

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

SATISFACTION À L'ÉGARD DU TRAVAIL, SENTIMENT D'EFFICACITÉ
PERSONNELLE ET DÉSIR DE POURSUIVRE OU NON DANS LA PROFESSION
ENSEIGNANTE EN FP

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PIERRE-LUC GAGNON

JANVIER 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation d'un mémoire, tout particulièrement lorsqu'il s'inscrit dans une démarche d'études supérieures à temps partiel, n'aurait été possible sans l'aide et sans le soutien de plusieurs personnes. Tout d'abord, j'aimerais remercier ma directrice de recherche, la professeure Annie Dubeau. Par ton expertise, ta patience et ton soutien constant pendant toutes ces années, tu as su m'accompagner pour mener à bien ce projet.

Je tiens également à remercier celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet : Yves Chochard, France Dufour et Julie Lefebvre qui ont accepté de réviser mon projet et mon mémoire, Marie-Claire Legaré pour sa révision linguistique, Mylène Beaulieu qui m'a aidé avec les analyses et la professeure Sophie Grossmann pour ses enseignements et ses conseils tout au long de mon cursus universitaire. Je tiens également à souligner la collaboration des enseignants de la FP qui ont rempli le questionnaire.

Je veux également remercier ma conjointe Anna, qui m'a soutenu et encouragé tout au long de ce projet alors que le travail et les responsabilités quotidiennes ne cessent de s'intensifier; mes enfants, Allison, Laurel et Marlo, trop jeunes encore pour saisir l'ampleur de l'investissement que ça demande, mais assez pour comprendre que j'y passe beaucoup de temps; mes parents, qui n'ont cessé de croire en moi et de m'encourager à aller jusqu'au bout de ce projet.

Pour terminer, j'adresse également des remerciements à mes amis ainsi qu'à mes collègues d'études et de travail qui m'ont également encouragé et avec lesquels j'ai eu plusieurs bonnes discussions et partagé des réflexions qui m'ont permis de faire avancer mon mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Le contexte général et historique de la FP au Québec	3
1.1.1 1964 et 1986 : deux grandes dates en FP	5
1.1.2 1995 : la diversification des voies de formation	6
1.1.3 De 2009 à aujourd’hui	7
1.2 Les défis spécifiques des personnes enseignantes de la FP	9
1.2.1 Défis organisationnels.....	9
1.2.2 Défis liés à l’entrée dans la profession enseignante.....	10
1.2.3 Défis pédagogiques	11
1.3 Le problème et la question de recherche.....	12
CADRE THÉORIQUE	15
2.1 Le sentiment d’efficacité personnelle	15

2.1.2	Le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes	16
2.2	La satisfaction dans le métier d'enseignant	19
2.2.1.	La satisfaction au travail	19
2.2.2.	La satisfaction professionnelle des personnes enseignantes	20
2.3	Le désengagement professionnel des personnes enseignantes	22
2.4	Objectifs et hypothèses	24
MÉTHODOLOGIE.....		27
3.1	Le type d'étude.....	27
3.2	Les personnes participantes	28
3.3	La procédure	29
3.4	Les mesures.....	29
3.4.1.	Le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement.....	29
3.4.2.	La satisfaction à l'égard du métier d'enseignant.....	30
3.4.3	L'intention de persévérer dans la profession	30
3.5	Les considérations éthiques	30
3.6	Traitement des données.....	31
RÉSULTATS		32
4.1	Les analyses descriptives	32
4.1.1	Le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement.....	34

4.1.2 La satisfaction à l'égard du travail enseignant.....	36
4.1.3 L'intention de persévérer dans la profession	38
4.2 Les analyses corrélationnelles.....	39
4.3 La synthèse des analyses.....	40
DISCUSSION DES RÉSULTATS	43
5.1 Principaux résultats	43
5.2 Comparaison avec les écrits	44
5.3 Pistes d'explications et perspectives	46
CONCLUSION	48
6.1 La synthèse et les forces des principaux résultats.....	48
6.2 Les limites de cette étude	49
6.3 Des pistes de recherches futures	50
ANNEXE A Certificat éthique.....	52
ANNEXE B Formulaire d'information et de consentement	53
ANNEXE C Questionnaire	55
RÉFÉRENCES.....	66

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle théorique et liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et l'intention de rester dans la profession.	21
Figure 2. Illustration des hypothèses énoncées à l'objectif 1.....	25
Figure 3. Modèle théorique testé dans l'objectif 2.....	26

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Caractéristiques des personnes participantes (N = 85)	28
Tableau 2. Fréquence, moyenne et écart-type de la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail et de leur sentiment d'efficacité personnelle et autres caractéristiques de l'échantillon étudié.....	33
Tableau 3. Moyenne et écart-type du sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes selon leur expérience en enseignement et la détention ou non du brevet en enseignement	34
Tableau 4. Moyenne et écart-type de la satisfaction à l'égard du travail enseignant selon l'expérience et le fait de détenir ou non du brevet en enseignement	36
Tableau 5. Moyenne et écart-type de l'intention de persévérer en enseignement selon l'expérience en enseignement et le fait de détenir un brevet en enseignement ou non.....	38
Tableau 6. Table de corrélations entre les variables à l'étude	40

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CFP	Centre de formation professionnelle
DEP	Diplôme d'étude professionnelle
FP	Formation professionnelle
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

RÉSUMÉ

Au fil des dernières décennies, les différents gouvernements ont mis en place différentes réformes et transformations qui ont profondément transformé la formation professionnelle (FP) au Québec. Ces transformations ont davantage été étudiées sous l'angle de la complexité du travail des personnes enseignantes de la FP et des difficultés auxquelles elles font face. Cela n'est pas surprenant puisque les enseignants de la FP ont une réalité de travail complexe et une insertion atypique dans le métier d'enseignant (Balleux et al., 2016; Hamelin, 2014; Mukamurera et al., 2019).

Cependant, ce qui est surprenant, c'est que malgré des taux d'attrition anormalement élevés en enseignement, nous connaissons encore très peu de choses concernant le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP. Ces éléments ont pourtant été identifiés dans d'autres études sur l'enseignement au primaire et au secondaire comme étant des éléments prédominants en milieu de travail. Ce mémoire entend donc comprendre la perception subjective des enseignants de la FP de leur sentiment d'efficacité personnelle et ses effets sur leur engagement professionnel. Ce mémoire évalue également dans quelle mesure ces éléments sont liés avec l'expérience et la qualification des personnes.

Pour atteindre ces objectifs, des analyses secondaires quantitatives ont été réalisées avec des données collectées en 2017-2018 dans le cadre du projet *Signé FP!*. 85 personnes enseignantes de la FP, issue de trois centres de formation professionnelles (CFP) et dans une classe universitaire de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) ont rempli un questionnaire évaluant leurs perceptions à l'égard de leur profession pour les trois variables à l'étude. À partir de ces données, des analyses descriptives (fréquence, moyenne, écart-type) ont dans un premier temps permis de brosser un portrait descriptif de nos variables. Des analyses de variance ont ensuite été effectuées afin de déterminer si les résultats variaient selon le nombre d'années d'expérience de la personne et le fait qu'elle possède ou non un brevet d'enseignement. Nous avons également mené des analyses corrélationnelles afin de vérifier si le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement était lié à la satisfaction à l'égard du travail et au désir de poursuivre dans la profession enseignante.

Nos résultats confirment que le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes de la FP semble être lié à leur satisfaction au travail et vice versa. Les résultats de notre recherche sont également encourageants puisqu'ils indiquent que la majorité des personnes interrogées sont satisfaites, qu'elles se sentent compétentes pour réaliser leur travail et qu'elles veulent majoritairement rester dans la profession enseignante. Notre étude apporte cependant un éclairage différent à certains égards puisqu'elle suggère que les enseignants en début de carrière se sentent satisfaits dans leur travail, présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé et souhaitent également poursuivre dans la profession. De plus, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP ne diffère pas en fonction de l'expérience en enseignement et du fait de posséder ou non un brevet en enseignement.

Les résultats de notre recherche sont importants puisqu'ils contribuent à mieux comprendre la perception des enseignants de la FP de leur sentiment d'efficacité personnelle et de ses effets sur leur engagement professionnel. Ainsi, il sera possible de s'appuyer sur ces résultats pour élaborer des pistes de solutions adaptées afin d'aider les personnes enseignantes en FP à développer adéquatement leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction au travail.

Mots-clés : enseignants, sentiment d'efficacité personnelle, satisfaction à l'égard du travail, désir de poursuivre dans la profession, formation professionnelle

INTRODUCTION

Depuis plus de 50 ans maintenant, la FP au Québec évolue au fil des réformes et des transformations mises en place par les différents gouvernements. Ces modifications ont profondément transformé ce secteur d'enseignement. Depuis le début des années 2000, les trois objectifs suivants sont au cœur de la FP : 1) favoriser l'accès aux différents programmes de FP des élèves de moins de 20 ans, 2) valoriser ce secteur d'enseignement et 3) mieux arrimer ce secteur au milieu du travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006; 2008). Malgré les efforts consentis par les différents gouvernements pour atteindre ces trois objectifs, les transformations sont lentes et de nouvelles dynamiques se sont doucement installées dans les centres de FP. Ces transformations se répercutent sur les conditions de travail et les rendent difficiles pour certaines personnes enseignantes de la FP (Hamelin, 2014; Tardif et Deschenaux, 2014). En effet, pour certaines personnes, ces conditions de travail accentuent les situations stressantes et vont d'ailleurs jusqu'à avoir une incidence sur leur vie personnelle, notamment quant à leur satisfaction vis-à-vis de leur travail et les incitent parfois même à quitter la profession pour différentes raisons (Loignon, 2006). Bien que de nombreuses personnes enseignantes en FP parviennent à surmonter les défis de la profession, les taux d'abandon restent anormalement élevés au cours des premières années (Deever et al., 2020; Green, 2015; Tardif, 2001). Au Canada, ce taux a été évalué entre 20 % et 30 % (Karsenti et al., 2013). L'envie de quitter la profession dans les cinq premières années atteindrait même 76 % chez les personnes enseignantes québécoises du secteur jeune qui en sont à leurs premières années de carrière et qui sont à la fois débutantes et à statut précaire (Mukamurera et al., 2008). Cette tendance pourrait également se refléter chez les personnes enseignantes de la FP au Québec, puisque bon nombre d'entre elles ont un statut précaire pendant de nombreuses années (Balleux, 2006, 2006a; Hamelin, 2014; Deschenaux et al., 2012). Ce phénomène du décrochage professionnel peut contribuer à la pénurie d'enseignants qualifiés que l'on constate au Québec depuis quelques années (Tardif, 2016).

Les conditions de travail des personnes enseignantes (Beaucher et al., 2016; Desmeules et Hamel, 2017; Loignon, 2006) se répercutent notamment sur leur satisfaction et sur leur sentiment d'efficacité personnelle à l'égard du travail qu'elles occupent. À cet effet, les recherches effectuées ces dernières années au primaire et au secondaire ont mis en lumière le fait que le désengagement professionnel des personnes enseignantes canadiennes est notamment influencé par leur satisfaction vis-à-vis de leurs conditions de travail et par leur

sentiment de compétence quant au travail accompli (Kamanzi et al., 2017; Tardif, 2012). Ces éléments influenceraient les décisions, la force de ces décisions et la persévérance dans la profession enseignante (Gaudreau, 2013; Mukamurera et al., 2008). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle à propos du travail pourrait prendre une place importante en FP, puisque bon nombre des personnes enseignantes amorcent leur insertion professionnelle sans avoir commencé la formation quatre ans incluant des stages en enseignement qui prend la forme d'un baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle (Gagnon et Dubeau, 2023).

