besoin vital d'individus prêts à se sacrifier pour elles (Henriquez 1993).

16. À la différence des types d'identité professionnelle définis par un ensemble de conduites face à différentes composantes de la situation de travail (Dubar 1991 ; Maheu et Robitaille 1991), la position existentielle face au travail ne prend en compte que la réponse à une seule question très globalisante et synthétisante. Elle pourrait toutefois constituer une composante de ces types d'identité.

Inversement, la tension qui épuise les tirillés peut les mener à une transformation de leurs conduites (Dejours 1990).

L'absence de relation entre l'âge et la position existentielle face au travail mérite qu'on s'y arrête (tableau 1). D'une part, la proportion des passionnés et des contentés varie très peu selon le groupe d'âge bien que la proportion des passionnés soit un peu plus élevée chez les plus âgés et celle des contentés, moindre. Par contre, les deux catégories qui vivent le plus difficilement leur rapport au travail varient davantage selon l'âge. Sans que la variation soit suffisante pour être significative sur le plan statistique, la proportion des tirillés, déchirés entre leur amour du métier et leur capacité à le vivre, diminue graduellement avec l'âge, passant de 36,6 % à 24,1 %, alors que la proportion des désabusés, qui tiennent le coup parce qu'il leur semble difficile de modifier leur situation, passe de 10,3 % parmi les plus jeunes, à 26,2 % chez les plus âgés¹⁷.

TABLEAU 1
Position existentielle face au travail selon l'âge
(N = 1700)

Âge	Position existentielle face au travail					Total %
	Passionnés %	Tirillés %	Contentés %	Désabusés %	(N)	
	(N)	(N)	(N)	(N)	(N)	(N)
30-34 ans	24,8 (36)	36,6 (53)	28,3 (41)	10,3 (15)	100,0 (145)	
35-39 ans	20,9 (43)	34,5 (71)	31,6 (65)	13,1 (27)	100 (206)	
40-44 ans	20,1 (94)	32,3 (151)	30,4 (142)	17,1 (80)	100,0 (467)	
45-49 ans	20,9 (101)	30,0 (145)	26,9 (130)	22,3 (108)	100,0 (484)	
50-54 ans	24,9 (64)	26,9 (69)	24,9 (64)	23,4 (60)	100,0 (257)	
55 ans et plus	27,8 (39)	24,1 (34)	22,0 (31)	26,2 (37)	100,0 (141)	
Total	22,2 (377)	30,8 (523)	27,8 (473)	19,2 (327)	100,0 (1700)	

V = .08

17. Cela ne peut être dû à une proportion excessive de désabusés qui aurait pris leur retraite plus tôt car, parmi les retraités des cinq dernières années (David et Payeur 1995), que 15 % étaient désabusés.

Bien que pour une proportion considérable du personnel plus âgé la position existentielle face au travail soit problématique (les désabusés), on ne peut l'attribuer à son âge puisque autant sont passionnés. De plus, la proportion de plus jeunes dont la position existentielle face au travail est problématique (les tiraillés) est aussi très élevée. Les différentes positions existentielles face au travail ne sont, par ailleurs, pas associées aux différentes caractéristiques du cheminement professionnel qui sont associées à l'âge tels que l'ordre d'enseignement¹⁸, le statut d'emploi, la scolarité, l'expérience, l'ancienneté ou le revenu, comme on l'a vu précédemment. Elles ne sont pas, non plus, associées au genre sexuel.

La position existentielle des enseignantes et des enseignants face à leur travail est par contre en relation avec l'évaluation qu'elles et ils font de leur situation de travail en termes de satisfaction, ce qui indique que la position existentielle face au travail n'est pas un construit purement psychologique ; cela met en relief l'importance du contenu de leur tâche et des conditions qui leur permettent de l'accomplir de manière appropriée de leur point de vue. Mais il faut préciser auparavant que les trente-cinq éléments isolés de la satisfaction à l'égard de la situation de travail du personnel enseignant sont rarement associés à la position existentielle face au travail. Tout se passe comme si une accumulation de plusieurs facteurs du même ordre, telle que les dimensions qui regroupent plusieurs éléments permettent de la faire ressortir, était nécessaire pour en faire émerger le sens. Sept des neuf dimensions qui regroupent ces trente-cinq éléments¹⁹ y sont en effet associées (tableau 2).

18. Bien que chaque ordre d'enseignement représente un contexte très spécifique tant à cause de l'âge des clientèles scolaires, du type d'implication des parents, de la gestion des directions que des possibilités d'interaction avec les collègues de travail, cette différenciation demeure à peu près sans effet sur le rapport au travail. On peut supposer que les différences de type organisationnel ou relationnel ou de type de clientèles, à l'intérieur de chaque ordre, pèsent davantage que l'ordre en soi, comme l'indiquent notamment les résultats de la recherche de Marie-Claire Carpentier-Roy (1992b) ou celles sur le stress chez le personnel enseignant (Dolan et Lamoureux 1990).
19. Les neuf dimensions qui regroupent les 35 éléments sur lesquels le personnel enseignant avait à exprimer son degré de satisfaction sont : 1) les rapports pédagogiques : les rapports aux élèves, la matière enseignée, les innovations pédagogiques ainsi que l'application et l'enseignement des nouveaux programmes ; 2) la gestion de la classe : la préparation des cours, la correction des travaux, l'évaluation des élèves et l'organisation de la classe ; 3) les facteurs organisationnels : le nombre d'élèves par classe, les tâches complémentaires, le soutien administratif, la disponibilité de ressources techniques, de ressources humaines, l'état de l'environnement physique et les budgets de fonctionnement ; 4) les facteurs relationnels : les rapports avec les parents, les relations avec la direction, la possibilité d'obtenir des réactions, les rapports avec les autres collègues, le travail en équipe, les rapports avec les autres enseignants ; 5) la mobilité professionnelle : la possibilité de changer de poste, les ouvertures à des postes plus élevés et les mécanismes permettant les changements de poste ; 6) les congés et la rémunération : la

