

L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation

Claire Duchesne, Ph.D.

Université d'Ottawa

Lorraine Savoie-Zajc, Ph.D.

Université du Québec en Outaouais

Résumé

Cet article présente l'utilisation de l'analyse par théorisation ancrée, telle que décrite par Barney Glaser et Anselm Strauss (1967), dans le cadre d'une recherche en éducation. Cette recherche visait la compréhension, la description et la modélisation du processus de développement et de maintien de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire. L'analyse des données, recueillies auprès de douze enseignantes de la Commission scolaire des Draveurs de Gatineau, a permis l'exploration de trois catégories conceptuelles liées au processus d'engagement professionnel de ces enseignantes. La ligne narrative qui s'est élaborée a permis de dégager les paramètres du processus central de la recherche, *s'engager dans son travail*, d'en déterminer les sources de même que les effets et de lier le tout en un processus cohérent contribuant à *donner un sens à la vie* des participantes à cette recherche.

Mots-clés

ENGAGEMENT PROFESSIONNEL, ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE, SIGNIFICATION DU TRAVAIL, THÉORISATION ANCRÉE

L'engagement professionnel des enseignants : un processus qui donne un sens à la vie

Même s'il présente, comme c'est le cas de nombreuses professions appartenant à cette catégorie, son lot de difficultés, l'enseignement apporte aux individus qui y œuvrent des sources de motivation et de satisfaction non négligeables. L'identification et l'attachement comptent parmi les principaux aspects de la profession qui invitent les enseignants¹ à s'y engager. De fait, la personne a la

possibilité de s'identifier fortement à un travail qui revêt une signification particulière pour elle (Firestone & Pennell, 1993); elle a également l'occasion de développer un attachement fort à sa profession puis de manifester ouvertement cet attachement par l'attitude et les actions qu'elle adopte (Goodell, 1969). Parmi les facteurs les plus favorables à l'engagement professionnel des enseignants, se retrouvent les *récompenses associées à la relation aux élèves* (Condamin, 1994; Hargreaves, 1994; Lortie, 1975; Yee, 1990; Morin, 1996; Dolan & Lamoureux, 1990; Peterson & Martin, 1990), le sentiment de *satisfaction au travail* (Shann, 1998; Firestone & Pennell, 1993; Yee, 1990), le *sens du travail* (Firestone & Pennell, 1993), le *sens de la mission* (Peterson & Martin, 1990; Hargreaves, 1994; Nias, 1984), le *soutien de la direction d'école* (Anderman & al., 1991; Peterson & Martin, 1990; Singh & Billingsley, 1998) de même que la *qualité de la relation qui s'établit avec les collègues de travail* (Peterson & Martin, 1990; Hargreaves, 1994; Reyes, 1990; Yee, 1990). En somme, l'engagement au travail est relié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels répondant aux besoins de la personne de s'identifier à l'organisation ou à sa profession, d'être en relation avec celles-ci ou de vivre une expérience d'accomplissement de soi lui permettant de trouver un sens à sa vie. Cette forme d'engagement se présente comme le résultat de la force motivationnelle interne de la personne; en outre, l'engagement professionnel dépasse la simple implication au travail par l'intensité de l'investissement personnel qu'il suggère ainsi que par la signification qu'il donne à la vie de l'individu.

Si l'enseignement est une profession hautement génératrice de signification pour les personnes qui y oeuvrent, il comporte également des difficultés qui peuvent s'avérer néfastes au plan psychique pour l'individu. Citons pour exemple l'*épuisement généré par l'engagement dans le souci de l'autre* (Hargreaves, 1994), l'*anxiété résultant de la peur de paraître incompetent* (Hargreaves, 1994), l'*anxiété relative à l'individualisme* (Hargreaves, 1994; Nias, 1984, 1989), l'*anxiété due à l'aliénation du soi* (Moyne, 1984; Amiel, 1984; Artaud, 1985; Abraham, 1982), l'*anxiété relative à l'image du soi professionnel* (Abraham, 1982) ainsi que l'*anxiété générée par les perceptions sociales* (Lightfoot, 1983) qui en constituent les éléments les plus courants. Par ailleurs, si les facteurs favorables, exposés précédemment, contribuent à rehausser l'engagement des enseignants à leur travail, il est permis de croire que leur absence ou leur faible manifestation produise un effet défavorable sur cette forme d'engagement. En somme, le travail de l'enseignant, tout comme son cheminement professionnel, relèvent d'un processus complexe et s'articulent différemment selon la personnalité de l'individu ou le contexte organisationnel au sein duquel il œuvre.

Des auteurs associés à diverses perspectives, tels que Goodell (1969), Rosenholtz et Simpson (1990) ou Reyes (1990), ont examiné le phénomène d'engagement professionnel des enseignants à la lumière des courants psychologique et social, alors que d'autres, comme Yalom (1980) ou Frankl (1966, 1984, 1993) ont fait ressortir l'aspect existentiel du travail et de la vie de l'individu. La présente étude privilégie une perspective existentielle; elle s'appuie sur le postulat que toute personne a besoin de donner un sens à sa vie et que ce sens peut se trouver, entre autres, par l'accomplissement d'un travail signifiant. La signification du travail, selon l'approche existentielle, est conditionnée par des facteurs essentiellement psychologiques et sociaux, mais évoluant au-delà de ceux-ci; il est lié, par exemple, aux besoins d'épanouissement et de transcendance de l'individu de même qu'à son désir de réussite. Nous considérons donc l'enseignement comme une profession génératrice de sens pour la personne qui y œuvre.

En accord avec la perspective existentielle énoncée plus haut, l'engagement professionnel des enseignants se traduit par un sain investissement, par la participation et par l'implication entière de l'individu, de même que par l'utilisation optimale des ressources personnelles de celui-ci dans ses activités professionnelles. Cet engagement renvoie à une forte identification de la personne aux buts et aux valeurs de l'école, à la profession, aux activités de même qu'aux tâches qui y sont associées. Par ailleurs, la relation que l'enseignant entretient avec sa profession ou avec l'organisation scolaire qui l'emploie détermine son engagement; il s'agit d'un processus par lequel le système personnel de l'individu s'articule à son système social.

L'engagement professionnel s'associe à une attitude positive à l'égard du travail, innée ou développée par l'individu, qui influence directement son comportement. Ces individus hautement motivés valorisent le travail en général de même que leur identité professionnelle. Ces besoins de croissance et de transcendance furent identifiés par Maslow (1972) comme les besoins supérieurs de la hiérarchie, alors que les besoins de sécurité en constituent la base et doivent être comblés, chez l'individu, pour que celui-ci puisse avoir accès à la catégorie supérieure. Morin ajoute que :

Les écrits de Frankl et de Yalom nous laissent supposer que c'est par des actes d'engagement que l'individu peut réaliser la cohérence entre sa vie intérieure et sa vie en société. De plus, ces actes d'engagement devraient être orientés vers quelque chose qui le transcende, quelque chose qui le dépasse afin qu'ils produisent l'effet recherché, à savoir le sens. (Morin, 1996, p.272)

La documentation sur l'engagement professionnel relève l'existence de conditions internes et de conditions externes à cette forme d'engagement, tel qu'il le fut précisé précédemment. On ne sait pas, cependant, comment se développe et se maintient celui-ci, particulièrement dans le milieu scolaire. Malgré l'abondante documentation (générée par la recherche depuis les années 1970) concernant l'engagement professionnel dans les organisations, peu de ces études se sont intéressées à l'engagement des enseignants. Les travaux portant sur la compréhension du processus permettant de développer ou de maintenir l'engagement professionnel des enseignants demeurent à peu près inexistantes. La recherche dont il est ici question vise donc à remédier à la méconnaissance de ce processus dans les sciences de l'éducation et à répondre à la question ainsi qu'aux sous-questions suivantes :

Comment des enseignantes du primaire parviennent-elles à actualiser leur engagement dans leur travail ?