Toutefois, à notre connaissance, peu d'études, se sont intéressées à comprendre les liens entre la satisfaction à l'égard du travail enseignant, le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP. En effet, nous ignorons de quelle façon les personnes enseignantes de la FP perçoivent leur travail enseignant, notamment sur le plan de la satisfaction à l'égard de leur métier et de leur sentiment d'efficacité personnelle à l'exercer. Il importe donc de mieux comprendre cette dynamique afin de proposer des mesures d'accompagnement qui répondent à leurs besoins et contribuent à susciter leur désir de poursuivre dans la profession enseignante.

Ce projet de mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre situe la problématique de recherche. Le deuxième chapitre, divisé en quatre sections, décrit le cadre théorique. Le troisième chapitre, quant à lui, expose la méthodologie retenue pour atteindre les objectifs poursuivis et vérifier les hypothèses de cette recherche. Les résultats sont présentés dans le quatrième chapitre alors que la discussion fait l'objet du cinquième chapitre.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

De nombreuses études ont mis en évidence les conditions de travail difficiles des personnes enseignantes de la FP au Québec (Beaucher et al., 2016; Hamelin, 2014; Tardif et Deschenaux, 2014). Toutefois, peu de ces études se sont intéressées à la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail, à leur sentiment d'efficacité personnelle et à leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Dans un premier temps, nous présentons le contexte général et historique de la FP afin de bien saisir le contexte général dans lequel évoluent les personnes qui y enseignent au Québec. Nous décrivons ensuite les défis spécifiques auxquels font face les personnes enseignantes et mettons en évidence certaines problématiques qui affectent les conditions de travail des enseignants de la FP. Nous terminerons le présent chapitre avec la formulation de la question générale de la recherche qui a guidé la réalisation de cette étude.

1.1 Le contexte général et historique de la FP au Québec

La FP au Québec s'inscrit dans une dynamique complexe qui s'articule autour des politiques éducatives et économiques, puisqu'elle a pour mandat de former des travailleuses et des travailleurs qui contribueront à l'émancipation de la société québécoise. En effet, elle permet de répondre aux besoins du marché du travail, tout en répondant à des défis sociaux et politiques d'équité en permettant à un nombre accru de personnes d'accéder à des formations qualifiantes (Hardy et Maroy, 1995). La FP propose 147 diplômes d'études professionnelles (DEP) et plus de 48 formations de courte durée (Gouvernement du Québec, 2021). Elle est offerte dans les CFP qui accueillent une population très diversifiée d'élèves dont certains ont connu des parcours scolaires souvent difficiles (De Champlain, 2017; Hamelin, 2014). La FP accueille en majorité des adultes puisque 62% des inscriptions au Québec ont été faites par des adultes de 25 ans et plus en 2020-2021 (ICÉA, 2021). En ce qui concerne la présence des élèves à besoins particuliers (EBP) dans ces programmes, les données ne sont pas claires. En effet, le nombre d'EBP qui étudient en FP est difficile à évaluer parce que le système de déclaration annuelle de la clientèle scolaire pour cet ordre d'enseignement ne permet pas d'émettre une

déclaration en fonction du type d'incapacité, comme le constatent Ducharme et Magloire (2018) dans une étude conduite pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CQPDJQ). Par ailleurs, le mode de financement de ce secteur est également particulier puisqu'il est assujéti à la sanction. Cela signifie que le financement est attribué selon le nombre d'examens passés par les élèves, et ce, peu importe le résultat de la sanction, soit succès ou échec. Cette situation peut entraîner des pressions sur le personnel enseignant afin d'accélérer le passage des examens, notamment (ICÉA, 2018, p.43).

Ces défis, qui sont propres à la FP, font notamment en sorte que les conditions de travail des personnes enseignantes sont également complexes et parfois difficiles à saisir pour celles et ceux qui ont peu évolué dans ce secteur ou pas du tout. Il semble donc pertinent de situer les enjeux particuliers de la FP dans le temps pour expliquer les transformations qui ont modifié le travail des personnes enseignantes et leurs conditions de travail, au point où plusieurs mentionnent vouloir quitter la profession enseignante (Loignon, 2006). Les transformations qui ont touché ce secteur ont introduit de nouvelles dynamiques qui peuvent avoir un impact sur la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail, sur leur sentiment d'efficacité personnelle et sur leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante.

Au fil des dernières décennies, les différents gouvernements du Québec ont mis en place diverses actions pour valoriser le secteur de la FP auprès de la population, notamment pour attirer plus de jeunes dans ses rangs (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003; Tardif et Balleux, 2003). Ainsi, depuis ses débuts, ce secteur a connu de nombreuses modifications qui sont décrites à la lumière des deux grandes réformes de la FP, soit celle de 1964 et celle de 1986. Nous présenterons ensuite les modifications apportées par le gouvernement en 1995, suivie des diverses mesures mises en place dans les années 2000 pour soutenir la réussite éducative des jeunes Québécois. La connaissance de ces diverses réformes nous permet de mieux cerner les enjeux et les transformations qui en ont résulté et qui ont mené au contexte actuel de travail en enseignement professionnel de la FP du Québec.

1.1.1 1964 et 1986 : deux grandes dates en FP

La réforme de 1964 avait comme premier objectif de faire cohabiter sous un même toit la formation générale des jeunes et la FP, qui était jusqu'alors sous l'égide des différents ministères, comme celui du ministère de l'Agriculture. Cette intégration de la FP dans le système scolaire a eu comme effet de la dévaloriser. En effet, les personnes l'ont perçue comme une formation « cul de sac » ne permettant pas d'accéder aux formations des ordres d'enseignement supérieurs, c'est-à-dire aux formations collégiales et universitaires (Tardif et Balleux, 2003; Hamelin, 2014). Ces préjugés tenaces ont d'ailleurs amené le gouvernement à procéder à une restructuration d'envergure de ce secteur de formation en 1986. Le but de cette réforme était d'accroître la qualité de la FP et de créer une adéquation entre celle-ci et les besoins du marché du travail. De plus, la réforme visait à revaloriser la FP, à favoriser l'accessibilité des jeunes et à permettre aux adultes de fréquenter le système scolaire de façon générale (Tardif et Balleux, 2003). Pour valoriser la FP, le gouvernement a haussé les exigences d'entrée dans ces programmes, ce qui a aidé à valoriser la formation en la rendant plus attrayante pour les personnes étudiantes adultes qui composent près du deux tiers des personnes inscrites (MELS, 2010). Toutefois, cette réforme n'a pas fait augmenter les inscriptions des élèves de moins de 20 ans, tel que souhaité. Ainsi, selon un rapport de la Fédération des commissions scolaires du Québec et de Bédard (2003) cité dans Grossmann, et ses collègues (2014, p. 7) « Depuis 1986, les réformes n'ont pas corrigé la baisse dramatique des jeunes de moins de 20 ans accédant à la formation professionnelle [...] le pourcentage d'adultes est donc de 70 % et il a eu tendance récemment à augmenter ». Enfin, cette réforme a donné lieu à la création de passerelles inter ordres dans certains programmes, ce qui a permis aux élèves visés de poursuivre leurs études à des niveaux supérieurs et de briser le stéréotype tenace de formation « cul de sac » qui collait à la FP (Tardif et Balleux, 2003; Hamelin, 2014).

En dépit des effets positifs observés de ces deux grandes réformes, leurs impacts sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes et sur leur satisfaction à l'égard de leur métier ont peu ou pas été étudiés, et ce, malgré les nouveaux contextes d'enseignement et les nouvelles conditions de travail des personnes enseignantes qui accompagnaient ces réformes. À ce sujet, nous savons déjà que les conditions de travail des personnes enseignantes au Québec – au primaire et au secondaire– peuvent affecter leur satisfaction à l'égard de leur

travail (Desmeules et Hamel, 2017). Toutefois, nous ne savons toujours pas comment la satisfaction à l'égard du travail influence le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes de la FP et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante puisqu'aucune étude, à notre connaissance, n'a porté sur le sujet.

1.1.2 1995 : la diversification des voies de formation

Dans une nouvelle tentative pour augmenter les inscriptions des élèves de moins de 20 ans, le ministère de l'Éducation amorce en 1995-1996 une diversification des voies de formation pour introduire, notamment, la formation aux métiers semi-spécialisés et la formation en concomitance (MELS, 2010; Tardif et Balleux, 2003). La première avait comme principal objectif de contrer le décrochage scolaire et de répondre aux besoins locaux de main-d'œuvre. La seconde permettait aux élèves de s'inscrire à un programme de FP, même sans avoir obtenu les préalables de 4^e ou 5^e secondaire requis à l'admission. Ces préalables doivent être acquis durant la FP, d'où l'appellation « concomitance » (Tardif et Balleux, 2003). La diversification des programmes et des formations pratiques se retrouve également dans les grandes orientations proposées par le gouvernement du Québec. Cela avait pour but de répondre aux besoins variés des jeunes et d'augmenter leur motivation pour les études et favoriser leur réussite au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2002) :

« La formation professionnelle doit comporter une variété de modes de participation en milieu de travail : alternance travail-études, programmes en coopération, stages courts ou prolongés, apprentissage, etc. [...] La formation professionnelle devrait donc être multiforme, intégrée dans un cheminement régulier de formation secondaire afin d'être en mesure de répondre à la diversité des besoins des élèves. [...] À cette fin, il importe de reconnaître l'autonomie et la responsabilité des établissements d'enseignement dans l'élaboration de formules diversifiées de formation professionnelle » (p. 55).

Cette diversification a donné lieu par la suite à une multiplication des formations données en FP. Que ce soit en alternance travail-études (ATE), en ligne, à distance et en enseignement individualisé (Chochard et al. 2023; Coulombe et al., 2020). Toutes ces nouvelles modalités de formation ont contribué à modifier le travail des personnes enseignantes et les contextes d'enseignement dans lesquels elles œuvrent.

1.1.3 De 2009 à aujourd'hui

En 2009, le gouvernement du Québec a mis en place un programme pour la FP dont le but consistait à inciter, d'ici 2020, le plus grand nombre possible de jeunes ayant moins de 20 ans à obtenir une formation qualifiante (MELS, 2009). Pour atteindre cet objectif, le gouvernement a élaboré différents axes d'intervention. Ces axes visaient notamment à augmenter de manière générale les inscriptions en FP, en particulier chez les moins de 20 ans et chez ceux qui étaient sans diplôme ou sans qualification, afin de qualifier le plus grand nombre possible de personnes. On souhaitait, par exemple, déployer plus largement le cheminement scolaire combinant la FP et la formation générale (concomitance), et offrir l'activité *Élève d'un jour* aux élèves intéressés. Une autre stratégie consistait à permettre à un élève inscrit à la formation aux métiers spécialisés (FMS) d'emprunter, à certaines conditions, une passerelle menant à DEP (MELS, 2014). Cette volonté du gouvernement offrait ainsi la possibilité à un nombre accru de jeunes d'obtenir un diplôme à la FP. Ce programme a permis d'attirer plus de personnes en FP, mais pas nécessairement des jeunes, comme le montrent les données à propos des effectifs. En effet, de manière générale, l'effectif scolaire est passé de 111 988 en 2008-2009 à 127 443 en 2021-2022. L'effectif scolaire composé des étudiants de moins de 20 ans pour la même période est passé de 29 377 à 24 427 (Institut de la statistique du Québec, 2022)