TABLEAU 2

**Proportion du personnel enseignant satisfait de différentes composantes
de sa situation de travail selon les positions existentielles face au travail**

<i>Satisfaction à l'égard de composantes de la situation de travail</i>	<i>Proportion de satisfaits selon la position existentielle face au travail</i>				
	<i>Passionnés %</i>	<i>Contentés %</i>	<i>Tirailés %</i>	<i>Désabusés %</i>	<i>Total %</i>
Rapports pédagogiques (V = .28)	88,9	85,0	74,6	56,0	77,1
Gestion de la classe (V = .20)	82,5	76,3	70,9	55,4	72,0
Facteurs organisationnels (V = .20)	60,4	60,3	40,6	36,4	49,6
Changements sociaux (V = .19)	36,9	34,9	23,1	14,1	27,7
Facteurs relationnels (V = .17)	85,5	79,6	73,1	65,0	76,3
Vacances, congés et salaire (V = .15)	70,0	72,3	65,0	52,0	65,6
Protection du revenu (V = .15)	51,5	57,1	42,1	37,9	47,6

Les dimensions de la satisfaction à l'égard de la situation de travail auxquelles sont associées les différentes positions existentielles face au travail renvoient surtout à la pratique concrète du métier, c'est-à-dire à la réalité de la classe, de l'école, de l'organisation du travail qui en structurent les conditions d'exercice : il s'agit des rapports pédagogiques, de la gestion de la classe, des facteurs organisationnels, des facteurs relationnels et des changements sociaux qui affectent l'enseignement. Les passionnés sont systématiquement plus nombreux à en être satisfaits, suivis des contentés, alors que les désabusés sont systématiquement les moins satisfaits de chacune de ces composantes.

possibilité d'obtenir des congés, les vacances et congés, les conditions de perfectionnement, les conditions salariales ; 7) la sécurité d'emploi ; 8) la protection du revenu : la protection à l'égard de l'invalidité ou des accidents du travail, le régime de retraite, et 9) les changements sociaux affectant l'enseignement : les changements culturels chez les jeunes, le changement des clientèles, les changements dans les familles et la valeur accordée à la profession.

Les dimensions de la satisfaction à l'égard de la situation de travail qui s'éloignent de la pratique concrète du métier renvoient à des facteurs extrinsèques structurés par la négociation avec l'État à l'échelle nationale. Deux de ces dimensions varient selon le type de position existentielle, mais moins que celles qui sont plus près de la pratique du métier : il s'agit des vacances, congés et salaire et de la protection du revenu. La mobilité professionnelle et la sécurité d'emploi, par ailleurs, ne sont pas du tout associées à la position existentielle face au travail bien que la première soit la principale source d'insatisfaction et la seconde, une source majeure de satisfaction.

Les dimensions de la satisfaction qui sont associées à la position existentielle face au travail semblent donc avoir davantage trait à l'évaluation que le personnel enseignant fait de la possibilité de pouvoir « bien » enseigner. On ne peut évidemment pas se prononcer sur le sens de la relation et il y a lieu de supposer qu'il s'agit d'un processus dynamique qui joue dans les deux sens. Ainsi, si la possibilité d'avoir de bons rapports avec les élèves contribue à une identité professionnelle positive, en retour, on peut penser que lorsque l'enseignement est au cœur de l'existence d'une personne, cela contribue à la constitution des rapports pédagogiques qui sont satisfaisants pour elle.

La position existentielle face au travail est aussi associée aux évaluations plus globales de certains aspects quantitatifs et de certaines contraintes psychiques du travail enseignant, indiquant à nouveau que les conditions d'exercice de la profession enseignante en sont tout au moins en partie la source (tableau 3).

On peut voir en effet que :

- les passionnés ont plus que les autres l'impression de se réaliser dans leur travail, n'estiment pas avoir à fournir beaucoup d'énergie pour se motiver et sont moins nombreux à considérer leur vie au travail stressante. Leur évaluation des aspects quantitatifs ne les différencie pas des autres.
- les tiraillés sont les plus nombreux à se dire stressés par leur travail et assez nombreux à estimer devoir fournir considérablement d'énergie pour se motiver. Ce sont aussi les plus sensibles aux aspects quantitatifs de leur tâche (lourdeur, manque de temps).
- les contentés partagent avec les passionnés une évaluation positive des composantes psychiques de leur travail, bien qu'à un degré moindre. C'est la catégorie pour laquelle les aspects quantitatifs sont les moins contraignants.
- les désabusés ont rarement le sentiment de se réaliser dans leur travail, trouvent leur vie de travail stressante et doivent consacrer

beaucoup d'énergie à se motiver. Comme les tirillés, ces personnes considèrent davantage que leur tâche est lourde. Par contre, le manque de temps les touche moins.