- a) De quelle façon l'engagement professionnel donne-t-il un sens à leur vie ?*
- b) Quels sont les éléments de la profession qui influencent le plus l'engagement professionnel ?*
- c) Quelles sont les stratégies mises de l'avant par ces enseignantes pour développer et maintenir leur engagement professionnel ?*

Rappelons que les résultats de cette recherche permettront de comprendre le processus inhérent au phénomène d'engagement professionnel des enseignantes du primaire. Nous croyons que la mise en relation de ces résultats avec les éléments associés à d'autres domaines de recherche en éducation pourrait avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves, sur la croissance personnelle des enseignants à l'intérieur de leur profession, sur la motivation de même que sur la qualité de vie au travail de ceux-ci.

Méthodologie

Cette étude emprunte le courant interprétatif/qualitatif en raison de la nature même du problème de recherche : c'est de l'expérience vécue par des individus (les enseignantes du primaire) au regard d'un phénomène (l'engagement professionnel) dont il est question. Nous cherchons à comprendre le sens que ces individus donnent à leur expérience (Strauss & Corbin, 1990; Savoie-Zajc, 2000).

Les recherches sur l'engagement professionnel des enseignants ayant été essentiellement menées à la lumière du courant interprétatif/qualitatif

demeurent à peu près inexistantes; ce sont essentiellement des approches quantitatives, privilégiant l'utilisation de questionnaires auprès de vastes échantillons, qui ont été employées. Par conséquent, l'étude dont il est ici question s'inscrit donc dans un créneau à la fois nouveau et différent, donc original.

Le milieu de recherche

La collecte de données s'est effectuée auprès d'enseignantes de la Commission scolaire des Draveurs (CSD) de Gatineau au cours de l'année scolaire 2000-2001. Il s'agit de la plus importante commission scolaire de la région de l'Outaouais si l'on considère la population étudiante desservie (tableau 1). Le territoire qu'occupe cette commission scolaire est vaste, soit environ 700 km²; cependant, la majorité de ses écoles primaires (23 sur 26) sont situées dans une zone urbaine couvrant une superficie approximative de 140 km². De plus, les clientèles qu'elle dessert de même que les secteurs géographiques où elles se situent comportent suffisamment de similitudes pour que les enseignantes participant à l'étude aient eu la possibilité de vivre des expériences communes ou similaires. Par ailleurs, la taille de la CSD favorise la diversité de l'échantillonnage théorique; en effet il s'agit d'une commission scolaire suffisamment grande pour que les enseignantes impliquées dans la recherche puissent appartenir à des écoles différentes et ayant des cultures organisationnelles différentes sans pour autant se connaître personnellement les unes les autres.

Le premier contact de terrain s'est effectué par lettre et par un suivi téléphonique auprès du directeur général de la commission scolaire afin d'obtenir la permission d'effectuer la recherche au sein de son organisation. Par la suite, les directions des écoles dont au moins un des membres était en place depuis plus d'un an ont été contactées par courrier, puis par téléphone : celles-ci ont alors été informées des objectifs de la recherche de même que des attentes de la chercheuse quant à l'implication des membres de leur personnel qui participeraient éventuellement à l'étude. Seules les enseignantes ciblées ont été mises au courant du déroulement d'une telle recherche dans leur école.

Tableau 1
Commission scolaire des Draveurs de Gatineau 2002-2003

| Secteurs | Nombre d'établissements scolaires | Nombre d'élèves inscrits | Nombre d'enseignants |
|-----------------------|-----------------------------------|--------------------------|----------------------|
| Primaire | 26 | 12 028 | 602 |
| Secondaire | 4 | 7 042 | 391 |
| Éducation des adultes | 4 | non disponible | 43 |
| Total | 34 | 19 070 | 1 036 |

Tableau 2
Les caractéristiques de l'enseignante engagée au primaire²
(adaptation du modèle de Goodell, 1969)

| Caractéristiques | |
|-------------------------|---|
| 1) | Participe à des activités au-delà des exigences de sa tâche. |
| 2) | Effectue des tâches à l'intérieur de l'école, outre son travail de classe (et en dehors des exigences de sa tâche). |
| 3) | Assume des responsabilités professionnelles pour l'avancement de l'éducation, pour améliorer la qualité de l'enseignement, pour promouvoir le bien-être des enseignants et pour rehausser le statut de la profession. |
| 4) | Travaille constamment à s'améliorer et à développer les compétences de ses élèves. |
| 5) | Parle de ses élèves de façon professionnelle. |
| 6) | Assume ses obligations professionnelles. |
| 7) | Coopère avec l'ensemble de l'école. |
| 8) | Possède une attitude professionnelle positive et manifeste un respect sincère pour la profession, s'épanouit à l'intérieur de ses activités professionnelles, est une participante responsable au niveau de l'école et représente la profession aux yeux du public. |

L'échantillonnage théorique

Les enseignantes du primaire qui ont participé à l'étude, issues de sept établissements scolaires différents, étaient au nombre de douze. Elles occupaient toutes la fonction de titulaire à l'intérieur de l'un des trois principaux champs d'enseignement de ce secteur, soit l'adaptation scolaire (champ 01), le préscolaire (champ 02) et le primaire régulier (champ 03). Le profil socio-démographique de ces douze enseignantes est présenté au tableau 3.

Les recherches d'Huberman (1989) ont permis d'identifier sept phases caractérisant le processus de développement professionnel du personnel enseignant auprès duquel s'est effectué son étude. La période de la mi-carrière, correspondant aux phases de diversification et de remise en question identifiées par le chercheur (de 7 à 25 ans d'expérience), constitue l'étape de cheminement professionnel à laquelle cette recherche s'est intéressée, soit le temps fort de l'engagement professionnel. Les candidates qui ont participé à l'étude devaient, par conséquent, posséder un minimum de sept années d'expérience dans l'enseignement.

L'instrument de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée

La collecte des données s'est effectuée par la conduite de deux séries d'entrevues semi-dirigées. Les entrevues ont duré de 45 à 90 minutes, selon le temps dont l'enseignante disposait ou selon l'élaboration des réponses offertes par cette dernière. Le schéma d'entrevue comportait une vingtaine de questions qui avaient pour fonction d'approfondir le thème étudié et de permettre à l'interviewée d'exprimer son point de vue sans pour autant laisser place à une discussion libre. Le schéma initial était constitué de quatre catégories de questions. Les questions de *type descriptif* ont été utilisées dès le début de l'entretien; elles ont permis à l'intervieweuse de même qu'à l'interviewée de faire connaissance et de dresser sommairement le profil socio-démographique de la répondante. Par la suite, les questions de *type analytique* ont offert la possibilité à l'enseignante de s'exprimer sur son expérience, sur les facteurs intervenant au cours de celle-ci, etc. En troisième lieu, les questions de *type positionnement* ont fourni l'occasion à la répondante d'exprimer son opinion ou son point de vue critique sur son expérience. Finalement, les questions de *type théorique*, qui clôturaient l'entretien, ont permis à l'interviewée d'offrir des conseils à une enseignante moins expérimentée ou moins engagée ou de décrire un idéal professionnel.