Les personnes enseignantes de la FP se sentent en décalage par rapport à ces jeunes élèves et ont de la difficulté à adapter leur enseignement aux besoins de ceux-ci (Beaucher et al., 2016). À cet effet, la motivation de ces élèves à s'inscrire en FP est guidée entre autres par leurs faibles résultats scolaires (Agodini et al., 2004; MELS, 2005) et par leur milieu d'origine socioéconomique généralement inférieur à la moyenne (Agodini et al., 2004; Foley, 2007). Les personnes enseignantes sont ainsi confrontées au défi d'enseigner à ces élèves et de les intéresser à leur formation (Beaucher et al., 2016). Par ailleurs, ces différents éléments complexifient leur tâche quant à la réussite de leurs élèves. Dans une certaine mesure, leur tâche est alourdie par la prise en compte des besoins individuels. En effet, plusieurs élèves de la FP sont reconnus pour avoir moins de facilité à l'école et affirment ne pas vraiment l'aimer. Ils doivent être encouragés davantage pour réussir, ont un moins grand respect des horaires de cours, et ont également davantage de problème de consommation que la population en

général (Mazalon et Bourdon, 2015). À ce sujet, certaines personnes enseignantes considèrent qu'elles n'ont pas suffisamment d'outils pour accompagner convenablement les élèves (Beaucher et al., 2016). De plus, ces jeunes arrivent souvent en FP sans diplôme d'études secondaires (DES) ou sans autre diplôme pertinent, ce qui les place dans une situation de vulnérabilité. Ils présentent ainsi un risque accru d'abandonner leur formation en raison des difficultés liées à la participation et à la réussite aux activités de formation du centre de FP (Mazalon et Bourdon, 2015). Cela représente un obstacle pour ces élèves, mais également pour les personnes enseignantes qui les perçoivent comme un groupe distinct aux besoins particuliers (Beaucher et al., 2020; Mazalon et Bourdon, 2015) et qui doivent tenir compte de leurs réalités pour leur enseigner. Cela peut également alourdir leur tâche si elles doivent organiser des séances de récupération et/ou de reprise d'examen après les cours, concevoir des exercices d'enrichissement et participer à des comités ou à des rencontres avec différents intervenants du centre pour soutenir la réussite de ces élèves (Mukamurera et al., 2019). Par ailleurs, la paresse et la nonchalance, notamment en raison de la conciliation travail, famille et études que plusieurs élèves vivent difficilement, rendent la tâche enseignante encore plus ardue (Hamelin, 2014). Plusieurs mentionnent également que la consommation de drogue, d'alcool ou de médicaments chez les jeunes et le manque de ressources pour les accompagner entrave la réussite d'élèves en FP (Beaucher et al., 2016). Cette complexité et cet alourdissement de la tâche des personnes enseignantes de la FP en raison des difficultés qu'elles rencontrent pour faire réussir ces jeunes élèves peuvent affecter leur satisfaction à l'égard de leur travail enseignant. Cela peut également affecter leur sentiment d'efficacité personnelle et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante, si les conditions favorisant la réussite de ces élèves ne sont pas réunies. Encore une fois, à notre connaissance, peu d'études au Québec se sont attardées à comprendre le lien unissant ces différents éléments. La complexité de la tâche enseignante, liée à l'hétérogénéité des élèves inscrits en FP, ne relève pas seulement de la présence de plus en plus importante des jeunes en FP, mais également de la présence des élèves issus de l'immigration.

En effet, la grande région métropolitaine compte de plus en plus d'élèves issus de l'immigration (Misirowska et al., 2014). Bien que la grande majorité réussisse très bien, certains rencontrent des difficultés scolaires en raison de la méconnaissance de

l'environnement de travail, des codes sociaux, de la barrière de la langue, de l'exclusion de certains milieux de stage et des aspects liés à leur précarité économique (Misiorowska et al., 2019). Cette situation fait en sorte que les personnes enseignantes ont de la difficulté à les faire réussir et qu'elles doivent jouer un rôle de soutien accru auprès de ces élèves aux parcours diversifiés. Les personnes enseignantes ont d'ailleurs identifié ce soutien comme une charge de travail additionnelle qui dépasse largement les aspects scolaires de l'intégration (Misiorowska et al., 2019). La somme de toutes ces charges pourrait avoir un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle et, parallèlement, sur leur satisfaction à l'égard de la profession enseignante.

Tel que mentionné précédemment, le gouvernement du Québec a élaboré différents axes d'intervention pour faciliter l'accès à la FP : un axe pour les jeunes n'ayant pas de diplôme ou ayant des besoins particuliers (MELS, 2014) et un axe pour les personnes issues de l'immigration. Cette approche représente assurément l'une des forces de notre système d'éducation puisqu'elle permet au plus grand nombre d'obtenir une qualification. Cependant, elle complique encore davantage la tâche des personnes enseignantes de la FP (Beaucher et al., 2016). Certaines remettent d'ailleurs en question ce choix du ministère de l'Éducation, estimant, en effet, qu'il est de plus en plus difficile d'enseigner à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement, alors qu'elles n'ont souvent pas la formation ou encore les ressources nécessaires pour y arriver (Hamelin, 2014).

1.2 Les défis spécifiques des personnes enseignantes de la FP

De manière générale, depuis deux décennies, le travail en enseignement professionnel au Québec s'est complexifié et alourdi au fil des transformations de la société, de l'économie, de l'évolution du système scolaire et de la diversification de ses effectifs scolaires (Tardif, 2013).

1.2.1 Défis organisationnels

On a notamment demandé aux personnes enseignantes de revoir leurs façons de faire pour travailler davantage en équipe avec des collègues, d'interagir avec les parents des élèves, de développer de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation des élèves, en plus de se

concerter avec différents professionnels (Tardif, 2013; Kamanzi et al., 2008). Cette situation pourrait être plus marquée pour certaines personnes qui évoluent dans des contextes diversifiés tels que l'enseignement individualisé, où la notion de groupe « fermé » n'existe pas. L'enseignement individualisé permet à l'élève de développer des compétences de façon autonome, accompagné par du personnel enseignant. L'élève peut ainsi entreprendre sa formation à tout moment et cheminer à son rythme (TRÉAQ-FP, 2017). Dans cette forme d'organisation de la formation, le personnel enseignant doit accompagner des élèves dans leurs apprentissages et en évaluer d'autres parce que chaque élève n'en est pas au même point dans sa formation. En outre, comme une centaine d'élèves peuvent être confiés à une personne enseignante, cela rend difficile le suivi auprès des élèves et cela augmente sa charge de travail. C'est particulièrement le cas lors de la phase d'implantation d'un programme d'enseignement individualisé puisqu'il y a énormément de matériel de formation à développer (Lacasse, 2018).

1.2.2 Défis liés à l'entrée dans la profession enseignante

Puisque le personnel enseignant de la FP est recruté pour son expertise dans le métier à enseigner, la charge de travail en début de carrière est importante (Coulombe et al., 2010; Mukamurera et al., 2019; Hamelin, 2014). Par ailleurs, en début de carrière, certaines personnes manquent de soutien (Balleux, 2006; Caron et St-Aubin, 1997) et la transition du métier enseigné au métier d'enseignement peut être difficile (Balleux et al., 2016; Balleux, 2006). Ces problématiques sont notamment exacerbées par les difficultés inhérentes à la conciliation travail et études. En effet, les personnes qui s'insèrent en enseignement doivent également amorcer une formation universitaire en enseignement. Ces éléments risquent d'affecter leur satisfaction à l'égard de leur travail enseignant, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur désir de poursuivre ou non en enseignement professionnel.

Bien que de nombreuses personnes enseignantes débutant en FP parviennent à surmonter les défis liés à l'entrée dans la profession, les taux d'abandon restent élevés au cours des premières années (Deever et al., 2020; Green, 2015). Au Québec, une étude remontant à plus de 20 ans, révélait que le taux d'attrition en enseignement professionnel atteint 25,3 % lors de leur première année d'enseignement (Tardif, 2001). À notre connaissance, aucune autre étude récente au Québec ne brosse un portrait de la situation actuelle en ce qui concerne les

taux d'attrition des personnes enseignantes de la FP. Au Canada, un taux semblable a été répertorié quelques années plus tard lors d'une revue de la littérature nord-américaine en éducation. Ce taux a été évalué entre 20 % et 30 % (Karsenti et al., 2013). L'envie de quitter dans les cinq premières années atteindrait même 76 % chez les personnes enseignantes du secteur jeunes qui en sont à leurs premières années de carrière et qui sont à la fois débutantes et à statut précaire (Mukamurera et al., 2008). Cette tendance pourrait également être observée chez les personnes enseignantes de la FP au Québec, puisque bon nombre d'entre elles ont un statut précaire pendant de nombreuses années (Balleux, 2006a; Balleux, 2006; Hamelin, 2014; Deschenaux et al., 2012).

1.2.3 Défis pédagogiques

Ce phénomène d'attrition est influencé entre autres par les conditions d'exercice, mais également par la perception des personnes enseignantes à l'égard de leur compétence à enseigner et de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ces perceptions influencent les décisions d'une personne, leur force, la persévérance et les abandons (Gaudreau, 2013). À cet égard, plus une personne rapporte un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus elle se fixe des objectifs élevés et persévère face aux difficultés (Galand et Vanlede, 2004). À l'opposé, un sentiment d'efficacité personnelle faible, contribue à diminuer la satisfaction à l'égard du métier et influence le désengagement professionnel. De plus, les expériences émotionnelles négatives attribuables aux relations difficiles avec les élèves, la satisfaction des personnes enseignantes vis-à-vis de leurs conditions de travail et leur sentiment de compétence par rapport au travail à effectuer affectent tous significativement le désengagement professionnel (Kamanzi et al., 2017). En outre, la lourdeur de la tâche enseignante a également été identifiée comme un facteur favorisant le désengagement professionnel (Gingras et Mukamurera, 2008). Ces éléments sont importants puisqu'ils touchent un problème d'envergure au Québec, soit le désengagement professionnel de plusieurs personnes enseignantes, mais également leur attrition. Par ailleurs, les conditions qui rendent difficile le travail des personnes enseignantes de la FP sont assez bien documentées au Québec (Balleux, 2006a; Balleux, 2006; Gingras et Mukamurera, 2008; Hamelin, 2014), mais peu d'études ont cherché à comprendre si leur travail rendu plus difficile par cet alourdissement a un impact sur leur sentiment d'efficacité personnelle, sur leur désengagement professionnel et sur le fait que plusieurs abandonnent la

profession ou pensent le faire. Cette dynamique particulière, tout comme plusieurs autres d'ailleurs, fait en sorte qu'il est doublement important que les personnes enseignantes se sentent bien et qu'elles aient envie d'investir de leur temps au bénéfice des étudiants, de la société, mais aussi pour répondre aux besoins criants de main-d'œuvre au Québec (CSE, 2012). Le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996) rappelait d'ailleurs ce qui suit :

Il est nécessaire de reconstituer une équipe d'enseignantes et d'enseignants permanents et bien formés dans le secteur de la formation professionnelle de façon à développer une expertise locale, tant pour la conception des programmes et la révision des pratiques pédagogiques que pour établir de nouvelles relations avec le monde du travail. (p. 37).

Cela ne pourrait être possible, selon nous, que si les personnes enseignantes de la FP éprouvent de la satisfaction à l'égard du travail qu'elles accomplissent, qu'elles ont un fort sentiment d'efficacité personnelle et un désir de poursuivre dans la profession enseignante en FP.