TABLEAU 3

Proportion du personnel enseignant qui évalue négativement certains aspects quantitatifs et certaines composantes psychiques de sa tâche, selon sa position existentielle face au travail

	<i>Proportion qui font des évaluations négatives selon la position existentielle face au travail</i>				
	<i>Passionnés</i> %	<i>Contentés</i> %	<i>Tirillés</i> %	<i>Désabusés</i> %	<i>Total</i> %
<i>Évaluation négative de certains aspects quantitatifs</i>					
Impression que la tâche est lourde (V = .17)	86,2	83,3	96,8	92,4	89,9
Impression de manquer de temps (V = N.S.)	79,1	65,9	90,1	71,8	77,4
<i>Évaluation négative de certaine composantes psychiques de la tâche</i>					
Pas l'impression que le travail permet de se réaliser (V = .27)	11,0	18,9	32,0	66,5	30,3
Impression que la vie de travail est stressante (V = .23)	60,8	58,1	89,1	85,8	73,9
Impression de consacrer beaucoup d'énergie à se motiver (V = .22)	34,0	42,7	62,7	77,9	53,3

On voit donc que la sensibilité à la lourdeur de la tâche et au stress est plus prononcée chez les tirillés et les désabusés qui dépensent beaucoup d'énergie à se motiver et qui sont aussi systématiquement plus insatisfaits des sept composantes. Tout se passe comme si leur rapport au travail plus difficile entraînait une dépense énergétique qui n'était pas compensée. Il s'agit là de paramètres difficilement saisissables par des évaluations quantitatives de la tâche telles que le nombre d'heures d'enseignement ou le nombre d'élèves par classe. D'autres résultats de

recherche ont déjà mis en relief des phénomènes semblables. Par exemple, dans des milieux scolaires également difficiles à cause de la pauvreté et de la violence qui y règnent, les niveaux d'insatisfaction et d'anxiété varient selon la marge d'autonomie dont dispose le personnel enseignant et son degré d'isolement individuel (Carpentier-Roy 1992a).

L'ATTACHEMENT À LA PROFESSION

Le lien entre les positions existentielles face au travail et l'évaluation de certaines composantes de la tâche témoigne d'importantes difficultés consciemment vécues par la moitié du personnel enseignant (les tiraillés et les désabusés), difficultés qui se manifestent notamment par leur plus faible attachement à la profession²⁰ (tableau 4). La presque totalité des passionnés choisirait à nouveau la même profession alors que cette proportion est inférieure à la moitié chez les désabusés.

TABLEAU 4
Attachement à la profession enseignante selon la position existentielle face au travail (N = 1696)

<i>Position existentielle face au travail</i>	<i>Attachement à la profession</i>		
	<i>Positif % (N)</i>	<i>Négatif % (N)</i>	<i>Total % (N)</i>
Passionnés	95,7 (359)	4,3 (16)	100,0 (375)
Contentés	85,2 (402)	14,8 (70)	100,0 (472)
Tiraillés	75,5 (394)	24,5 (128)	100,0 (522)
Désabusés	45,5 (147)	55,0 (180)	100,0 (327)
Total	76,8 (1302)	23,2 (394)	100,0 (1696)
V = .41			

20. L'attachement à la profession est déduit de la réponse à une question demandant si on choisirait à nouveau la même profession, était-ce à refaire. Les quatre choix possibles ont été polarisés. Cette disposition, déduite d'un choix exprimé, est traitée ici comme une variable dépendante résultant d'un bilan global des différents aspects du rapport au travail.

L'attachement à la profession est aussi associé positivement aux jugements que le personnel enseignant porte sur certaines composantes de son travail qui touchent à des dimensions qui renvoient davantage aux composantes psychiques telles que l'impression de se réaliser dans son travail ($V = .35$), de ne pas avoir à fournir beaucoup d'énergie pour se motiver ($V = .20$) ou que la vie de travail n'est pas stressante²¹ ($V = .15$) par opposition à des composantes quantitatives. Il en va de même pour la satisfaction à l'égard de quatre dimensions de la situation de travail : les rapports pédagogiques ($V = .22$), les facteurs organisationnels ($V = .17$), la gestion de la classe ($V = .16$) et les facteurs relationnels ($V = .16$), dimensions qui renvoient à la pratique concrète du métier.

Toutefois, lorsque ces dernières associations sont contrôlées par la position existentielle face au travail ou par des évaluations plus globales qui renvoient aux composantes psychiques de la tâche, telles que le sentiment qu'il ne faut pas fournir beaucoup d'énergie pour se motiver, que le travail permet de se réaliser ou que la vie de travail n'est pas stressante, elles disparaissent généralement. Cela indique que l'attachement à la profession, choix qui exprime un bilan global, est plus lié à des évaluations globalisantes de nature psychique ou existentielle qu'à la satisfaction à l'égard de dimensions particulières de la situation de travail (tableau 5). Certaines évaluations ou positions négatives accentuent cependant l'effet de l'insatisfaction à l'égard des dimensions de la situation de travail mentionnées. Ainsi on peut voir que l'attachement à la profession du personnel enseignant qui adopte la position existentielle face au travail de désabusé, est particulièrement sensible à l'effet de l'insatisfaction à l'égard des rapports pédagogiques. Parmi celles et ceux-ci, la proportion qui sont faiblement attachés à la profession passe en effet de 46,4 % chez le personnel satisfait des rapports pédagogiques à 66,0 % parmi le personnel qui en est insatisfait ; parmi les autres positions existentielles face au travail, cette proportion varie insuffisamment pour que cela soit significatif (tableau 5).