Tableau 3
Profil des enseignantes rencontrées

| Code d'identification | Âge à l'automne 2000 | Région d'origine | État matrimonial | Nombre d'enfants | Années d'expérience | Âge en début de carrière | Qualifications | Niveau enseigné |
|-----------------------|----------------------|--------------------------|------------------|------------------|---------------------|--------------------------|--|-------------------------|
| P1* | 42 | Extérieur de l'Outaouais | Conjoint | 3 | 19 | 21 | B. Éd. (enfance inadaptée) | 3 ^e année |
| P2 | 31 | Outaouais | Conjoint | 3 | 8 | 23 | B. Éd. (orthopédagogie) | 6 ^e année |
| P3 | 40 | Extérieur de l'Outaouais | Conjoint | 0 | 9 | 31 | B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | 6 ^e année |
| P4* | 43 | Extérieur de l'Outaouais | Seule | 0 | 14 | 29 | B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | 3 ^e année |
| P5* | 36 | Outaouais | Conjoint | 1 | 12 | 24 | DEC (électronique) B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) Diplôme d'études supérieures (andragogie) | 6 ^e année |
| P6* | 50 | Extérieur de l'Outaouais | Seule | 1 | 25 | 25 | Brevet A M. Éd. (psychopédagogie) | 5 ^e année |
| P7* | 46 | Extérieur de l'Outaouais | Conjoint | 3 | 22 | 24 | B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | maternelle |
| P8 | 38 | Extérieur de l'Outaouais | Conjoint | 1 | 7 | 31 | DEC (service de garde) B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | 3 ^e année |
| P9* | 32 | Outaouais | Conjoint | 2 | 9 | 23 | B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | 1 ^{ère} année |
| P10* | 34 | Outaouais | Conjoint | 2 | 6 | 28 | B. Éd. (enseignement préscolaire et primaire) | 3 ^e année |
| P11 | 38 | Outaouais | Conjoint | 2 | 7 | 31 | DEC (éducation spécialisée) B. Éd. (orthopédagogie) | Difficultés langagières |
| P12* | 38 | Extérieur de l'Outaouais | Conjoint | 1 | 8 | 30 | DEC (éducation spécialisée) B. Éd. (orthopédagogie) | Difficultés langagières |

*Indique, parmi l'ensemble des candidates, celles qui ont accepté de participer à une deuxième entrevue.

Ces premières entrevues ont été transcrites intégralement et analysées. Une première codification a été entreprise afin de faire ressortir les « faits saillants ». Cette analyse exploratoire a permis d'identifier les thèmes qui méritaient d'être développés avec plus de profondeur pour la deuxième entrevue, soit : le sens donné à l'engagement, les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à l'engagement, les stratégies privilégiées par l'enseignante afin de développer et de maintenir son engagement et enfin les structures ou les moyens qui pourraient être mis en place afin de favoriser le développement et le maintien de l'engagement professionnel des autres enseignants.

Une première série d'entrevues s'est effectuée à l'automne 2000, auprès de chacune des participantes, afin d'établir un premier contact entre l'enseignante interviewée et la chercheuse, d'installer un climat de confiance et d'amorcer une réflexion sur l'expérience d'engagement professionnel de l'enseignante. Une seconde série d'entrevues s'est réalisée environ six mois plus tard, soit au printemps 2001; l'année scolaire ayant suivi son cours, les candidates ont eu le temps de réfléchir plus à fond sur le sujet et ont alors eu la possibilité de donner à leurs réponses une nouvelle lumière, une plus grande profondeur. Des douze enseignantes qui ont participé à la première entrevue, huit d'entre elles ont accepté de procéder à une deuxième rencontre, portant ainsi à vingt le nombre d'entrevues réalisées.

Les étapes de l'analyse des données

L'analyse par théorisation ancrée procède selon des étapes bien définies et poursuit quatre intentions (Strauss et Corbin, 1990) : elle cherche d'abord à construire plutôt qu'à tester une théorie; elle veut aussi donner une rigueur au processus de recherche qualitative; elle vise à aider le chercheur à contrer ses biais ou ses préjugés et elle s'applique à procurer l'enracinement des données puis à construire, à partir de celles-ci, une théorie dense correspondant à la réalité qu'elle veut représenter. Par ailleurs, l'analyse par théorisation ancrée procède selon trois types de codages — ouvert, axial et sélectif — qui ont été appliqués lors de l'analyse des données de la présente recherche.

Le codage ouvert

Il s'agit d'une phase de l'analyse au cours de laquelle le chercheur nomme et catégorise un phénomène à partir de l'examen des données. Celles-ci sont réduites à leur expression la plus simple, elles sont examinées de près puis elles sont comparées entre elles afin d'en établir les ressemblances et les différences. Des questions sont formulées à propos du phénomène tel qu'il apparaît à travers les données. Deux procédures analytiques doivent alors être envisagées : la comparaison et le questionnement. Ces procédures contribuent à

donner aux concepts leur précision de même que leur spécificité (Strauss et Corbin, 1990). Par ailleurs, le chercheur doit posséder une *sensibilité théorique*, c'est-à-dire l'habileté de *voir* avec une profondeur analytique ce qui y est contenu. La sensibilité théorique, pour Strauss et Corbin, réfère à la qualité personnelle du chercheur. Elle indique un état de conscience des subtilités de la signification des données. La sensibilité théorique se rapporte à la capacité d'introspection, à l'habileté de donner un sens aux données, à la capacité de comprendre puis de distinguer le pertinent du non pertinent, et ceci, dans une optique plus conceptuelle que concrète. C'est cette sensibilité théorique qui permet au chercheur de développer une théorie enracinée, dense au plan conceptuel et bien intégrée. À la source de cette sensibilité théorique, on retrouve la documentation consultée de même que l'expérience professionnelle et personnelle du chercheur : le parfait dosage de la connaissance et de l'expérience.

Il s'agit donc, lors de cette première étape, de dégager l'essentiel du message exprimé lors des entrevues, en demeurant le plus fidèle possible au contenu livré. On cherche ici les codes qui réfèrent à des concepts, qui renvoient à un phénomène plus abstrait, à un processus; naissent alors les catégories qui, au-delà des codes, témoignent d'une plus grande richesse conceptuelle : « *L'objectif de la théorisation ancrée étant la construction théorique, l'unité de base de l'analyse, dans cette méthode, est le concept.* » (Laperrière, 1997 : 314)

La réduction des données

Les codes qui avaient été établis de façon exploratoire à la suite de la transcription de la première série d'entrevues ont été totalement supprimés dans le but d'intégrer les données de la seconde phase d'entrevues sans être restreint par les impressions et les déductions issues de cette phase initiale. Suite à cette « table rase », de nouvelles appellations, plus précises et plus exclusives, ont été créées.

La première analyse formelle s'est donc effectuée à partir du corpus de vingt entrevues. Au cours de cette phase de l'analyse, des mots-clefs ou des expressions ont été utilisés afin de résumer l'énoncé de manière à se rapprocher le plus possible de l'expérience décrite. Une multitude de codes provisoires ont été établis au fur et à mesure de la phase de réduction des données. La majorité de ces codes renvoient à une description ou à une interprétation simple du phénomène à l'étude. D'autres, plus conceptuels et référant déjà à un phénomène en soi, ont évolué en catégories.