1.3 Le problème et la question de recherche

De nombreuses études ont mis en évidence la complexité du travail des personnes enseignantes de la FP au Québec et les difficultés auxquelles elles font face (Mazalon et Bourdon, 2015; De Champlain, 2017; Hamelin, 2014; Misiorowska et al., 2009; Balleux et al., 2016; Balleux, 2006). Ces écrits montrent que, comme les groupes d'élèves sont de plus en plus hétérogènes, les personnes enseignantes doivent faire un suivi personnalisé de leurs élèves (Mazalon et Bourdon, 2015). Face à cette diversité, les personnes enseignantes ressentent une pression pour faire réussir leurs élèves à tout prix. Certaines personnes ont même l'impression de devoir niveler par le bas parce que les élèves ont changé (Hamelin, 2014). D'autres jugent ne pas avoir assez de compétence pour enseigner aux élèves en difficulté et se sentent démunies face à ceux-ci (Beaucher et al., 2016; Hamelin, 2014). Selon Mukamurera et ses collaborateurs (2019), des personnes enseignantes perçoivent un accroissement de la tâche pédagogique. Par ailleurs, certaines d'entre elles ont l'impression de ne pas bénéficier de la même réputation que les personnes enseignantes du primaire et du secondaire et perçoivent un manque de soutien de l'administration scolaire (Hamelin, 2014). Pour certaines, les difficultés pèsent plus

lourdement que les éléments positifs de la fonction enseignante, ce qui les amènerait à remettre en question leur projet professionnel (Hamelin, 2014; Mukamurera et al., 2019).

Ces différents éléments font en sorte que certaines personnes enseignantes se sentent moins efficaces dans leur travail, qu'elles ont l'impression de ne pas avoir les compétences nécessaires pour faire réussir les élèves en difficulté, que l'hétérogénéité des groupes d'élèves les oblige à adapter leur manière de travailler et qu'elles perçoivent des situations comme étant de plus en plus difficiles. Certains de ces éléments rejoignent ceux que mentionnent Beaucher et ses collaborateurs (2016) qui indiquent que les groupes d'élèves en FP sont de plus en plus hétérogènes et que les personnes enseignantes ont de la difficulté à s'adapter aux caractéristiques et aux besoins des jeunes élèves. La tâche enseignante s'est complexifiée et alourdie. Certaines personnes considèrent qu'elles n'ont pas suffisamment d'outils pour accompagner leurs élèves et pour les former. Cela occasionne, d'une certaine manière, une forme de sentiment d'inefficacité quant à la tâche à accomplir et une forme de pression quant à la réussite de certains élèves. Cela rejoint la recherche de Hamelin (2014) qui indique que les personnes enseignantes de la FP perçoivent une pression constante pour faire réussir les élèves à tout prix. Loignon (2006) indique quant à elle que certaines personnes enseignantes de la FP ne se sentent pas à la hauteur, jugent qu'elles n'ont pas la connaissance ou les capacités exigées pour réaliser le travail qui leur est confié et pensent à quitter la profession. Contrairement aux études de Hamelin (2014) ou Beaucher et al. (2016), qui se concentrent sur les conditions de travail, notre recherche se penche sur la perception subjective des enseignants de leur sentiment d'efficacité personnelle et ses effets sur leur engagement professionnel. Étonnamment, peu d'études se sont intéressées à ces questions à propos de la satisfaction à l'égard du travail enseignant, du sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes et de leur désir de poursuivre dans la profession enseignante.

Malgré deux réformes d'envergure et de nombreuses modifications dans ce secteur, il est étonnant de constater que ces éléments n'ont pas été étudiés, ou si peu. Il nous apparaît donc plus que temps de remédier à cela et d'intégrer ces nouvelles dimensions aux prochaines transformations qui toucheront le secteur de la FP au Québec. Après tout, les transformations occasionnées, notamment par la COVID-19, s'opéraient déjà (Coulombe et al. 2020; Beaulieu et al. 2021) en plus d'autres transformations économiques et politiques qui font en sorte que

les formations professionnelles tendent à être de plus en plus courtes et davantage axées sur le milieu du travail (Chochard et al. 2023; TRÉAQ-FP, 2017). Il y a fort à parier que la requalification de nombreux travailleurs du Québec sera au cœur de la prochaine relance économique du gouvernement du Québec et nul doute que la FP répondra à cet appel. Ainsi, si l'on veut que ce secteur d'une importance capitale mène à bien ses actions, il faut s'assurer que les personnes enseignantes qui en forment le cœur, veuillent y rester et continuer à la développer. La présente recherche entend donc répondre à la question suivante : Quelle est la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard du travail, leur sentiment d'efficacité personnelle d'enseignants en FP et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante? Les résultats qui découleront de la présente étude permettront de comprendre un peu mieux de quelle façon les personnes enseignantes perçoivent leur travail quant à leur satisfaction à propos de la profession et de leur sentiment d'efficacité à l'exercer.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre présente le cadre théorique et les principaux concepts qui le définissent. Avant d'aborder la question de la satisfaction à l'égard du travail et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante, il importe de définir le concept de sentiment d'efficacité personnelle puisque celui-ci est central dans la présente recherche et est lié aux autres concepts. Ce chapitre se conclut par la présentation des objectifs de recherche et des hypothèses formulées.

2.1 Le sentiment d'efficacité personnelle

La définition du sentiment d'efficacité personnelle ou sentiment d'autoefficacité s'inscrit dans la théorie sociocognitive issue du béhaviorisme et du cognitivisme. C'est le psychologue canadien Albert Bandura qui l'a formalisée. Selon cette théorie, le fonctionnement humain est le produit des interactions entre les comportements, l'environnement et la personne. Ces trois facteurs en interaction constante s'influencent réciproquement à des niveaux variables. Cette réciprocity causale triadique considère l'individu comme un agent actif de sa propre vie, ayant la capacité d'anticiper et de modifier ses actions en fonction du résultat souhaité (Rondier, 2004).

La définition de ce concept a été reprise par de nombreux auteurs (p. ex., Gaudreau, 2013; Gaudreau et al., 2012; Lecompte, 2004), qui l'ont adaptée en fonction du domaine scolaire ou professionnel, selon ce qui les intéressait. À cet effet, la théorie sociocognitive de Bandura joue un rôle essentiel dans de nombreux volets de l'existence humaine, tels que le sport, la santé physique et mentale, le militantisme et l'action sociale (Lecomte, 2004). Le sentiment d'efficacité personnelle, quant à lui, a été étudié notamment dans les domaines de la psychologie, de la communication et de l'éducation (p. ex., Caprara et al., 2006; Gaudreau et al., 2012; Gaudreau, 2013; Klassen et Chiu, 2010). Dans le contexte de la présente étude, nous nous sommes intéressés au sentiment d'efficacité personnelle de la personne enseignante à exercer ses fonctions de personne enseignante.

À cet égard, le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes est défini comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter » (Bouffard-Bouchard et Pinard, 1988, p. 411). Ce sont en quelque sorte les croyances que les gens ont en leur propre compétence à accomplir une tâche avec succès. Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la motivation ou sur les comportements des gens puisque « Une personne qui n'est pas convaincue qu'elle puisse obtenir le résultat qu'elle souhaite par les propres actions qu'elle pose a peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Bandura, 2007). Ainsi, une personne enseignante qui croit être capable d'obtenir le résultat escompté par les actions qu'elle pose a plus de chances de persévérer face aux difficultés rencontrées dans son milieu. Par le fait même, une personne enseignante qui croit en sa capacité de faire face aux difficultés de son environnement de travail a moins de chances de se décourager, par exemple, et de développer un faible sentiment d'efficacité et d'ainsi augmenter le risque de développer de l'épuisement professionnel (Doyon, 2013).

2.1.2 Le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes

Le sentiment d'efficacité des personnes enseignantes (ou leurs croyances d'efficacité) renvoie à la croyance que la personne enseignante peut influencer la réussite de l'élève en dépit des facteurs extrascolaires (statut socioéconomique, situation familiale, etc.). Ce concept réfère également à la croyance que la personne enseignante a la capacité nécessaire pour enseigner et que les actions posées auront les effets escomptés sur l'apprentissage de ses élèves (Gaudreau et al., 2012; Gaudreau, 2013).

Selon Gaudreau (2013), les croyances d'efficacité personnelle exercent leur influence sur les pratiques éducatives à partir de quatre processus. Les processus cognitifs agissent lorsque les croyances d'efficacité personnelle influencent la manière dont la personne enseignante interprète la situation de travail et le scénario d'intervention envisagé pour y faire

face. Ainsi, la personne dotée d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé¹ est en mesure d'imaginer des scénarios de succès et ceux-ci guident favorablement les actions entreprises en classe. À l'opposé, la personne dotée d'un sentiment d'efficacité personnelle faible se construit des scénarios d'échec, ce qui mine sa capacité d'enseigner avec succès. Ceci parce que les enseignants en FP ont une insertion professionnelle atypique et parsemée de défis particuliers comparativement aux personnes qui enseignent à la formation générale des jeunes (Balleux et al., 2016; Hamelin, 2014; Mukamurera et al., 2019). En effet, bon nombre amorcent leur insertion professionnelle sans avoir commencé le baccalauréat d'enseignement en formation professionnelle de quatre ans qui inclue des cours et des stages en enseignement (Coulombe et al., 2010; Gagnon et Dubeau, 2023). Ce faisant, ces enseignants pourraient ne pas se sentir adéquatement préparés. Or, selon Bandura (2007), le fait de ne pas se sentir adéquatement préparé peut avoir une incidence sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les processus motivationnels renvoient quant à eux à l'interprétation des expériences vécues. Une personne qui a un sentiment d'efficacité personnelle élevé estime que ses actions sont contrôlables. Face à l'échec, elle attribue sa défaite principalement au manque d'effort. À l'opposé, une personne dotée d'un sentiment d'efficacité personnelle faible endosse l'idée que ses échecs sont dus à un manque d'aptitudes. Comme les enseignants en FP ont une réalité particulière : ils ont un bagage de connaissances issus d'une première carrière dans leur métier (Balleux, 2006; Balleux et al., 2016; Hamelin, 2014). Ces expériences passées peuvent influencer leur sentiment d'efficacité personnelle en enseignement (Gagnon et Fournier Dubé, 2023). Quant aux processus émotionnels, ils influent sur la capacité d'une personne à focaliser sur un événement donné et à s'en souvenir comme étant un moment positif ou de défi, plutôt qu'un moment de menace. À cet effet, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans l'autorégulation des états émotionnels et influence la manière dont la personne enseignante gèrera des situations difficiles. Celle qui gère efficacement ses états émotionnels aura, par exemple, moins tendance à s'inquiéter et à stresser devant une situation difficile alors qu'à l'inverse, celle qui ne gèrera pas efficacement ses états émotionnels aura tendance à percevoir

¹ L'interprétation de la force des corrélations utilise des seuils pour le coefficient de corrélation (r de Pearson). Selon les balises de Cohen (1988), plus la valeur absolue de r est proche de 1, plus la relation est forte (0,7 à 1 forte, 0,4 à 0,7 modérée, 0,1 à 0,4 faible) ; plus elle est proche de 0, plus la relation est faible.

la situation comme étant ingérable et sera portée à s'attarder sur ses difficultés et à exagérer leur gravité. Les processus de sélection s'opèrent lorsqu'une personne enseignante choisit son environnement et lorsqu'elle entreprend facilement des activités qu'elle se sent capable de mener à bien. À l'opposé, elle évitera les activités et les situations qui, selon elle, excèdent ses capacités. Ainsi, plus le sentiment d'efficacité personnelle d'une personne est élevé, plus elle aura tendance à choisir des activités variées qui présentent un niveau élevé de défi et à persévérer dans leur exécution (Bandura, 2003).