L'ÉTAT DE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

Il n'est donc pas étonnant de constater que l'état de bien-être psychologique²² est associé à l'attachement à la profession ($V = .30$), car

-
21. L'expression est utilisée ici dans son sens usuel et ne connote aucunement un cadre d'analyse tribunaire des théories sur le stress.
 22. L'indice de bien-être psychologique est un indice de « santé mentale positive » qui a pour but de mesurer la perception subjective et globale qu'ont les individus de leur état de santé psychologique. Il a été mis au point par l'équipe de chercheurs chargée de réaliser

TABLEAU 5

**Attachement à la profession selon la satisfaction à l'égard des rapports
pédagogiques, contrôlé par la position existentielle face au travail**

	<i>Passionnés</i>		<i>Tiraillés</i>		<i>Satisfaits</i>		<i>Désabusés</i>	
	<i>Attachement à la profession</i>		<i>Attachement à la profession</i>		<i>Attachement à la profession</i>		<i>Attachement à la profession</i>	
	<i>positif</i>	<i>néгатif</i>	<i>positif</i>	<i>néгатif</i>	<i>positif</i>	<i>néгатif</i>	<i>positif</i>	<i>néгатif</i>
	%	%	%	%	%	%	%	%
Satisfaction à l'égard des rapports pédagogiques	96,7	3,3	76,9	23,1	87,0	13,0	53,6	46,4
Insatisfaction à l'égard des rapports pédagogiques	87,8	12,2	71,4	28,6	74,6	25,4	34,0	66,0
Total	95,7	4,3	75,5	24,5	85,2	14,8	45,0	55,0
	V = N.S.		V = N.S.		V = N.S.		V = .19	

demeurer dans l'enseignement lorsqu'on affirme qu'on referait maintenant un autre choix est certainement une source de tension psychique. Il n'est pas associé à l'âge, pas plus que ne l'est l'état de santé physique (autoévalué). Tout comme l'attachement à la profession, l'état de bien-être psychologique est associé à la satisfaction à l'égard des dimensions de la situation de travail qui renvoient le plus à la classe et à l'école : les rapports pédagogiques ($V = .29$), la gestion de la classe ($V = .23$), les facteurs organisationnels et relationnels ($V = .20$). Il est aussi associé aux positions existentielles face au travail ($V = .26$) et aux évaluations globales des composantes psychiques de la tâche : le sentiment de ne pas avoir à fournir beaucoup d'énergie pour se motiver ($V = .28$), de ne pas avoir une vie de travail stressante ($V = .28$) et de pouvoir se réaliser dans son travail ($V = .27$). Et lorsqu'on contrôle l'effet de la satisfaction à l'égard des composantes de la situation de travail par ces évaluations plus globales, il apparaît qu'elles en atténuent généralement l'effet direct sur le bien-être

le projet pilote de Santé Québec (Kovess et al. 1982) et explore sept dimensions : l'énergie, le contrôle des émotions, l'humeur générale, l'intérêt face à la vie, le stress ressenti, la perception de l'état de santé et l'isolement émotionnel. Dans l'enquête de Santé Québec, la somme des sept dimensions sert d'indice global de la santé psychologique des individus. Une somme élevée indique un niveau de bien-être psychologique élevé (Perrault 1987 ; Santé Québec 1988) ; c'est dans ce sens qu'il est utilisé ici. Les scores sont divisés en trois tiers égaux.

TABLEAU 6
 État de bien-être psychologique selon la satisfaction à l'égard des rapports pédagogiques,
 contrôlé par la position existentielle face au travail

	Passionnés		Tirailés		Satisfaits		Désabusés					
	+	=	+	=	+	=	+	=				
Satisfaction à l'égard des rapports pédagogiques	75,2	24,5	0,3	43,3	52,8	3,8	72,2	26,1	1,7	40,4	53,6	6,0
Insatisfaction à l'égard des rapports pédagogiques	56,1	39,0	4,9	27,8	57,1	15,1	50,7	46,5	2,8	30,1	44,8	25,2
Total	73,1	26,1	0,8	39,4	53,9	6,7	68,9	29,2	1,9	35,9	49,7	14,4
	V = .20		V = .22		V = .17		V = .27					

psychologique. Mais, pour ne prendre qu'un exemple, l'effet de l'insatisfaction sur l'état de bien-être psychologique du personnel dont les positions existentielles témoignent d'un rapport difficile au travail (les tiraillés et les désabusés) est beaucoup plus négatif. Il en va de même pour les autres évaluations globales.

Comme on peut le voir dans cet exemple, l'insatisfaction à l'égard des rapports pédagogiques fait passer la proportion dont le bien-être psychologique est faible de 3,8 % à 15,1 % chez les tiraillés, et de 6,0 % à 25,2 % chez les désabusés.

LA SATISFACTION À L'ÉGARD DE L'UTILITÉ DE SON TRAVAIL

L'examen de la satisfaction à l'égard du sentiment d'utilité que procure son travail jette un éclairage complémentaire sur les constats précédents. On a vu plus tôt que parmi les facettes du travail jugées très importantes, certaines étaient sources de satisfaction mitigée. C'est le cas du sentiment d'utilité que procure son travail : 79,5 % des répondants ont estimé le sentiment d'utilité de leur travail très important et seulement 23,3 % en sont très satisfaits. Il y a donc plus de la moitié du personnel enseignant pour qui il y a insatisfaction à l'égard d'une composante importante de son identité professionnelle.

La relation entre la satisfaction à l'égard des différentes composantes de la situation de travail et celle à l'égard de l'utilité de son travail peut s'interpréter comme la relation entre les conditions de la pratique du métier d'enseignant et l'évaluation des possibilités de faire un travail ressenti comme utile. Six des neuf dimensions de la situation de travail qui regroupent ces trente-cinq éléments sont associées à la satisfaction à l'égard du sentiment d'utilité et ce sont celles qui renvoient le plus à la pratique concrète du métier (n'y sont pas associés : les vacances, congés et la rémunération, la protection du revenu et la sécurité d'emploi). Cette association porte à penser que pour le personnel enseignant, un sentiment positif à l'égard de l'utilité de son travail, donc de sa finalité, ne correspond pas à une réalité désincarnée mais, bien au contraire, est fortement tributaire de la situation concrète de travail. Il s'agit des facteurs organisationnels qui structurent la tâche, des facteurs relationnels qui renvoient à la collaboration et à la compréhension entre les différents acteurs sociaux du système scolaire (direction scolaire, collègues, parents), de la qualité du contenu du travail enseignant (les rapports pédagogiques et la gestion de la classe), des changements sociaux externes et internes qui affectent leur tâche ainsi que de la possibilité de pouvoir utiliser ses capacités dans un poste approprié (par les mécanismes de mobilité).