La révision des codes et l'élaboration des catégories provisoires

Les vingt entrevues ont ainsi été réduites en codes et en catégories provisoires, tous émergeant des données d'analyse. Un travail de révision et de classification des codes a été effectué de façon périodique. La relecture complète des données brutes et l'examen attentif de la réduction effectuée ont été faits à toutes les trois ou quatre entrevues traitées afin de permettre le réajustement d'un tir mal dirigé ou une compréhension accrue de la signification des expériences relatées par les participantes.

La transformation des codes et catégories provisoires en catégories et en sous-catégories formelles

Lorsque tout le matériel d'analyse a été réduit en codes et en catégories provisoires, une nouvelle phase de révision a été entreprise : en passant du codage ouvert au codage axial, tous les codes et catégories ont été réétudiés, reclassés et renommés afin d'apporter un reflet plus juste et mieux délimité du matériel étudié. De cette procédure, onze catégories, se subdivisant en 76 sous-catégories, ont émergé. Ces 76 sous-catégories ont été créées puis classées provisoirement en fonction de leurs liens de parenté; par exemple, tous les énoncés qui réfèrent à des stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel étaient regroupés sous le vocable « *stratégie* ». Ce premier classement a permis à la chercheuse de dresser l'inventaire du matériel disponible, de le définir, de se l'approprier, de procéder par comparaison constante pour enfin voir émerger de nouvelles catégories, plus conceptuelles (tableau 4).

Le codage axial

Le codage axial s'effectue à partir d'une série de procédures par lesquelles les données sont remises ensemble d'une nouvelle façon, à la suite du codage ouvert, en mettant en relation les catégories et leurs sous-catégories. Il s'agit d'un processus complexe de pensée inductive et déductive. Cette phase de l'analyse s'opère par une recherche de relations entre les catégories et ses sous-catégories et vise le développement de ce qui deviendra les catégories principales. Le chercheur, lors de l'analyse, alterne entre le codage ouvert et le codage axial. Ce procédé s'effectue par le recours à un ensemble de questions visant à mettre en lumière des conditions, des conséquences, un contexte, des stratégies d'action ou d'interaction permettant de décrire le phénomène étudié (Strauss et Corbin, 1990).

Lors de cette étape, une étude inductive du matériel d'analyse a permis l'émergence d'une nouvelle classification des onze catégories et de leurs 76 sous-catégories classées provisoirement. Par exemple, la sous-catégorie

Tableau 4
Codes et catégories provisoires (exemple)

| ENGAGEMENT-LIMITES (ENG-LIM) | |
|---|--|
| Réfère aux énoncés par lesquels l'enseignante détermine les limites à son engagement professionnel. | |
| ENG-LIM/quitte profession | <p>la Exemple : « <i>J'enseignerai pas jusqu'à 65 ans.</i> » Exemple : « <i>Oui, parfois j'y pense d'être dans une autre profession qui est un petit peu plus... J pense qu'en vieillissant je m'aperçois que c'est très exigeant, la façon dont je fonctionne.</i> » Se rapporte aux énoncés par lesquels la personne exprime ses intentions de quitter la profession avant d'avoir atteint l'âge de la retraite.</p> |
| ENG-LIM/se questionner/constater | <p>Exemple : « <i>Pendant combien d'années est-ce que je vais être capable de gérer qu'un parent me détruise parce que lui n'aime pas nécessairement ma façon de faire?</i> » Exemple : « <i>Est-ce que je me vois à 55 ans avec des jeunes de douze ou treize ans? Je ne le sais pas. Je ne le sais vraiment pas.</i> » Renferme les énoncés qui se caractérisent par les interrogations et les constats de la personne concernant son avenir dans la profession.</p> |

« *ENG-MANIF/collègues* » (qui réfère aux énoncés par lesquels l'enseignante témoigne de son dévouement pour ses collègues ou de son investissement auprès des membres de son équipe), de même que la sous-catégorie « *ENG-SENS/enfants/personnes* » (qui regroupe les énoncés qui traduisent une passion, un investissement, un engagement très fort de l'enseignante envers ses élèves ou envers les personnes auprès de qui elle travaille) témoignent toutes les deux d'un désir de l'enseignante de s'investir auprès des autres, de se dévouer aux autres. Le phénomène ici observé renvoie à un engagement de l'enseignante orienté vers autrui. Une catégorie plus conceptuelle, se rapprochant des éléments du cadre théorique de la recherche, s'est alors dégagée à la suite de cette nouvelle association : « *Raison d'être de l'engagement professionnel* ».

Tableau 5
Composantes de la catégorie « Stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel »

| Catégories | Propriétés | Dimensions | Conditions | Codes de référence/ nombre d'énoncés recensés |
|---|---|---|---|---|
| 3. Stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel | 3.2 Se manifestant à l'extérieur du soi : le comportement | S'étend de l'implantation d'un projet de classe ou de développement professionnel, au recours à diverses formes de ressources humaines jusqu'à la décision d'effectuer un réel changement dans la nature, les conditions ou la structure du travail | 3.2.1 Doit se manifester par des actions ou des projets professionnels mis de l'avant par l'enseignante | ENG-STRAT/agir(7) ENG-STRAT/formation continue(8) ENG-STRAT/projet/défi(20) |
| | | | 3.2.2 Doit impliquer le recours à des ressources humaines dans l'environnement professionnel de l'enseignante | ENG-STRAT/collègues(13) ENG-STRAT/ressources humaines(12) |
| | | | 3.2.3 Doit impliquer un changement, mis de l'avant par l'enseignante, afin d'améliorer sa situation professionnelle | ENG-STRAT/changement d'école(22) ENG-STRAT/changement de tâche(4) ENG-STRAT/s'affirmer/s'exprimer(17) |

Le codage sélectif

C'est l'étape de l'intégration finale. Les bases du codage sélectif ont été développées lors du codage axial; il s'agit maintenant d'intégrer tout le travail interprétatif effectué. Le chercheur devra procéder selon certaines étapes :

expliciter la ligne narrative, relier les catégories secondaires à la catégorie centrale, définir les catégories selon leurs dimensions, valider ces liens en regard des données d'analyse et compléter les catégories qui pourraient exiger un plus grand développement (tableau 5). Ces étapes ne sont pas linéaires; en cours d'analyse, le chercheur effectue des retours en arrière et passe régulièrement de l'une à l'autre (Strauss et Corbin, 1990).

Le codage sélectif effectué au cours de l'analyse des données de la présente recherche a permis le passage des onze catégories provisoires à l'établissement de quatre nouvelles catégories définies en termes de propriétés, de conditions et de dimensions. Les catégories, de même que leurs sous-catégories, ont été définies et illustrées au moyen de citations issues des entrevues initiales. Une attention particulière a été accordée à cette étape afin de respecter le sens premier donné par les participantes à leur expérience.

Les catégories conceptuelles

Les trois premières catégories, soit « Raison d'être de l'engagement professionnel », « “Allumeurs” et “éteignoirs” de l'engagement professionnel » et « Stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel » renvoient directement aux trois sous-questions de recherche. Les données associées à la dernière catégorie, « Opinions sur la profession », sont survenues spontanément, en cours d'entretien, et constituent une riche source d'informations quant au regard que posent les enseignantes interrogées sur leur profession. La figure 1 illustre la structure d'analyse dans son ensemble.