La personne enseignante qui croit fortement en son efficacité personnelle sera portée à vouloir travailler dans des contextes scolaires jugés comme étant difficiles, comme par exemple, avec des élèves présentant des troubles du comportement ; alors que la personne qui croit peu en son efficacité personnelle sera plutôt portée à éviter de s'engager dans des activités d'enseignement et d'apprentissage difficiles, comme développer une activité d'intégration ou un projet complexe pour les élèves ou encore à référer les élèves difficiles à une autre personne (Gaudreau et al., 2012; Gaudreau, 2013). Autrement dit, la personne enseignante dotée d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé déploie des stratégies de persévérance et aborde les tâches difficiles comme des défis à relever alors que la personne enseignante dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible évite de s'engager dans les tâches perçues comme étant difficiles. Ces éléments sont importants puisqu'ils rejoignent les nouvelles réalités rapportées par les personnes enseignantes de la FP qui mentionnent se sentir en décalage par rapport à la nouvelle génération de jeunes élèves et pour laquelle ils ont de la difficulté à adapter leur enseignement à leurs besoins individuels (Beaucher et al., 2016; Hamelin, 2014; Mazalon et Bourdon, 2015).

Le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes a donc un effet sur les choix effectués et sur la qualité des interventions mises en œuvre, ce qui, par le fait même, influence positivement ou négativement la satisfaction au travail. Avec la présente recherche, nous souhaitons donc en savoir davantage sur le sentiment d'efficacité des personnes enseignantes de la FP à l'égard de leur travail. Nous souhaitons également vérifier si le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur métier varient en fonction de certaines caractéristiques qui leur sont propres, comme le fait

de détenir ou non un brevet en enseignement, leur expérience en enseignement et le fait de vouloir poursuivre ou non la carrière enseignante.

2.2 La satisfaction dans le métier d'enseignant

La satisfaction dans le métier d'enseignant représente un concept complexe que nous n'avons pas la prétention d'appréhender dans sa globalité. Pour les fins de cette étude, nous avons effectué une recension des écrits pour nous aider à définir ce qu'est la satisfaction au travail et, plus particulièrement, celle qui touche les personnes enseignantes. Le concept d'insatisfaction sera également brièvement abordé dans la présente section.

2.2.1. La satisfaction au travail

Il n'est pas évident de donner une définition claire du concept de la satisfaction ou de celui de la satisfaction au travail. Nous n'avons pas trouvé de définition unanime de ce concept tant les interprétations diffèrent. La première définition que nous avons retenue pour les fins de cette étude est celle de Legendre (1993) qui définit la satisfaction au travail comme le « degré auquel les travailleurs peuvent satisfaire, dans leur vie professionnelle, diverses aspirations individuelles importantes » (p. 1134). D'autres considèrent la satisfaction au travail comme le sentiment qu'ont les personnes des divers aspects qu'elles apprécient ou non dans les rôles et les fonctions qu'elles occupent au travail (Weiss, 2002). Cette définition rejoint celle de Locke (1969) qui mentionne que le niveau de satisfaction au travail est associé à un état positif ou agréable qui découle de l'appréciation qu'une personne fait de la somme des événements ou des incidents quotidiens. Cela rejoint également la définition donnée par Klassen et Chiu (2010) qui définissent celui-ci comme le degré avec lequel les personnes enseignantes éprouvent un sentiment d'accomplissement dans leurs tâches quotidiennes. Par ailleurs, la définition qui semble être la plus fréquemment citée est celle de Locke (1976), soit « l'état émotionnel agréable ou positif résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail ou de ses expériences de travail » (p. 1300).

2.2.2. La satisfaction professionnelle des personnes enseignantes

En ce qui concerne la satisfaction dans le métier enseignant, aucune définition spécifique ne semble exister tant le nombre de variables impliquées dans celle-ci diffère d'un chercheur à l'autre. Le modèle de Duffy et Lent (2009) s'avère cependant être assez utilisé et se compose de cinq facteurs interdépendants qui s'influencent réciproquement. Chaliès et al. (2013) reprennent ces cinq facteurs et les définissent comme : 1) le type de personnalité du travailleur (estime de soi, motivation, satisfaction personnelle), 2) la qualité du but poursuivi (un but élevé est lié à une satisfaction professionnelle accrue), 3) les aides mises à la disposition pour atteindre le but poursuivi, 4) les conditions humaines et matérielles de travail et 5) le sentiment d'efficacité personnelle. Toujours selon Chaliès et al. (2013), les deux derniers facteurs exercent une influence significative sur la satisfaction professionnelle des personnes enseignantes. Les conditions de travail qui leur sont offertes affectent donc directement leur satisfaction professionnelle. Sur ce plan, Amathieu et Chaliès (2014) recensent différentes dimensions entourant les conditions de travail des personnes enseignantes telles que la charge de travail, l'autonomie professionnelle et les diverses formes de reconnaissances qui sont liées, par exemple, au salaire et à la sécurité d'emploi. Ces éléments sont importants puisque les conditions qui rendent difficile le travail des personnes enseignantes de la FP sont assez bien documentées au Québec (Balleux, 2006a; Balleux, 2006; Gingras et Mukamurera, 2008; Hamelin, 2014). Par ailleurs, d'autres études ont mis en lumière le fait que la satisfaction professionnelle des personnes enseignantes est également influencée par leur sentiment d'efficacité personnelle lorsqu'elles réalisent leur travail (Caprara et al., 2003; 2006; Malinen et Savolainen, 2016; Perrachione et al., 2008).

Par ailleurs, comprendre les motivations personnelles qui poussent une personne à choisir la carrière enseignante permet de mieux cerner les enjeux qui gravitent autour de la satisfaction au travail. Sur ce plan, Berger et d'Ascoli (2011) mettent de l'avant le fait que ces motivations se répartissent en trois catégories : 1) les motivations altruistes, comme par exemple la recherche d'une activité bénéfique pour la communauté), 2) les motivations intrinsèques (les intérêts pour le métier, le plaisir et la satisfaction qu'elles souhaitent tirer de l'enseignement) et 3) les motivations extrinsèques (liées à la recherche de récompenses d'ordres multiples comme le salaire, la stabilité d'emploi, les conditions d'exercice du métier,

etc.). Amathieu et Chaliès (2014) ont également utilisé ces trois catégories pour classifier les différentes variables qui influencent la satisfaction au travail des personnes enseignantes afin d'établir des liens entre leur santé au travail et leur satisfaction professionnelle.

Parallèlement, les travaux de Skaalvik et Skaalvik (2011) indiquent que l'insatisfaction professionnelle des personnes enseignantes a, quant à elle, des effets sur leur santé et peut, dans certains cas, les amener à quitter la profession de manière prématurée. Par ailleurs, une vaste étude pancanadienne portant, entre autres, sur la satisfaction des personnes enseignantes quant à la charge et aux conditions de travail, montre que 55,4 % d'entre elles sont insatisfaites du nombre d'heures consacré à la préparation de cours, 55 % en ce qui a trait à la planification de cours et la préparation de leur enseignement ainsi que 52 % en ce qui concerne l'hétérogénéité dans la classe (Kamanzi et al., 2008). Bien que cette étude ne se soit pas intéressée aux personnes enseignantes de la FP, ces éléments rejoignent plusieurs problèmes déjà bien documentés dans ce secteur d'enseignement (Beaucher et al., 2016; Beaucher et al., 2020; Desmeules et Hamel, 2017; Hamelin, 2014; Loignon, 2006; Tardif et Deschenaux, 2014).

La figure 1 illustre le modèle théorique et les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et l'intention de rester dans la profession.

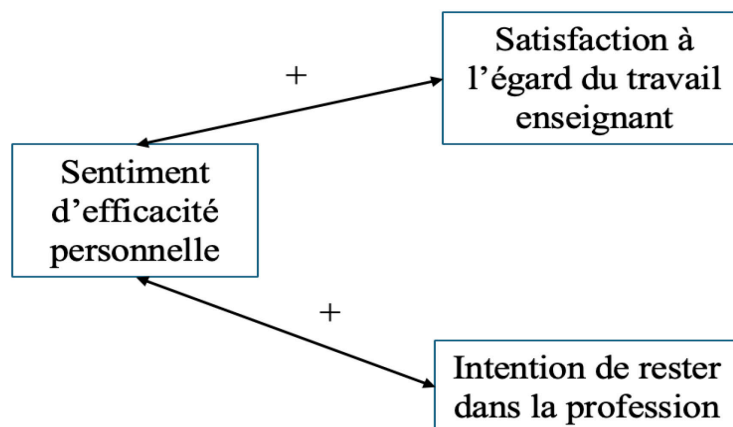


Figure 1. Modèle théorique et liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et l'intention de rester dans la profession.

La satisfaction professionnelle des personnes enseignantes, ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle semblent donc influencer sur leur intention de rester dans la profession. L'insatisfaction au travail pourrait d'ailleurs avoir une incidence sur le désengagement professionnel.

2.3 Le désengagement professionnel des personnes enseignantes

Tel que décrit précédemment, en contexte scolaire québécois, plus une personne enseignante performe dans une activité donnée, plus son sentiment d'efficacité personnelle va augmenter et plus elle va vouloir recommencer l'activité. De plus, lorsqu'une personne enseignante est témoin des réussites de ses collègues dans une activité précise, cela renforce son sentiment d'efficacité personnelle et son désir d'intervenir dans le même contexte, par le biais du mécanisme d'apprentissage vicariant. À l'opposé, un sentiment d'efficacité personnelle faible chez les personnes enseignantes pourrait contribuer à diminuer leur satisfaction à l'égard du métier et augmenter leurs chances de vouloir quitter la profession. Pour mieux comprendre ce phénomène, nous nous sommes attardés aux facteurs du désengagement professionnel des personnes enseignantes canadiennes. Selon la recherche de Kamanzi et al. (2017), les quatre principaux facteurs du désengagement professionnel en enseignement sont les expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception que les personnes enseignantes subissent les effets des politiques éducatives sur leur travail, leur satisfaction vis-à-vis de leurs conditions de travail et leur sentiment de compétence face au travail qu'elles doivent effectuer. Ces facteurs affectent tous significativement le désengagement professionnel.

Ces éléments sont importants puisqu'ils touchent une problématique d'envergure au Québec, soit le désengagement professionnel en enseignement, mais également l'attrition des personnes enseignantes dans les différents secteurs d'enseignement. Au Québec, on estime que près de 20 % des personnes enseignantes qui ont obtenu un emploi en 1998 ne travaillent plus après cinq ans dans un centre de services scolaire (Martel et al., 2003). Plus récemment, le taux d'attrition au Canada a été évalué entre 20 % et 30 % (Karsenti et al., 2013). La tendance

pourrait cependant être encore plus marquée pour les personnes qui débutent dans la profession et celles qui ont un statut précaire, puisque 76 % d'entre elles ont mentionné avoir eu l'intention de quitter l'enseignement dans leurs cinq premières années de carrière (Mukamurera et al., 2008). Tardif (2012) identifie plusieurs facteurs qui causent ce désengagement professionnel des personnes enseignantes canadiennes du primaire et du secondaire. Ces facteurs sont l'intégration de plus en plus fréquente dans les classes régulières d'élèves présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage, l'obligation de faire réussir tous les élèves, le manque de services dans les écoles de même que le fait de devoir collaborer avec les différents acteurs scolaires, d'adapter sa pédagogie aux nouvelles technologies, de s'impliquer dans la vie de l'élève et d'assumer une charge administrative plus lourde. D'un point de vue affectif, on mentionne que le désengagement professionnel des personnes enseignantes est lié à la charge de travail élevée, au stress, à l'épuisement professionnel, aux violences verbales et physiques reçues de la part des élèves et à l'enseignement dans des classes difficiles. De plus, plusieurs personnes enseignantes vivent dans un état de débordement quasi permanent, ont le sentiment de ne pas avoir assez de contrôle sur leur travail et éprouvent un sentiment d'épuisement et de découragement. Tous ces facteurs affectent leur travail, complexifient et alourdissent leur charge de travail et favorisent le désengagement professionnel, que certains auteurs définissent comme étant le manque d'intérêt et la perte d'attachement pour une profession (Kamanzi et al., 2017, p. 5).