TABLEAU 7

**Proportion de satisfaits de l'utilité de son travail selon la satisfaction
à l'égard de composantes de la situation de travail**

<i>Satisfaction à l'égard de composantes de la situation de travail</i>	<i>Proportion de satisfaits de l'utilité de son travail</i>		
	<i>Beaucoup %</i>	<i>Assez %</i>	<i>Peu ou Pas %</i>
Facteurs organisationnels (V = .28)	31,6	49,6	18,8
Gestion de la classe (V = .24)	27,3	49,3	23,4
Rapports pédagogiques (V = .24)	25,8	50,2	24,0
Facteurs relationnels (V = .22)	25,4	50,2	24,4
Changements sociaux (V = .21)	33,6	50,4	16,0
Mobilité (V = .17)	28,1	53,4	18,5
Total	23,4	46,8	29,9

De plus, le personnel enseignant qui considère que son travail lui permet de se réaliser (V = .34), qui a une position existentielle de passionné ou de contenté face au travail (V = .19), qui considère ne pas avoir beaucoup d'énergie à fournir pour se motiver (V = .22), que sa vie de travail n'est pas trop stressante (V = .21) est plus nombreux à éprouver beaucoup de satisfaction à l'égard de l'utilité de son travail. Tout se passe, ici aussi, comme si les évaluations plus globales à caractère plus psychique ou existentiel annulaient en grande partie les effets de la satisfaction ou de l'insatisfaction à l'égard des composantes plus concrètes de la situation de travail. Toutefois, lorsqu'elles sont très négatives, elles peuvent amplifier les effets de l'insatisfaction à l'égard de la situation de travail.

LES VARIATIONS DU RAPPORT INDIVIDUEL AU TRAVAIL

Le rapport individuel au travail chez le personnel enseignant se caractérise en premier lieu par une très forte satisfaction à l'égard de certaines facettes de son travail qu'il considère très importantes. Plusieurs semblent constitutives de son identité professionnelle alors que d'autres ont trait à une dimension instrumentale de son rapport au travail. Cela contribue à expliquer son attachement marqué à la profession. Cette très forte satisfaction coexiste toutefois avec une forte insatisfaction à l'égard de certaines autres facettes, également jugées importantes, dont certaines sont d'ordre réglementaire alors que d'autres ont davantage trait à la

reconnaissance sociale de la profession enseignante ; insatisfaction symptomatique de conflits entre les aspirations individuelles et les politiques institutionnelles.

L'âge n'est aucunement associé aux variations du rapport individuel au travail. Ce sont plutôt des éléments liés au contenu du travail et générés par les politiques d'organisation du travail et de gestion du personnel qui le sont. Les évaluations qu'en fait le personnel enseignant affectent son attachement à la profession, son bien-être psychologique et sa satisfaction à l'égard de l'utilité de son travail.

Les variations internes très prononcées qui apparaissent dans le rapport individuel au travail ne sont pas, non plus, associées au genre sexuel ni aux différents repères de la situation et du cheminement professionnels qui sont associés à l'âge. Une configuration de réactions aux composantes de la situation de travail qui sont les plus proches de la pratique du métier d'enseigner différencie beaucoup les enseignantes et les enseignants entre eux, ce qui met en relief la diversité des situations concrètes au niveau de l'école et de la classe et la marge de manoeuvre, présente malgré tout, qui existent au sein d'un système d'enseignement unifié.

Outre les composantes de la situation de travail, il faut également souligner que parmi les évaluations plus globales, il s'avère que celles qui touchent à des composantes psychiques ou existentielles (sentiment de se réaliser dans son travail, énergie à fournir pour se motiver, stress de la vie de travail, position existentielle face au travail) par opposition à celles qui ont trait à des aspects plus quantitatifs (lourdeur de la tâche, manque de temps) sont beaucoup plus associées d'une part à la satisfaction à l'égard des composantes de la situation de travail et, d'autre part, à l'attachement à la profession, au bien-être psychologique²³ et à la satisfaction à l'égard de l'utilité de son travail.

DISCUSSION

Les deux hypothèses présentées s'avèrent fondées. Les résultats indiquent en effet que les variables associées à l'âge sont rares. Les relations existantes relèvent presque exclusivement d'effets de cohorte appelés à disparaître parce qu'ils sont le fruit de transformations sociales amorcées

23. Notons que chez les personnel enseignant du Québec, 41 % des congés de maladie longue durée (pour « invalidité ») indemnisés le sont pour des maladies nerveuses et des troubles psychologiques (Carpentier-Roy 1992b). Le niveau élevé de stress parmi le personnel enseignant est souligné dans plusieurs études canadiennes (Dolan et Lamoureux 1990) et des travaux français mettent en relief l'importance de la tension nerveuse chez le personnel enseignant (Cassou et Touranchet 1985).

depuis longtemps qui ont fortement affecté différentes dimensions de l'emploi et du cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants. L'âge n'est, par ailleurs, aucunement associé aux variations dans le rapport individuel au travail, alors que plusieurs composantes de la situation de travail le sont.