Première catégorie : « Raison d'être de l'engagement professionnel »

Pour les enseignantes qui ont contribué à cette étude, l'engagement est d'abord orienté vers la construction du soi, qu'il s'agisse du soi personnel ou du soi professionnel; il leur offre la possibilité de confirmer leurs valeurs et leur identité, de se développer, de s'actualiser et de se dépasser comme individu, et par conséquent, de donner un sens à leur vie. Elles estiment que c'est d'abord et avant tout à elles-mêmes que profite ce haut niveau d'investissement : il rehausse leur estime du soi, leur donne la satisfaction d'offrir une image positive d'elles-mêmes, puis nourrit et soutient leur croissance personnelle aussi bien que leur cheminement professionnel :

« [...] puis ça là, ça là, ça nourrit beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ça me réjouit. C'est une jouissance. Je trouve que c'est le bonheur. C'est ça le bonheur d'enseigner. » (P6)

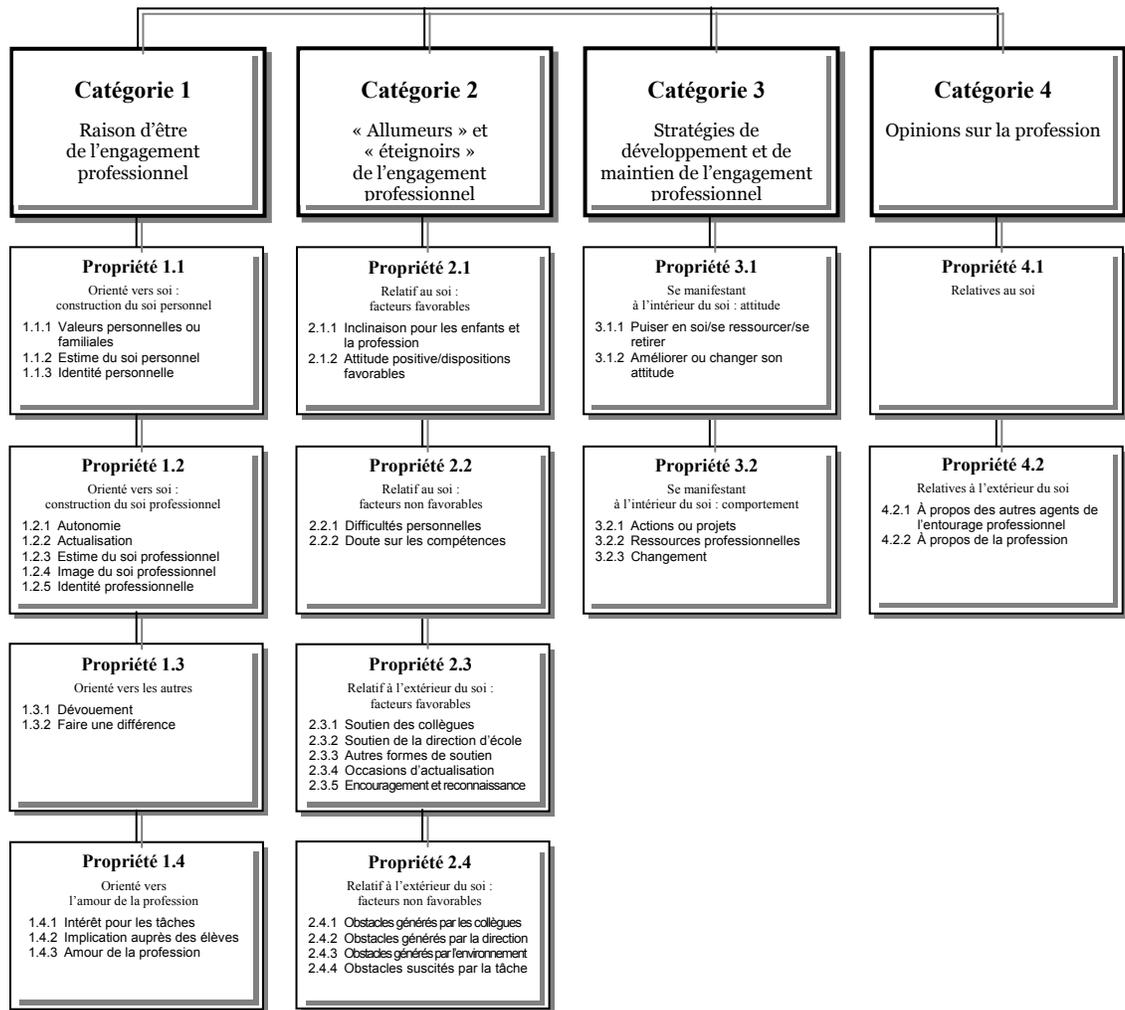


Figure 1 : Structure d'analyse

« [...] quand je suis retournée aux études, je voulais, ce qui... ma motivation intérieure, c'était de me retrouver dans un milieu de travail qui me permettrait de grandir tant sur le plan

personnel que professionnel et l'enseignement, pour moi, me le permettait [...]. » (P3)

L'engagement professionnel offre également à ces enseignantes l'occasion de s'investir auprès de l'autre, de contribuer au développement, à l'apprentissage et au bonheur d'autrui :

« Mais, en quelque part, j pense qu'il faut que je fasse grandir les enfants, mais mon besoin de faire grandir les adultes est bien important aussi. J'aime enseigner, mais j'aime ça former puis informer. » (P9)

« J pense qu'on a une mission en éducation... la mission c'est au niveau de la communauté, c'est au niveau des enfants, c'est au niveau des parents, c'est au niveau de nos collègues de travail, puis c'est au niveau de toute l'école. » (P5)

La possibilité de faire une différence dans la vie d'une personne — qu'il s'agisse d'un élève ou d'une collègue de travail — permet aux enseignantes dont il est ici question de vivre l'expérience d'apporter leur contribution sociale, de se sentir importante et de trouver, encore une fois, un sens à leur vie. L'enseignement est le moyen qu'elles privilégient pour atteindre ce but; elles aiment leurs élèves ainsi que leurs tâches tout autant que leur profession et en parlent généralement avec enthousiasme et de façon positive; elles y voient maintes occasions de s'actualiser et de se dépasser, que ce soit à l'intérieur de leur enseignement ou au sein d'autres fonctions, mais toujours dans le domaine de l'éducation.

Deuxième catégorie : “Allumeurs” et “éteignoirs” de l'engagement professionnel »

Les enseignantes auprès de qui les entrevues ont été effectuées croient que la source première de leur engagement professionnel se trouve à l'intérieur d'elles-mêmes, dans l'attitude qu'elles adoptent devant les situations professionnelles — heureuses ou malheureuses — qu'elles rencontrent quotidiennement ainsi que dans l'amour véritable qu'elles vouent à leurs élèves de même qu'à la profession. Par ailleurs, certains éléments externes au soi de ces enseignantes peuvent aussi contribuer à augmenter leur engagement au travail. Le soutien de leurs collègues d'abord, puis celui de leur direction d'école comme celui des autres agents de leur entourage professionnel ou des membres de leur famille comptent parmi les plus importants :

« On peut en parler, échanger des idées, être enthousiastes ensemble... moi, j'ai une collègue fantastique pour ça. » (P7)

Ces enseignantes ont, de surcroît, besoin de vivre des expériences d'actualisation ou de développement professionnels, d'être encouragées et reconnues dans leur travail; elles en retirent un sentiment de compétence qui alimente leur estime d'elles-mêmes et permet la construction de leur soi professionnel :

« Les comités, les perfectionnements... je veux toujours me perfectionner. Les livres sur l'éducation... j'veux toujours les lire. J'veux qu'on les achète pour la bibliothèque [de l'école], quand il y a des nouveautés... » (P6)