Les personnes enseignantes de la FP au Québec vivent également ce désengagement professionnel pour des raisons semblables. L'attrition est également très élevée dans leur rang puisque 25,3 % ont quitté la profession pendant leur première année (Tardif, 2001). À cet effet, la recherche de Loignon (2006) identifie dix facteurs de l'attrition hâtive des personnes enseignantes de la FP au Québec, dont huit avaient déjà été identifiés dans le cadre de l'étude pancanadienne de Tardif (2012). Ces dix facteurs d'attrition hâtive des personnes enseignantes de la FP identifiés par Loignon (2006) sont les suivants :

- 1- la précarité synonyme d'insécurité,
- 2- l'investissement exigé par rapport à la tâche,
- 3- l'attitude de l'entourage professionnel,
- 4- l'attitude des élèves,

- 5- la qualité de vie (insatisfactions personnelles, professionnelles ou familiales découlant de la transition vers l'enseignement professionnel),
- 6- la mobilisation de la famille,
- 7- le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement,
- 8- le stress lié à l'enseignement,
- 9- la rigidité des conventions collectives par rapport à la compétence,
- 10- les conditions de travail dans le métier.

D'un point de vue général, on pourrait dire que tous les facteurs qui gravitent autour des dimensions rationnelles, normatives et affectives font en sorte que la satisfaction des personnes enseignantes par rapport à leur profession diminue. Par ailleurs, la pression constante ressentie pour toujours en faire plus avec moins contribue à diminuer leur sentiment d'efficacité et, par ricochet, leur satisfaction à l'égard de la profession. Cela a des répercussions personnelles et professionnelles chez les personnes enseignantes qui pourraient favoriser leur attrition hâtive de la profession.

2.4 Objectifs et hypothèses

Dans un contexte où la charge de travail augmente, où les situations stressantes semblent être nombreuses pour les personnes enseignantes de la FP et où ces situations peuvent engendrer des problèmes de nature personnelle et professionnelle, pouvant aller jusqu'au désengagement professionnel ou encore le changement de carrière, il importe de comprendre leur degré de satisfaction dans le travail et leur sentiment d'efficacité personnelle et de déterminer si ces éléments sont liés à l'expérience et la qualification des personnes. Nous souhaitons également examiner si le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes est lié à leur satisfaction à l'égard du métier de même qu'à leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Ainsi, en nous appuyant sur les écrits recensés, nous testerons de manière empirique le modèle théorique illustré dans la figure 1 et la figure 2 afin de répondre aux deux objectifs de recherche.

Sur la base du cadre théorique exposé dans ce chapitre, la figure 2 illustre les hypothèses énoncées à l'objectif 1.

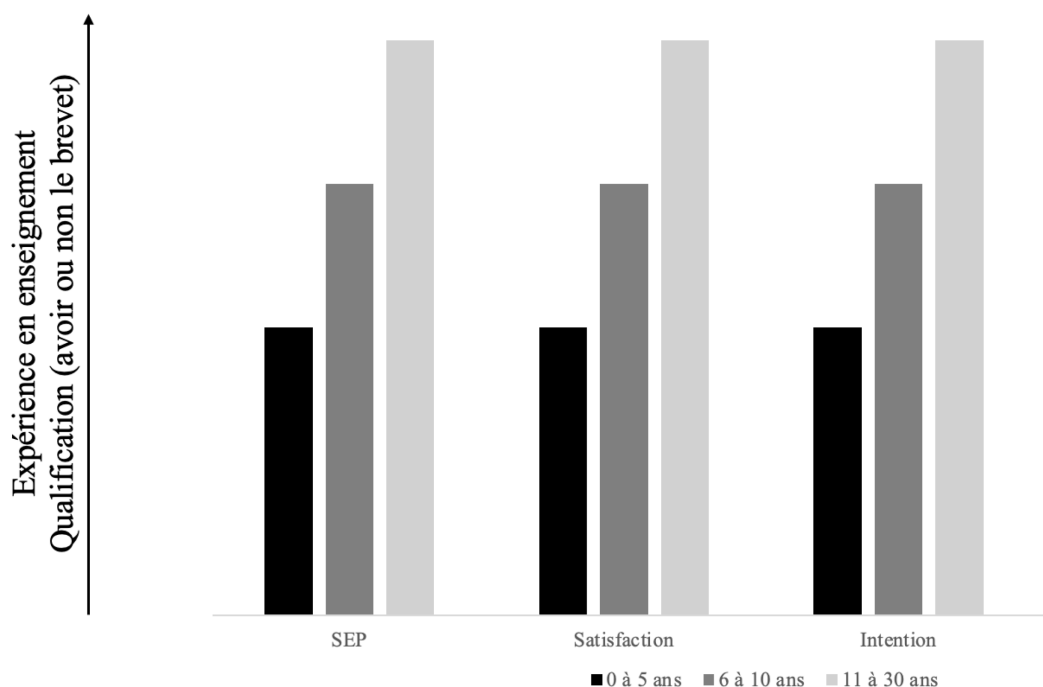


Figure 2. Illustration des hypothèses énoncées à l'objectif 1

Objectif 1 : Évaluer dans quelle mesure la satisfaction à l'égard de leur travail d'enseignant en FP, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP sont-ils liés entre eux et influencés par l'expérience et la qualification.

Hypothèse : Nous pensons que les personnes enseignantes en début de carrière et celles qui ne possèdent pas un brevet en enseignement (qualification légale) ont un sentiment d'efficacité personnelle plus faible, qu'elles seront plus insatisfaites de leur travail et moins enclines à poursuivre dans l'enseignement que leurs collègues plus expérimentés. Par ailleurs, nous pensons que les personnes enseignantes d'expérience et celles qui possèdent un brevet en

enseignement auront un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, qu'elles seront plus satisfaites de leur travail et qu'elles voudront poursuivre dans l'enseignement.

Sur la base du cadre théorique exposé dans ce chapitre et illustré précédemment dans la figure 1, la figure 3 illustre le modèle théorique testé dans l'objectif 2.

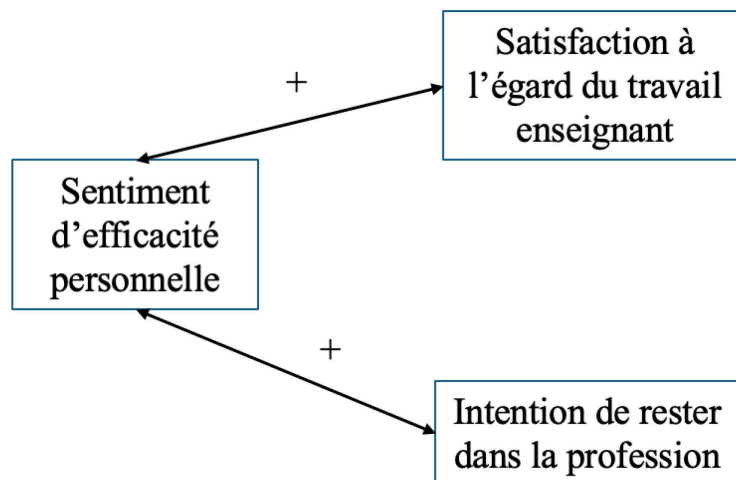


Figure 3. Modèle théorique testé dans l'objectif 2

Objectif 2 : Étudier les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP.

Hypothèse : En nous appuyant sur les écrits que nous avons recensés, nous postulons que plus les personnes enseignantes ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé, plus elles sont satisfaites de leur travail et plus elles ont l'intention de rester dans la profession.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Pour les fins de ce mémoire de recherche, nous avons réalisé des analyses secondaires avec des données collectées en 2017-2018, dans le cadre du projet *Signé FP!* L'objectif de ce projet de recherche consistait à documenter les perceptions de personnes enseignantes de la FP à l'égard de leur profession, de même que les stratégies motivationnelles employées pour motiver leurs élèves.

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments relatifs à la méthodologie employée pour collecter les données dans le projet *Signé FP!* et la stratégie d'analyse retenue pour ce mémoire. Nous précisons d'abord le postulat épistémologique qui a guidé le type d'étude, puis nous décrivons les personnes participantes qui ont été sollicitées pour participer à l'étude, la procédure de collecte de données retenue et les instruments de mesure utilisés pour atteindre les objectifs de la présente étude. Nous donnerons ensuite des informations sur le déroulement de la collecte de données et le plan d'analyse de celle-ci. Le chapitre se termine avec les considérations éthiques de cette recherche.

3.1 Le type d'étude

Nous privilégierons une approche de recherche quantitative basée sur une analyse des données descriptive et corrélationnelle pour tester les hypothèses exposées dans le cadre théorique. Cette recherche a pour objectif d'évaluer dans quelle mesure le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail enseignant en FP et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante sont-ils liés entre eux et influencés par l'expérience et la qualification (objectif 1). Elle vise également à étudier les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du travail et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP (objectif 2).

3.2 Les personnes participantes

La collecte de données du projet *Signé FP!* a été réalisée entre le 1^{er} septembre 2017 et le 31 décembre 2018. Les personnes participantes ont fourni leur autorisation pour que leurs données soient utilisées jusqu'à cinq ans après les dernières publications pour mener d'autres recherches (annexe B). Les données ont été collectées dans trois CFP et dans une classe universitaire du BEP. Les personnes participantes sont toutes des personnes enseignantes de la FP (N = 85; 49 hommes et 34 femmes) œuvrant dans 14 CFP de la grande région métropolitaine. L'âge minimum de ce groupe de personnes est de 26 ans et l'âge maximum est de 65 ans. La moyenne d'âge est de 47,3 ans et l'écart-type de 9,01 ans. Le tableau 1 présente les caractéristiques de ces personnes participantes.

Tableau 1
Caractéristiques des personnes participantes (N = 85)

Caractéristiques	N	%
Sexe		
Hommes	49	59
Femmes	34	41
Âge des personnes participantes		
26-35 ans	10	12
36-45 ans	22	27
46-65 ans	49	61
Expérience en enseignement		
0 à 5 ans	19	23
6 à 10 ans	21	26
11 à 30 ans	42	51
Brevet détenu		
Oui	31	62
Non	51	38
Scolarité la plus élevée complétée		
DEP	30	37
DEC	9	11
1 ^{er} cycle universitaire	38	46
2 ^e cycle universitaire	5	6
Êtes-vous inscrit à l'université au BAC FP présentement		
Non	31	40
Oui	47	60

Note. Comme les personnes participantes étaient libres de répondre aux questions et que certaines n'ont pas fourni une réponse valide à chaque question, le total n'est pas égal à 85 pour toutes les caractéristiques en raison des données manquantes.

3.3 La procédure

La chercheuse principale du projet *Signé FP!* a d'abord communiqué avec trois centres de service scolaires et avec un professeur d'un BEP pour les inviter à participer à l'étude. Les personnes enseignantes ont ensuite répondu de manière anonyme et confidentielle au questionnaire papier à mesures auto-rapportées évaluant les variables à l'étude, en une seule fois, lors d'une journée pédagogique dans le CFP ou d'un cours universitaire en enseignement professionnel. Dans deux des centres, la chercheuse principale était présente pour répondre aux questions; dans le troisième, une conseillère pédagogique était présente. Dans le cours universitaire, la personne titulaire du cours était présente lors de la passation du questionnaire. Les personnes enseignantes ont mis en moyenne 25 minutes pour répondre au questionnaire et elles ont toutes répondu de manière volontaire et individuelle.