Les résultats d'une enquête fortement inspirée de celle-ci, et réalisée auprès du personnel enseignant des cégeps, sont semblables à ceux présentés ici (Payeur et Dufour 1993); d'autres études sur le milieu de l'éducation mettent aussi en évidence les facteurs intrinsèques du travail comme source prédominante de satisfaction au travail parmi les enseignantes et les enseignants (Lipka et Goulet 1989; Miller et al. 1982). Il s'en suit que l'investissement personnel des enseignants dans leur travail varie peu avec l'âge et est très élevé (Kallio et Jing 1985). Lorsque la satisfaction varie avec l'âge, certaines variables organisationnelles et relationnelles de l'espace social dans lequel œuvre le personnel enseignant, telles que les possibilités de formation, le climat institutionnel, le support des collègues, le support institutionnel ou les modes de socialisation expliqueraient l'effet apparent de l'âge (Kallio et Jing 1985). Notons également que l'examen des différences entre les femmes et les hommes (David et Payeur 1993) a clairement mis en évidence que ce sont les conditions de travail, générées par des politiques et des pratiques d'organisation du travail et de gestion du personnel, qui structurent le rapport individuel au travail, et non pas des caractéristiques individuelles fondées sur des critères physiologiques, telles que le sexe ou l'âge.

On constate toutefois que chez le personnel enseignant, le rapport individuel au travail est marqué d'une ambivalence largement partagée. Cette homogénéité dans l'ambivalence est possiblement attribuable à certaines caractéristiques du travail enseignant en tant que travail réflexif, conjuguées à celles du système d'enseignement évoquées précédemment (un système fortement unifié et syndiqué mais peu hiérarchisé et qui laisse peu de place à l'autonomie professionnelle). Comme le travail réflexif s'exerce directement sur des personnes (encadrement, socialisation, assistance, soins) dont la présence est indispensable à la réalisation du travail, celles-ci sont, de ce fait, un élément constitutif du rapport au travail de la personne qui le réalise (Maheu et Robitaille 1991). Les tentatives de contrôle à partir de critères standardisés et quantitatifs d'efficacité, de rentabilité et ou de productivité touchent donc le cœur du rapport au travail en modifiant la relation entre la personne qui fait le travail et l'utilisateur, et semble provoquer des réactions majeures lorsque ce rapport est modifié. La conjoncture actuelle, caractérisée par la dévalorisation du système d'enseignement public et de son corps enseignant, la détérioration des conditions de travail et d'emploi et l'implantation de réformes technocratiques semble

donc aussi affecter le personnel enseignant bien au-delà du champ des relations du travail.

Les résultats de quelques recherches empiriques dans d'autres milieux où le travail est également de nature réflexive corroborent certains de ces résultats. Ainsi à l'occasion d'une recherche auprès des salariés d'un CLSC, celles et ceux-ci ont déclaré valoriser beaucoup moins leur établissement que cinq ans auparavant tout en continuant à valoriser leur tâche. Les professionnels et les semi-professionnels ont cependant été plus nombreux que les employés de soutien à se déclarer insatisfaits de différents aspects de leur tâche et à opérer un repli sur leur vie personnelle. Bélanger et Lévesque (1987) l'attribuent au mode de gestion qui a amené une rupture entre les intervenants et les usagers et qui a individualisé la tâche. Dans une recherche auprès de professionnels syndiqués, Guérin (1993) constate que ce qu'il nomme leur « malaise professionnel » augmente en fonction de l'importance qu'ont pour ces personnes des valeurs professionnelles telles que l'éthique, la compétence, l'autonomie ou la mission de service. Ce malaise se traduit par des attitudes de retrait, des symptômes dépressifs et des problèmes de santé physique. Il constate également que les pratiques de gestion en vigueur ont une influence considérable sur cet état.

On semble donc en présence, chez le personnel enseignant, d'un double processus contradictoire. Le premier, illustré par les exemples précédents, a trait à la distension de la relation entre la personne au travail et l'utilisateur, conséquence de l'application de normes standardisées aux pratiques professionnelles ainsi qu'à leurs résultats qui heurtent de front les valeurs professionnelles des salariés et les poussent vers des conduites de retrait. Le second processus, analysé par Demailly (1987), a trait à une forte sollicitation, de la part de l'organisation, des capacités psychiques individuelles qui tend à en redéfinir certaines, auparavant considérées comme des traits individuels, en termes d'habiletés maintenant jugées nécessaires pour répondre aux exigences de la mission de l'institution.

Les résultats présentés dans cet article, qui mettent en relief un attachement prononcé à la profession enseignante modulé par de fortes insatisfactions et un rapport souvent difficile au travail, permettent de supposer que ces deux processus sont à l'œuvre dans le milieu de l'enseignement primaire et secondaire. Les symptômes d'écartèlement, vécus au niveau individuel, en témoignent.

■ BIBLIOGRAPHIE

AUBERT, Nicole. 1990. *Le coût de l'excellence*. Paris : Les cahiers de recherche de l'École supérieure de commerce de Paris.