« [...] plus on va me dire que j'suis bonne, puis qu'ils aiment ça, plus je pense que je vais m'investir. Puis, j'vais m'engager. [...] quand j'me rends compte que je prépare quelque chose, puis que je le partage, puis que la personne me dit : c'est comme ça que je pensais le faire, mais j'étais pas capable de... ça là, ça, ça nourrit. Ça nourrit gros. Gros, gros, gros. » (P9)

Si les facteurs non favorables provenant du soi des enseignantes dont il est ici question ont un impact moindre sur leur investissement au travail, les éléments issus du milieu organisationnel, quant à eux, s'avèrent d'une importance considérable. Des obstacles suscités par la direction de l'école, par les élèves et leurs parents, par les perceptions sociales de leur rôle ou par les exigences de leur vie familiale ont été relevés, par ces enseignantes, comme présentant différents niveaux d'irritabilité, pouvant s'étendre de la sensation de désagrément jusqu'au sentiment d'incompétence :

« Ben, si chaque fois que t'essaies de faire quelque chose de nouveau, d'avancer, que tu te fais toujours dire non, ben, à un moment donné, tu vas t'engager dans, j'sais pas moi, tu vas donner de ton temps pour l'équipe de hockey de ton garçon, t'sais... Si tes élans sont pas encouragés... » (P1)

« [...] un conflit avec un parent. Ça, c'est pas facile. Ça, c'est vraiment pas facile; je l'ai vécu une fois dans mes 14 ans, donc c'est quand même pas si mal, mais ça vient me... ça cause beaucoup de pression. Beaucoup, beaucoup. » (P4)

De tous les facteurs évoqués, ce sont cependant les difficultés issues de leurs relations avec leurs collègues de travail et celles provenant de la complexité de leur tâche qui ont suscité le plus grand nombre de commentaires de la part des participantes et qui, selon celles-ci, présentent le risque le plus élevé d'affecter négativement leur engagement au travail.

Troisième catégorie : « Stratégies de développement et de maintien de l'engagement professionnel »

Les stratégies d'engagement professionnel ayant fait l'objet de cette section se regroupent sous deux classes : les stratégies relatives à l'attitude de la personne et celles se manifestant par le comportement de celle-ci.

Les stratégies relatives à l'attitude se reconnaissent aux tentatives de l'enseignante pour améliorer ou changer ses dispositions ou son état d'esprit afin de voir augmenter son niveau d'aisance à l'intérieur de sa profession. L'enseignante puisera en elle, dans ses propres ressources internes, la motivation nécessaire à ce processus :

« C'est savoir décrocher, prendre une pause en même temps; quand j'suis au chalet ou quand j'suis en famille, j'prends une pause de mon travail à l'école. » (P5)

« J'ai adapté le travail. J'ai adouci un peu la pédale, là. Je me suis dit : si ça prend six mois pour les faire, les projets, ça prendra six mois, puis, si on en fait quatre au lieu de cinq, on en fera quatre, puis, si on en fait trois, on en fera trois. » (P12)

Par ailleurs, les stratégies associées au comportement de l'enseignante se traduisent par les actions, exercées par celle-ci, qui auront pour effet de développer et de maintenir son engagement au travail :

« J'commence mon année en pensant : bon, c'est quoi le projet de cette année? Il faut toujours que j'aie un projet nouveau, si j'ai pas un projet nouveau, ça m'ennuie. Donc, il faut que j'aie un projet nouveau et je vais m'y donner à plein. Cette nouveauté-là que je ne connais pas, ça va me permettre d'apporter du neuf, puis des choses nouvelles. » (P6)

« [...] ceux qui ont le même niveau d'implication, ben là, j'échange avec eux... J'suis même en train de faire du jumelage avec d'autres écoles, avec monsieur Z de l'école Y, on se rencontre, lui il s'en va à Québec avec ses élèves, il va me donner de l'information sur comment ç'a été, moi je vais regarder pour planifier... j'essaie de me faire un réseau. » (P5)

« Si on est dans un climat où on meurt, je m'en vais. C'est pour ça que je suis partie de l'autre école. [...] je me suis dit : j'espère que je vais avoir un changement [à propos d'une demande de changement volontaire effectuée], parce que j'suis en train de mourir. J'suis allée voir la direction, puis je lui ai

dit : là, il faut que t'acceptes n'importe quoi parce que je crève. Aide-moi à m'en aller. » (P6)

Ces actions se manifestent, par exemple, sous la forme de projets de classe ou de défis professionnels initiés par l'enseignante, par le recours au soutien des membres de son entourage professionnel, par l'expression de son opinion et de ses sentiments ou par la décision de mettre fin à une situation susceptible d'affecter son niveau d'investissement au travail.

Quatrième catégorie : « Opinions sur la profession »

Tel qu'il le fut précisé antérieurement, aucune question de recherche, ni aucune question d'entrevue, n'ont été formulées relativement à cette catégorie; pourtant, les éléments relatifs aux « Opinions sur la profession » méritent qu'on leur accorde une place dans cet article puisqu'ils témoignent de l'importance que revêt la vie scolaire pour les enseignantes qui ont participé à cette étude et mettent au jour leurs nombreux questionnements sur leur profession.

Par ailleurs, ces enseignantes perçoivent clairement le rôle éducatif qu'elles occupent auprès de leurs élèves de même que les fonctions sociales que leur confère leur profession. Elles observent leur environnement et posent un regard très personnel sur leurs collègues, leur direction d'école et la place que tiennent les parents d'élèves dans leur vie professionnelle.

Finalement, les enseignantes engagées dans leur travail qui ont ici partagé leurs points de vue témoignent d'un engouement incontestable pour leur profession et ne se lassent pas de discuter pédagogie.

Résultats et discussion

Si les éléments inhérents aux voies de déclenchement ou d'affaiblissement du processus d'engagement professionnel avaient été examinés, en partie, lors de travaux antérieurs sur le sujet, les voies d'alimentation, motrice, d'agir et d'état (voir figure 2) ainsi que la place capitale de la question du *sens à la vie* à l'intérieur de ce processus n'avaient pas, à ce jour, fait l'objet d'une exploration systématique. Le modèle présenté précise les paramètres du phénomène de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire et constitue, par conséquent, un apport original. La figure 2 illustre le processus dont il est ici question.

Le processus d'engagement professionnel

S'engager dans son travail constitue le processus central du modèle présenté. L'analyse par théorisation ancrée a permis d'établir que certains éléments