3.4 Les mesures

L'objectif principal du questionnaire (annexe C) était de connaître les perceptions des personnes enseignantes à l'égard de leur profession. Le questionnaire comportait 15 items évaluant respectivement le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement (dix items), la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant (cinq items). Il incluait également une partie sociodémographique permettant aux personnes participantes de rapporter leur genre, leur âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement, leur niveau de scolarité le plus élevé de même que leur intention de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Les mesures utilisées pour recueillir les perceptions enseignantes sont présentées dans les prochaines sections.

3.4.1. Le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement

Le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement a été mesuré à l'aide de la version courte de l'échelle développée par Schwarzer et ses collègues (1999). Cette version courte, qui comprend dix items, est fondée sur les items portant sur les tâches les plus difficiles et met de côté les tâches les plus faciles qui n'apportent rien dans la mesure du construit. Elle inclut des items tels que : *Si je fournis les efforts nécessaires, je sais que je peux avoir une influence positive sur le développement personnel et académique de mes élèves.* Pour chacun

des énoncés, la personne participante devait se prononcer sur une échelle de Likert incluant quatre niveaux (1 : Pas du tout vrai à 4 : Totalement vrai). Cette échelle permet de mesurer le degré de sentiment d'efficacité personnelle perçu par rapport aux tâches d'enseignement à accomplir. La validité et la fiabilité de cette échelle ont été démontrées dans plusieurs études se déroulant dans des contextes variés et avec des personnes participantes de diverses origines (Luszczynska et al., 2005). La cohérence interne de cette échelle est bonne et répond aux normes fixées par De Vellis (2003) avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,77. L'instrument fournit donc une mesure de construit ciblé puisqu'il atteint un seuil de 0,70 (Nunally, 1978).

3.4.2. La satisfaction à l'égard du métier d'enseignant

La satisfaction à l'égard du métier d'enseignant a été évaluée à l'aide d'une échelle mesurant la satisfaction personnelle quant au travail d'enseignement, composée de cinq items et tirée des travaux de Ho et Au (2006). Elle inclut des items tels que : *Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu ce que je souhaitais en devenant enseignant(e)* pour lesquels la personne doit se prononcer sur une échelle de Likert en 5 points, allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement d'accord). La cohérence interne de cette échelle est bonne et répond aux normes fixées par De Vellis (2003), avec un coefficient alpha de Cronbach de 0,73.

3.4.3 L'intention de persévérer dans la profession

Un item permettait à la personne participante d'évaluer son intention de persévérer dans la profession enseignante. Pour ce faire, elle devait choisir une des quatre options suivantes : 1) Ne pas poursuivre, 2) Poursuivre moins de 5 ans, 3) Poursuivre entre 5 et 10 ans et 4) Poursuivre plus de 10 ans.

3.5 Les considérations éthiques

Comme ce mémoire s'inscrit dans un projet de recherche antérieur plus large, la certification éthique a été obtenue par la chercheur principale. Les personnes enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche l'ont fait de manière volontaire et anonyme ; elles n'ont reçu aucune compensation. De plus, au moment de remplir le formulaire de consentement à participer, les personnes enseignantes ont été informées du fait qu'elles pouvaient se retirer

du projet de recherche à tout moment. Les mesures en vigueur pour assurer la confidentialité des données ont été mises en place et se retrouvent dans le formulaire de consentement. Le certificat éthique et le formulaire d'information et de consentement sont placés à l'annexe A et B.

3.6 Traitement des données

Afin de répondre aux objectifs de la présente étude, différentes analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS. Des statistiques descriptives (fréquence, moyenne, écart-type) ont dans un premier temps permis de brosser un portrait descriptif de nos variables. Des analyses de variance ont ensuite été effectuées afin de déterminer si les résultats variaient selon le nombre d'années d'expérience de la personne et le fait qu'elle possède ou non un brevet d'enseignement. Pour atteindre notre deuxième objectif, nous avons mené des analyses corrélationnelles afin de vérifier si le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement était lié à la satisfaction à l'égard du travail et au désir de poursuivre dans la profession enseignante.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des analyses que nous avons réalisées pour ce mémoire. Pour atteindre notre premier objectif, nous avons procédé à des statistiques descriptives afin de brosser un portrait descriptif du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, de la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant et de l'intention des personnes enseignantes de persévérer dans la profession. Nous avons effectué des analyses de comparaison de moyenne (ANOVA) afin de vérifier si les résultats varient statistiquement selon le nombre d'années d'expérience de la personne et le fait qu'elle possède ou non un brevet d'enseignement. Nous avons mené ces analyses pour les trois variables dépendantes, soit le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction à l'égard du métier enseignant et l'intention de poursuivre dans la profession.

Pour atteindre notre deuxième objectif, nous avons mené des analyses corrélationnelles afin de vérifier si le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement était lié à la satisfaction à l'égard du travail et au désir de poursuivre dans la profession enseignante. Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel *SPSS*.

4.1 Les analyses descriptives

Le premier objectif de ce mémoire consistait à évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes, leur satisfaction à l'égard de leur travail d'enseignant en FP et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP. Le tableau 2 présente la fréquence, la moyenne et l'écart-type obtenus pour le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement et la satisfaction au travail. Il montre ensuite la fréquence et le pourcentage obtenus pour chacune des catégories proposées pour mesurer le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Enfin, le tableau 2 indique la distribution des personnes répondantes selon qu'elles détenaient ou non un brevet et la tranche d'années d'expérience en enseignement à laquelle elles appartiennent.

Tableau 2

Fréquence, moyenne et écart-type de la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail et de leur sentiment d'efficacité personnelle et autres caractéristiques de l'échantillon étudié

Variable	N (%)	Moyenne	Écart-type
Sentiment d'efficacité personnelle	85	3,42	0,37
Satisfaction à l'égard de leur travail d'enseignant en FP	85	4,31	0,57
Intention de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP	75		
Ne pas poursuivre	2 (2,7 %)		
Poursuivre moins de 5 ans	8 (10,7 %)		
Poursuivre entre 5 et 10 ans	18 (24 %)		
Poursuivre plus de 10 ans	47 (62,7 %)		
Brevet obtenu	31 (37,8 %)		
Brevet pas obtenu	51 (62,2 %)		
Expérience en enseignement		11,41 ans	6,92 ans
0 à 5 ans	19 (23 %)		
6 à 10 ans	21 (26 %)		
11 à 30 ans	42 (51 %)		

Note. Le total n'est pas égal à 85 pour toutes les variables en raison des données manquantes. Les personnes participantes étaient libres de répondre aux questions et certaines n'ont pas fourni une réponse valide à chaque question.

Le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes est de 3,4 sur une échelle en 4 points. Les personnes participantes sont très satisfaites de leur travail d'enseignant en FP avec une moyenne de 4,3 sur une échelle en 5 points. Très peu de personnes souhaitent quitter la profession (N = 2) : la majorité d'entre elles veulent poursuivre entre cinq et dix ans (24 %) ou plus de dix ans (62,7 %).

Parmi les personnes participantes, 31 avaient un brevet d'enseignement, soit 37,8 % et 51 n'en avaient pas, soit 62,2 %. Par ailleurs, la distribution selon les tranches d'années d'expérience en enseignement indique que 19 personnes, soit 23 %, comptent entre 0 et 5 ans d'expérience, 21 personnes enseignantes, soit 26 %, ont entre 6 et 10 ans d'expérience et 42 personnes, soit 51 %, détiennent entre 11 et 30 ans d'expérience.

4.1.1 Le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement

Selon notre cadre théorique, nous pensions que les personnes enseignantes en début de carrière auraient un sentiment d'efficacité personnelle plus faible, qu'elles seraient moins satisfaites de leur travail et moins enclines à poursuivre dans l'enseignement que leurs collègues plus expérimentées pour lesquelles nous postulions le phénomène inverse. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mené des statistiques descriptives et des comparaisons de moyenne (ANOVA) pour nos trois variables dépendantes : la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur intention de poursuivre dans le domaine de l'enseignement. Le tableau 3 présente la moyenne et l'écart-type du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement selon l'expérience en enseignement et le fait que la personne détienne ou non un brevet.

Tableau 3
Moyenne et écart-type du sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes selon leur expérience en enseignement et la détention ou non du brevet en enseignement

Variable dépendante : sentiment d'efficacité personnelle	Moyenne	Écart-type
Expérience en enseignement		
0 à 5 ans	3,46	0,23
6 à 10 ans	3,47	0,33
11 à 30 ans	3,38	0,44
Brevet		
Oui	3,41	0,43
Non	3,43	0,34

Dans le questionnaire, les personnes participantes devaient se prononcer sur une échelle de Likert incluant quatre niveaux (1 : Pas du tout vrai à 4 : Totalement vrai). Cette échelle permettait de mesurer le degré avec lequel les personnes enseignantes perçoivent leur sentiment d'efficacité personnelle en enseignement.

Le tableau 3 nous permet de constater que les moyennes pour la variable du sentiment d'efficacité personnelle selon la tranche d'années d'expérience en enseignement se situent entre 3,38 et 3,47. L'écart-type varie quant à lui entre 0,23 et 0,44. Plus précisément, chez les personnes ayant entre 0 et 5 ans d'expérience en enseignement le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement moyen est de 3,46 avec un écart-type de 0,23. La moyenne du

sentiment d'efficacité personnelle en enseignement des personnes ayant entre 6 et 10 ans d'expérience est de 3,47 avec un écart-type de 0,44. Quant aux personnes ayant de 11 et 30 ans d'expérience, la moyenne de leur sentiment d'efficacité personnelle en enseignement est de 3,38 avec un écart-type de 0,44. La moyenne est donc très similaire pour les trois groupes, ce qui signifie que le sentiment d'efficacité personnelle est globalement le même pour les trois groupes, peu importe le nombre d'années d'expérience en enseignement. L'écart-type montre, quant à lui, une tendance à l'augmentation de la dispersion en fonction du nombre d'années d'expérience en enseignement. Cela signifie que, pour les personnes enseignantes ayant le plus d'expérience (11 à 30 ans), les réponses sont un peu plus dispersées autour de la moyenne, par rapport aux personnes enseignantes ayant moins d'expérience (0 à 5 ans). Les personnes enseignantes qui ont un écart-type de 0,23 (0 à 5 ans) présentent une faible dispersion des données.

De plus, la moyenne du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement pour les personnes ayant un brevet est de 3,41 avec un écart-type de 0,43. Dans le cas des personnes n'ayant pas de brevet en enseignement, leur sentiment d'efficacité personnelle a une moyenne de 3,43 avec un écart-type de 0,34. Bien que cette moyenne soit légèrement plus élevée que celle des personnes détentrices de brevet, la moyenne des deux groupes reste très similaire. Cela pourrait suggérer que le fait de posséder un brevet n'a qu'un effet marginal sur le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement. Quant à l'écart-type qui est un peu plus élevé pour les personnes ayant un brevet (0,43), cela signifie que les réponses sont légèrement plus dispersées chez les personnes enseignantes de ce groupe.

La dispersion la plus faible se trouve donc parmi les personnes enseignantes ayant entre 0 et 5 ans d'expérience et parmi celles n'ayant pas de brevet. Quant à la distribution la plus forte, elle se trouve chez les personnes comptant entre 11 et 30 ans d'expérience en enseignement et chez celles ayant un brevet. La dispersion des données varie en fonction de l'expérience en enseignement et de la possession du brevet. Les groupes ayant plus d'expérience ou détenant un brevet en enseignement tendent à montrer une variabilité accrue dans le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, tandis que les groupes moins expérimentés ou n'ayant pas de brevet ont des réponses plus concentrées autour de la moyenne. Nous avons ensuite mené des analyses afin de vérifier si les différences dans les scores

présentés dans le tableau 3 étaient statistiquement différentes. Pour ce faire, nous avons mené des analyses de comparaison de moyenne (ANOVA).