- BÉLANGER, Paul R. et Benoît LÉVESQUE. 1987. « Le mode de vie détermine-t-il l'éthique du travail? Étude de cas » *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 42, n° 2, 345-365.
- BERNARD, Paul. 1993. « Cause perdue? Le pouvoir heuristique de l'analyse causale ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 2, 171-189.
- BOURDIEU, Pierre. 1991. « Introduction à la socioanalyse ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 90, 3-4.
- BOUSQUET, Jean-Claude. 1990. *Le besoin de recrutement de personnel à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011*. Québec : MEQ, Direction générale de la recherche et du développement.
- BROWN, Richard K. 1985. « Attitudes to Work, Occupational Identity, and Industrial Change ». *New Approaches to Economic Life*. B. Roberts, R. Finnegan et D. Gallie, dir. Manchester : Manchester University Press, 461-475.
- CARPENTIER-ROY, Marie-Claire. 1992a. « Enseigner dans la douleur ». *Informations sociales*, n° 24, 44-50.
- CARPENTIER-ROY, Marie-Claire. 1992b. *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Rapport de recherche. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.
- CASSOU, Bernard et Annie TOURANCHET. 1985. « Les problèmes de santé des enseignants ». *Les risques du travail*. B. Cassou et al., dir. Paris : La Découverte, 533-538.
- DAVID, Hélène et Christian PAYEUR. 1993. « Différences et similitudes entre les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 113-131.
- DAVID, Hélène et Christian PAYEUR. 1995. « Les retraitées et retraités de fraîche date (1985-1990) de l'enseignement du Québec ». *Entre travail, retraite et vieillesse. Le grand écart*. Textes réunis par A.-M. Guillemard, J. Légaré et P. Ansart. Paris : Éditions l'Harmattan.
- DEJOURS, Christophe. 1980. *Travail : usure mentale, essai de psychopathologie du travail*. Paris : Le Centurion.
- DEJOURS, Christophe. 1990. « Nouveau regard sur la souffrance humaine dans les organisations ». *L'individu dans l'organisation, les dimensions oubliées*. J.-F. Chanlat, dir. Québec et Ottawa : Presses de l'Université Laval et Éditions ESKA, 687-708.
- DEMAILLY, Lise. 1987. « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants ». *Sociologie du travail*, vol. XXIX, n° 1, 59-69.
- DOLAN, Shimon L. et Gérard LAMOUREUX. 1990. *Initiation à la psychologie du travail*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- DUBAR, Claude. 1991. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- FARRELL, D. et C.E. RUSBULT. 1981. « Exchange Variables as Predictors of Job Satisfaction, Job Commitment, and Turnover : The Impact of Rewards, Costs, Alternatives and Investments ». *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 28, n° 1, 78-95.

- FERNANDEZ-ZOÏLA, A. 1987. « Pour une théorie de l'homme en psychopathologie du travail ». *Plaisir et souffrance dans le travail*. Tome 1. C. Dejours, dir. Paris : PIRTEM et CNRS.
- FOUCHER, R. 1983. « Plus de cinquante années de recherche sur la satisfaction au travail ou les vicissitudes d'un concept ». *La psychologie organisationnelle au Québec*. G. Tarrab et collaborateurs, dir. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 345-370.
- GLUECK, William F. 1982. *Personnel : A Diagnostic Approach*. Plano : Business Publications.
- GOUVERNEMENT DU CANADA. 1993. « Quelques données sur notre société vieillissante ». *Info Échange pour les aîné(e)s*, Été, 5.
- GUÉRIN, Gilles. 1993. « Le malaise des professionnels québécois ». Rapport de recherche à l'intention du Conseil québécois des professionnels et cadres.
- HENRIQUEZ, Eugène. 1993. « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes ». *Sociologie et sociétés*, vol. XXV, n° 1, 26-38.
- HERZBERG, Frederik, Bernard MAUSNER et Barbara B. SNYDERMAN. 1959. *The Motivation to Work*. New York : Wiley.
- KALLIO, R. et T.J. JING. 1985. « The Effects of Aging on Faculty Productivity ». Association for the Study of Higher Education, Annual Meeting Paper, Chicago.
- KOVES, V., H.B.M. MURPHY, M. TOUSIGNANT et L. FOURNIER. 1982. « Les indicateurs de santé mentale ». Verdun : Centre de recherche de l'hôpital Douglas, Unité de recherche psychosociale. Miméo.
- LAROUCHE, Viateur et François DELORME. 1972. « Satisfaction au travail : reformulation théorique ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 27, n° 4, 567-599.
- LAROUCHE, Viateur, André LÉVESQUE et François DELORME. 1973. « Satisfaction au travail : problèmes associés à la mesure ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 28, n° 1, 76-109.
- LAVILLE, Antoine. 1989. « Vieillesse et travail ». *Le travail humain*, tome 52, n° 1, 3-20.
- LESSARD, Claude. 1990. « Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels ». *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*. C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger, dir. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 15-40.
- LINHART, Danièle. 1984. « Crise et travail ». *Les temps modernes*, vol. 40, n° 450, 1284-1315.
- LIPKA, Richard P. et L.R. GOULET. 1989. « Aging : An Experience-Related Change in Teachers Attitudes Toward the Profession ». *Educational Research Quarterly*, vol. 4, n° 2.
- MAHEU, Louis et Martin ROBITAILLE. 1991. « Identités professionnelles et travail réflexif ». *La profession enseignante au Québec : enjeux et défis des années 1990*. C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger, dir. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 93-111.