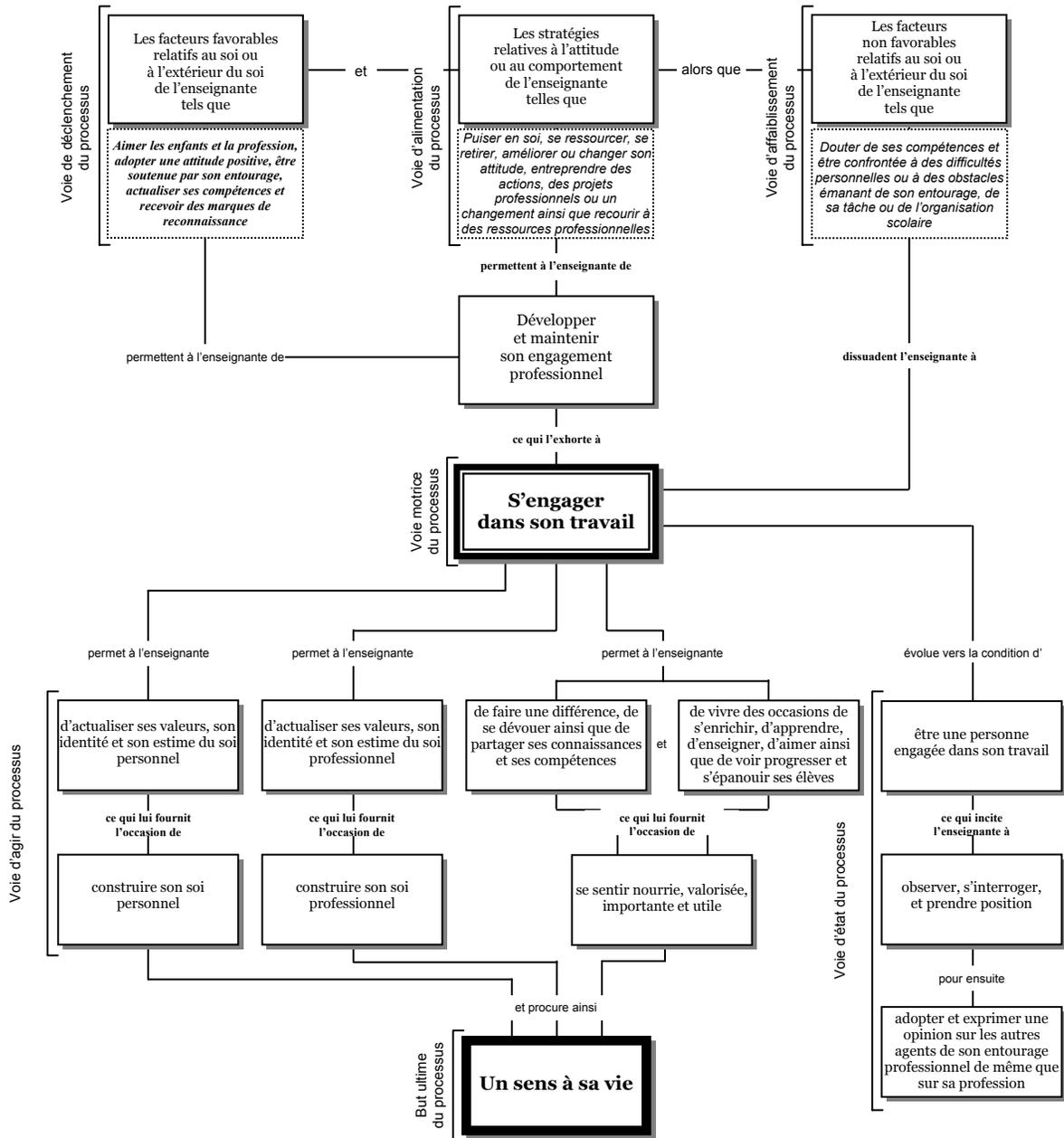


Figure 2 : Actualisation du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire

conduisent l'enseignante à s'engager dans son travail et que ce phénomène produit, par la suite, une série de mouvements évolutifs.

Les facteurs favorables associés à la vie privée de l'enseignante (tels que son amour pour les enfants ou son attitude généralement positive envers son travail) ou au contexte professionnel à l'intérieur duquel elle œuvre (comme le soutien des collègues ou de la direction d'école, les marques de reconnaissance pour son travail ou les possibilités qui lui sont offertes de s'actualiser) incitent cette dernière à *s'engager dans son travail*. D'autres facteurs, essentiellement issus de l'environnement professionnel de l'individu, peuvent cependant avoir pour effet d'affaiblir ou d'éteindre définitivement cet engagement; citons en exemple : vivre des ennuis de santé, douter de soi ou rencontrer des obstacles engendrés par les membres de son environnement professionnel. Si les facteurs favorables (les « allumeurs ») ont le pouvoir de déclencher le processus d'engagement professionnel, il va sans dire que les facteurs non favorables (les « éteignoirs ») auront pour effet d'affaiblir, voire même d'anéantir, celui-ci. Il est donc permis d'affirmer que pour que l'engagement professionnel ait lieu, un contexte propice doit être favorisé, encouragé et maintenu dans la vie personnelle comme dans l'univers professionnel de l'enseignante.

Par ailleurs, l'engagement professionnel ne peut se développer et se maintenir de lui-même; ce sont les stratégies relatives à son attitude ou se manifestant par son comportement qui permettent à l'enseignante d'actualiser ce processus. Les stratégies dont il est ici question sont choisies et mises de l'avant par l'enseignante et ont pour but d'alimenter ou de ranimer le « feu sacré », particulièrement lors de moments plus difficiles : puiser dans ses ressources personnelles, améliorer ou changer son attitude, entreprendre des projets de classe ou d'école, participer à des activités de formation continue, recourir aux ressources de l'environnement professionnel ou même, changer d'école.

Pour les enseignantes rencontrées, *s'engager dans son travail* ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen de vivre une expérience d'actualisation personnelle et professionnelle; il s'agit du concept central du processus, de son moteur. *S'engager dans son travail* permet à l'enseignante du primaire d'actualiser son potentiel et de s'investir comme personne autant que comme professionnelle. Son engagement lui fournit l'occasion de construire son soi personnel et son soi professionnel, de se sentir importante et utile par sa contribution auprès d'autrui et, finalement, de donner un sens à sa vie. Les propos de ces enseignantes rejoignent ceux de Frankl (1984), pour qui la quête de sens à la vie constitue le résultat du processus qui consiste à y trouver un

sens, une signification. Pour l'auteur, le regard de l'individu doit se poser sur la vie, sur les autres et sur les tâches dans lesquelles il peut s'investir plutôt que sur lui-même. Les récompenses intrinsèques et le sentiment de satisfaction générés par leur haut niveau d'engagement permettent aux enseignantes dont il est ici questions, au-delà du cadre professionnel dans lequel ces rétributions prennent place, de donner un sens à leur vie.

Finalement, le processus évolue également de l'*action* vers l'*état d'être une personne engagée dans son travail*. Cette condition exhorte l'enseignante à observer, à évaluer, à juger et à prendre position quant aux composantes de sa profession et aux individus qui en font partie.

Impact de la recherche

Cette recherche a permis la mise au jour du pouvoir que possèdent les enseignantes sur le développement et sur le maintien de leur propre engagement professionnel, à la condition que celles-ci ressentent, en premier lieu, le désir de nourrir leur « feu sacré ». Les résultats de cette recherche peuvent avoir un impact considérable sur le rendement et la satisfaction au travail du personnel enseignant au primaire de même que sur le climat, les relations de travail et la culture organisationnelle propres à une école.

Pour ces enseignantes qui perçoivent leur travail telle une activité leur permettant de répondre à leurs besoins d'estime, d'actualisation et de dépassement de soi, d'autres facteurs, issus de leur environnement professionnel cette fois, sont susceptibles d'allumer ou d'éteindre leur engagement au travail. L'analyse des propos tenus par les enseignantes qui ont contribué à cette étude a permis de cibler le rôle prépondérant joué par les membres de la direction d'école sur l'engagement de leur personnel. En ce sens, l'une des tâches premières du directeur ou de la directrice d'établissement scolaire est de soutenir l'enseignante dans ses efforts pour développer et maintenir son engagement au travail. Il appartient à celui-ci d'épauler l'enseignante lorsqu'elle éprouve des difficultés dans sa gestion disciplinaire, dans ses relations avec ses collègues ou avec certains parents d'élèves, dans son insertion professionnelle ou dans ses fonctions pédagogiques. Le rôle de la direction d'école, auprès des membres de son équipe, en est un de « facilitateur » : elle s'assurera de la mise en place des « allumeurs » de l'engagement professionnel externes au soi de l'enseignante de même que du renforcement de ceux-ci selon les besoins exprimés par les enseignantes. Par ailleurs, la direction d'école a aussi pour rôle d'atténuer l'impact des « éteignoirs ». Elle pourra, par exemple, se présenter à ses enseignants tel un partenaire dans la poursuite de la mission éducative de l'école plutôt que

comme un gestionnaire d'enveloppe budgétaire ou un dirigeant de personnel. De plus, il manifestera des marques d'approbation, de reconnaissance ou d'encouragement personnalisées à ses enseignantes, il promouvra l'esprit d'entraide et de coopération au sein de son équipe, il proposera et encouragera la participation des enseignantes à des programmes de formation continue ou à d'autres formes d'actualisation de leurs compétences puis il offrira une écoute attentive aux besoins personnels et professionnels exprimés par les membres de son équipe et s'efforcera d'y trouver des réponses appropriées dans la mesure de ses pouvoirs, de ses compétences et des ressources dont il dispose.

Ajoutons que les commissions scolaires ont, elles aussi, la possibilité d'agir sur le développement et le maintien de l'engagement professionnel de leurs enseignantes grâce aux ressources humaines, techniques et pédagogiques qu'elles mettent à leur disposition.

Conclusion

Cette recherche a permis de remédier à la méconnaissance, dans le domaine des sciences de l'éducation, du processus de développement et de maintien de l'engagement professionnel d'enseignantes du primaire ainsi que de comprendre, la décrire et modéliser ce processus. L'échantillonnage théorique composé de douze enseignantes du primaire fortement engagées dans leur travail, parce qu'il rassemble des professionnelles ayant été sélectionnées à partir de caractéristiques spécifiques, constitue un groupe de répondantes homogène. Cette homogénéité du groupe de répondantes présente l'avantage de faire ressortir avec netteté les catégories qui se sont dégagées des données d'analyse.

Il a été précisé que plusieurs des thèmes qui ont été couverts par cette recherche avaient été peu explorés par les études traitant de l'engagement professionnel des enseignants ou n'avaient simplement pas été abordés. Cette étude a permis de dégager de nouvelles pistes de recherche. Ces perspectives novatrices contribuent à l'élargissement des connaissances dans le domaine de l'engagement professionnel en éducation et incitent à l'élaboration de nouveaux sentiers dans le cadre de recherches ultérieures, notamment aux plans de l'impact de l'engagement des enseignants sur la réussite des élèves et de l'habilitation des directions d'école à favoriser le développement et le maintien de l'engagement professionnel chez leurs enseignants.

Afin de mieux circonscrire l'effet réel de l'engagement professionnel des enseignantes du primaire sur la réussite scolaire de leurs élèves, ce

phénomène aurait intérêt à être examiné de plus près. Une telle investigation permettrait d'établir le degré d'importance de l'engagement professionnel dans le succès de la mission éducative de l'école. Dans le cas où elle constitue, comme le prétendent Rosenholtz et Simpson (1990), un facteur déterminant du rendement optimal des élèves, la question du développement et du maintien de l'engagement professionnel des enseignantes du primaire devra être placée au centre des préoccupations des dirigeants scolaires.

Notes

1. Au cours de ce texte, l'appellation « enseignant » désignera les membres du corps enseignant dans son ensemble, sans distinction du genre. Le terme « enseignante », quant à lui, s'adressera exclusivement aux personnes auprès de qui cette recherche a été effectuée, soit les enseignantes du primaire.

2. Le tableau 2 présente les caractéristiques associées à l'engagement professionnel des enseignantes du primaire; la liste des manifestations, c'est-à-dire des attitudes et des comportements qui se rapportent à chacune d'elles, sont colligées à la thèse (Duchesne, 2004).

Références

- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : ÉRÈS.
- Amiel, R. (1984). Santé mentale des enseignants. Dans A. Abraham (Éd.), *L'enseignant est une personne* (pp. 44-50). Paris : ESF.
- Anderman, E.M., & al. (1991). *Teacher commitment and job satisfaction : the role of school culture and principal leadership*. Congrès de l'American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Artaud, G. (1985). *L'adulte en quête de son identité*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Condamine, A. (1994). La traversée du miroir ou la découverte d'un nouveau sens à l'enseignement. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Dolan, S.H., & Lamoureux, G. (1990). *Initiation à la psychologie du travail*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec en Outaouais.

- Firestone, W.A., & Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 4, 489-525.
- Frankl, V. E. (1993). *Raisons de vivre, tome I*. Genève : Éditions du Tricorne.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning*. New York : Washington Square Press.
- Frankl, V. E. (1966). What is meant by meaning ? *Journal of Existentialism*, 7, 21-28.
- Glaser, G.G., & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY. : Aldine Publishing Company.
- Goodell, H. P. (1969). *A study of commitment to a profession : an application of Becker's concept to classroom teachers in selected elementary schools*. Thèse de doctorat non publiée, Columbia University.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto : OISE Press.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart (Éds), *La recherche qualitative* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Lightfoot, S. L. (1983). The lives of teachers. Dans S. Shulman, & G. Sykes (Éds), *Handbook of teaching and policy* (pp. 241-260). New York : Longman Inc.
- Lortie, D. (1975). *School teacher*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Morin, E. M. (1996). L'efficacité organisationnelle et le sens du travail. Dans T. Pauchant (Éd.), *La quête du sens* (pp. 257-288). Montréal : Éditions Québec/Amérique, Presses HEC.
- Moyne, A. (1984). La vie émotionnelle de l'enseignant et son rôle. Dans A. Abraham (Éd.), *L'enseignant est une personne* (pp. 27-35). Paris : ESF.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. Londres : Routledge.

- Nias, J. (1984). The definition and maintenance of self in primary teaching. *British Journal of Education*, 5, 267-280.
- Peterson, K.D., & Martin, J.L. (1990). Developing teacher commitment : the role of the administrator. Dans P. Reyes (Éd.), *Teachers and their workplace : commitment, performance and productivity* (pp. 223-240). Newbury Park, CA : SAGE Publications.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace : commitment, performance and productivity*. Newbury Park, CA. : SAGE Publications.
- Rosenholtz, S.J., & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teacher's commitment. *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke : Éditions CRP.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67-73.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1998). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91, 229-239.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park : SAGE Publications.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential psychotherapy*. New York : Harper and Collins Publishers.
- Yee, S. M. (1990). *Careers in the classroom : when teaching is more than a job*. New York: Teachers College Press.

Claire Duchesne a œuvré pendant quatorze ans comme enseignante de classe ressource puis comme orthopédagogue professionnelle dans des écoles primaires de la commission scolaire des Draveurs de Gatineau. Elle est détentrice d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais et occupe actuellement les fonctions de professeure adjointe en enseignement et apprentissage à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche se rapportent au développement professionnel des enseignants, au sens du travail et à l'éducation des adultes.

***Lorraine Savoie-Zajc** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais. Titulaire d'un Ph.D en éducation (technologie éducative) de l'Université d'Indiana, elle enseigne des cours de méthodologie de la recherche qualitative au niveau de la maîtrise et du doctorat en éducation et elle a publié de nombreux textes traitant de dimensions méthodologiques liées à la recherche qualitative/ interprétative.*