- MILLER, J.P., G. TAYLOR et K. WALKER. 1982. *Teachers in Transition : Study of an Aging Teaching Force*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education Press.
- OFFE, C. 1985. *Disorganized Capitalism : Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge : Polity Press.
- OUELLETTE, R. 1990. *Le vieillissement du personnel enseignant québécois*. Québec : gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, direction générale de la recherche et du développement.
- PAYEUR, Christian et Hélène DAVID avec la collaboration de N. Boucher. 1990. *Les membres de la CEQ et le vieillissement : quelques données statistiques*. Note de recherche n° 22. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- PAYEUR C. et D. DUFOUR. 1993. « Enseigner toute sa vie au CÉGEP ». *Options*, automne, 71-79.
- PERRAULT, Chantal. 1987. *Les mesures de santé mentale : possibilités et limites de la méthodologie utilisée*. Cahier technique 87-06. Québec : Santé-Québec.
- ROBERTSON, Gordon. 1979. « Absenteeism and Labor Turnover in Selected Ontario Industries ». *Relations industrielles/Industrial Relations*, vol. 34, n° 1, 86-106.
- SANTÉ QUÉBEC. 1988. *Et la santé, ça va ? Rapport de l'enquête Santé Québec 1987*. Québec : Les publications du Québec.
- SEASHORE, S.E. 1974. « Job Satisfaction as an Indicator of the Quality of Employment ». *Social Indicators Research*, n° 1, 135-168.
- SEASHORE, S.E. 1975. « Defining and Measuring the Quality of Working Life ». *The Quality of Working Life*. L.E. Davis, A.B. Cherns et associés, dir. New York : The Free Press, 105-118.
- SHULMAN, L.S. 1987. « The Wisdom of Practice : Managing Complexity in Medicine and Teaching ». *Talks to Teachers*. D.C. Berliner et B.V. Rosenshine, dir. New York : Random House, 369-386. Cité par D. Raymond, « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, 1993, 187-200.

SUMMARY

Age and Attitudes toward Work among Quebec Teachers

A study conducted among teaching staff of Quebec school boards on the relationships between age, working conditions, and career paths reveals that the cohort effect varies the teaching staff's situation and career path according to age ; these changes reflect the profound transformations of

work and employment conditions in teaching over the past few decades. The study notes the effects of such transformations on the age structure according to instructional level, job status, level of schooling, income, and gender.

On the other hand, despite the fact that two-thirds of teachers are woman, the subjective relationship to the work experience does not vary according to age or gender. Teachers' subjective relationship to the work experience is characterized, first and foremost, by marked ambivalence. Satisfaction is very high as regards certain facets of the work experience that are considered highly important by teaching staff. Some of these facets seem to be elements of teachers' professional identity, while others involve a more instrumental dimension. This helps to explain teachers' marked attachment to their profession. These very high levels of satisfaction nonetheless coexist with strong dissatisfaction with respect to other facets that are also deemed important, some of which are regulational in nature and some of which pertain more to social recognition of the teaching profession — dissatisfaction that is symptomatic of conflicts between subjective aspirations and institutional policies.

This enables us to understand why teachers' relationship to the work experience and their attachment to the profession is often expressed in terms of an opposition between a high degree of professional involvement and frustration due to the numerous constraints that affect the practice of teaching. A large majority of teachers are strongly attached to their profession and feel that their work is fulfilling, but at the same time they believe that they have an excessive work load, a stressful work life, and a lack of time. More than half also feel that they have to expend considerable energy motivating themselves in their work.

The way these contradictions are lived out, however, very clearly differentiates teaching staff into four categories that are roughly equivalent in size : the passionate ones, those who are "divided" (i.e., torn between their love for their work and their capacity to sustain it), those who are contented, and those who are disillusioned. These existential positions vis-à-vis the work experience, unrelated to age, are strongly associated with various components of the subjective relation to the work experience. Thus the *passionate* teachers, more than the others, feel self-actualized by their work and are not under the impression that they have to devote considerable energy to motivate themselves, and fewer of them feel that their work life is stressful. Their sense of attachment to the profession is also very strong. Among those who are *divided*, we find the greatest number of teachers who feel stressed by their work and a fairly large number who feel that they have to expend considerable energy in motivating themselves, which negatively affects their attachment to the

profession. They are also the ones most sensitive to the quantitative aspects of their duties (heavy work load, lack of time). Teachers who are *contented* share with the passionate ones a positive evaluation of the psychological components of their work, although to a lesser degree. This category of teachers is the one for whom the quantitative aspects are the least constraining. The contented teachers also have a strong sense of attachment to the profession. Finally, the *disillusioned* teachers feel that their work is self-realizing; they find their work life stressful, and have to devote much energy to self-motivation. Like those who are « divided », the disillusioned teachers are more apt to consider their work load heavy. Lack of time affects them less. On the other hand, their attachment to the profession is weak.

Teachers' relationship to the work experience is also associated with the concrete practice of teaching. In fact, it appears that the act of teaching, classroom management, organizational factors and relational factors – not the age of the teaching staff – are concerned here.

LES DÉFIS DE LA RÉMUNÉRATION

Actes du XLVII^e Congrès des relations industrielles
de l'Université Laval

Préface, Gilles Laflamme – *Introduction*, Gilles Ferland – *La rémunération : un art ou une science ?* Thierry Wils et Christiane Labelle – *Les facteurs d'évolution de la rémunération*, William Brown – *Commentaires*, Gilles Paquet – *Les tendances en matière de rémunération*, George T. Milkovich – *Les pratiques de rémunération flexible : quelques expériences*, Jean Fuller et Jean Thivierge – *Commentaires*, Jean-Guy Frenette – *Quatre défis particuliers pour la rémunération : Le libre choix*, Claude Marier – *Les entreprises en démarrage*, Normand Rheault – *L'équité au travail*, Esther Déom – *Les stratégies syndicales*, Claude Rioux – *Pratiques de rémunération et capacité concurrentielle*, Diane Bellemarre et Lise Poulin Simon – *Le rôle et l'importance de la rémunération dans la gestion des ressources humaines et la gestion des relations du travail*, Roland Thériault et Joanne Bergeron – *Commentaires*, Clément Godbout.

ISBN 2-7637-7313-3

1 volume, 1992, 163 pages, 23 \$

La Librairie de l'Université Laval
Pavillon Pouliot, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4
tél. (418) 656-2320 téléc. (418) 656-3476