Nous constatons que le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes en FP de notre échantillon ne varie pas de façon statistiquement significative selon leur expérience en enseignement ($F(1) = 0,80, p = 0,45$) et selon qu'elles détiennent un brevet d'enseignement ou non ($F(2) = 0,66, p = 0,42$). Les moyennes des deux groupes sont donc statistiquement similaires.

Ces résultats suggèrent que le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement des personnes en début de carrière, tout comme celui des personnes plus avancées dans leur carrière enseignante (11 à 30 ans), n'est pas influencé significativement par le nombre d'années d'expérience en enseignement et le fait d'avoir ou non un brevet.

4.1.2 La satisfaction à l'égard du travail enseignant

Dans le tableau 4, nous retrouvons la moyenne et l'écart-type de la satisfaction à l'égard de leur travail selon l'expérience en enseignement et selon le fait de détenir ou non un brevet.

Tableau 4
Moyenne et écart-type de la satisfaction à l'égard du travail enseignant selon l'expérience et le fait de détenir ou non du brevet en enseignement

Variable dépendante : satisfaction à l'égard du travail enseignant	Moyenne	Écart-type
Expérience en enseignement		
0 à 5 ans	4,45	0,45
6 à 10 ans	4,30	0,56
11 à 30 ans	4,25	0,64
Brevet		
Oui	4,26	0,67
Non	4,34	0,53

Lors de la passation du questionnaire, les personnes participantes devaient se prononcer sur une échelle de Likert en 5 points, allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement d'accord). Le tableau 4 nous permet de constater que les moyennes pour la variable de la

satisfaction à l'égard du travail enseignant selon la tranche d'années d'expérience en enseignement se situent entre 4,25 et 4,45. L'écart-type se situe quant à lui entre 0,45 et 0,64.

Plus précisément, les personnes du premier groupe (0 à 5 ans) ont une moyenne de 4,45 et un écart-type de 0,45, ce qui indique qu'elles ont en moyenne un niveau élevé de satisfaction à l'égard de leur travail. De plus, il y a une faible dispersion des données autour de la moyenne pour ce groupe. Le deuxième groupe (6 à 10 ans) a une moyenne de 4,30 et un écart-type de 0,56, ainsi qu'une dispersion des données un peu plus grande que celle du groupe précédent (0 à 5 ans). Cela indique que les personnes de ce groupe ont en moyenne un niveau élevé de satisfaction au travail, légèrement inférieur à celles du groupe (0 à 5 ans). Le troisième groupe (11 à 30 ans) est celui qui a la moyenne de satisfaction au travail la plus faible (4,25) et l'écart-type le plus élevé (0,64), avec la dispersion des données la plus grande. Ainsi, le premier groupe (0 à 5 ans) présente la moyenne la plus élevée en matière de satisfaction à l'égard du travail enseignant, suivi du deuxième groupe (6 à 10 ans) et, finalement, du troisième groupe (11 à 30 ans).

La satisfaction à l'égard du travail enseignant des personnes détentrices d'un brevet est en moyenne de 4,26 et l'écart-type de 0,67, alors que pour les personnes ne détenant pas de brevet, cette moyenne est de 4,34 et l'écart-type de 0,53. La dispersion des données est également plus importante chez les personnes enseignantes détenant un brevet. Cela indique qu'elles sont légèrement moins satisfaites à l'égard de leur travail enseignant que les personnes qui ne détiennent pas de diplôme.

Nous avons ensuite mené des analyses de comparaison de moyenne (ANOVA) afin de vérifier si les scores présentés dans le tableau 4 étaient statistiquement différents. Nous constatons que la satisfaction à l'égard du travail enseignant ne varie pas de façon statistiquement significative selon l'expérience en enseignement ($F(1) = 0,60, p = 0,55$) et selon le fait de détenir un brevet d'enseignement ou non ($F(2) = 0,04, p = 0,84$). Ces résultats suggèrent que la satisfaction à l'égard du travail enseignant ne diffère pas significativement selon l'expérience en enseignement ou selon le fait d'avoir ou non un brevet.

4.1.3 L'intention de persévérer dans la profession

Le tableau 5 présente la moyenne et l'écart-type de l'intention des personnes enseignantes de persévérer dans leur travail, selon l'expérience en enseignement et le fait qu'elles détiennent un brevet ou non.

Tableau 5

Moyenne et écart-type de l'intention de persévérer en enseignement selon l'expérience en enseignement et le fait de détenir un brevet en enseignement ou non

Variable dépendante : Intention de persévérer	Moyenne	Écart-type
Expérience en enseignement		
0 à 5 ans	3,78	0,65
6 à 10 ans	3,43	0,81
11 à 30 ans	3,33	0,83
Brevet		
Oui	3,32	0,80
Non	3,54	0,79

Lors de la passation du questionnaire, les personnes devaient choisir entre les quatre options suivantes : 1) Ne pas poursuivre, 2) Poursuivre moins de 5 ans, 3) Poursuivre entre 5 et 10 ans, 4) Poursuivre plus de 10 ans. Le tableau 5 nous permet de constater que les moyennes pour la variable de l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP selon l'expérience en enseignement varient entre 3,33 et 3,78. L'écart-type se situe quant à lui entre 0,65 et 0,83. Les personnes enseignantes qui ont entre 0 et 5 ans d'expérience ont l'intention de persévérer davantage (moyenne de 3,78), comparativement à celles qui ont entre 6 à 10 ans (moyenne de 3,43) et que celles qui comptent entre 11 et 30 ans d'expérience (moyenne de 3,33). Les écarts-types augmentent également avec l'expérience dans la profession. La dispersion est également plus élevée dans les groupes comptant plus d'expérience, alors que, dans le groupe ayant moins d'expérience (0 à 5 ans), les réponses sont plus homogènes.

L'intention de persévérer dans la profession enseignante des personnes détenant un brevet est en moyenne de 3,32 et l'écart-type est de 0,80 alors que l'intention de persévérer dans la profession de celles qui n'ont pas de brevet est en moyenne de 3,54 et l'écart-type est de 0,79. Ainsi, les personnes enseignantes qui n'ont pas de brevet ont une intention légèrement plus élevée de persévérer dans la profession enseignante (moyenne de 3,54) que les personnes

qui en ont un (moyenne de 3,32). L'écart-type suggère également que la dispersion des réponses sur l'intention de persévérer est relativement homogène dans les deux groupes (0,80 et 0,79).

Cela suggère que les personnes enseignantes sans brevet semblent avoir une intention de persévérer légèrement plus élevée que celles qui détiennent un brevet. Les personnes plus expérimentées (6 à 10 ans et 11 à 30 ans) ont, quant à elles, une intention de persévérer légèrement inférieure et une plus grande dispersion, pouvant notamment suggérer une plus grande variation de leur ressenti vis-à-vis de leur profession.

Nous avons ensuite mené des analyses de comparaison de moyenne (ANOVA) afin de vérifier si les scores présentés dans le tableau 5 étaient statistiquement différents. Nous constatons que l'intention de persévérer des personnes enseignantes en FP de notre échantillon ne varie pas de façon statistiquement significative selon leur expérience en enseignement ($F(1) = 1,64, p = 0,20$) et selon le fait que les personnes ont un brevet d'enseignement ou non ($F(2) = 0,45, p = 0,51$). Ces résultats suggèrent que l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP ne varie pas selon l'expérience en enseignement ou selon le fait de posséder ou non un brevet en enseignement.

Ces résultats répondent à notre premier objectif qui était d'évaluer la satisfaction à l'égard du travail d'enseignant en FP, le sentiment d'efficacité personnelle et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP en fonction de l'expérience en enseignement et du fait de posséder ou non un brevet en enseignement.

4.2 Les analyses corrélationnelles

Le deuxième objectif de ce mémoire était d'étudier les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et l'intention de persévérer ou non dans la profession enseignante. Compte tenu des écrits consultés, nous estimions que ces trois concepts étaient corrélés entre eux.

Tableau 6
Table de corrélations entre les variables à l'étude

	1	2	3
1. Sentiment d'efficacité personnelle	1		
2. Satisfaction du métier d'enseignant	0,219*	1	
3. Intention de persévérer	0,112	0,051	1

Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Le tableau 6 nous permet de constater que les résultats des corrélations de Pearson montrent que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé significativement et positivement avec la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant ($r = 0,219$, $p < 0,05$). Cependant, le désir de poursuivre dans la profession enseignante n'est pas lié significativement au sentiment d'efficacité personnelle ($r = 0,112$). Il en va de même pour la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant et pour le désir de poursuivre dans la profession enseignante ($r = 0,051$). L'interprétation de la force des corrélations se fait via le coefficient de corrélation (r de Pearson), allant de -1 (parfaitement négatif) à +1 (parfaitement positif), 0 indiquant l'absence de corrélation. Plus la valeur absolue de r est proche de 1, plus la relation est forte (0,7 à 1 forte, 0,4 à 0,7 modérée, 0,1 à 0,4 faible) ; plus elle est proche de 0, plus la relation est faible, selon les balises de Cohen (1988). Ainsi, la corrélation trouvée entre la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant et le sentiment d'efficacité personnelle est faible ($r = 0,219^*$). Bien que la relation trouvée soit faible, elle est toutefois corrélée positivement et pourrait suggérer qu'une personne enseignante qui se sent efficace dans son travail tend à être légèrement plus satisfaite dans son travail. Parallèlement, la prémisse de notre deuxième objectif s'avère partiellement valide puisque le désir de poursuivre dans la profession n'est ni corrélé avec le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement ni avec la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant.

4.3 La synthèse des analyses

Dans l'ensemble, les analyses descriptives effectuées nous permettent de brosser un portrait descriptif du sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes de la FP au Québec, de leur satisfaction et de leur intention de persévérer dans le métier d'enseignant. Ces analyses nous ont permis de constater dans un premier temps que les personnes enseignantes de notre échantillon ont un sentiment d'efficacité personnelle en enseignement élevé, qu'elles

sont satisfaites de leur travail et qu'elles ne souhaitent pas quitter la profession. Seules les personnes enseignantes qui n'ont pas de brevet (moyenne de 3,54) ont une intention légèrement plus élevée de persévérer dans la profession enseignante que celles qui ont un brevet (moyenne de 3,32). Cela peut suggérer que les personnes sans brevet commencent dans la profession et souhaitent y rester pour une période plus longue que les personnes détentrices d'un brevet.

Les analyses de comparaison de moyennes nous ont permis de vérifier si les scores du sentiment d'efficacité personnelle en enseignement et de la satisfaction à l'égard de la profession variaient statistiquement selon le nombre d'années d'expérience en enseignement et selon le fait de posséder ou non un brevet d'enseignement. Ces analyses nous ont permis de constater que le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement ne varie pas de façon statistiquement significative selon l'expérience en enseignement ($F(1) = 0,80, p = 0,45$) et selon le fait de posséder ou non un brevet d'enseignement ($F(2) = 0,66, p = 0,42$). Il en va de même avec la satisfaction à l'égard de la profession. Celle-ci ne varie pas selon l'expérience en enseignement ($F(1) = 0,60, p = 0,55$), le fait d'avoir ou non un brevet d'enseignement ($F(2) = 0,04, p = 0,84$) et l'intention de persévérer en enseignement ($F(1) = 1,64, p = 0,20$) et selon que ces personnes détiennent ou non un brevet d'enseignement ($F(2) = 0,45, p = 0,51$). Ces résultats suggèrent donc que l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP, le sentiment d'efficacité personnelle et la satisfaction au travail ne varient pas selon l'expérience en enseignement et selon le fait de posséder ou non un brevet en enseignement.

Par ailleurs des analyses corrélationnelles nous ont permis d'atteindre notre deuxième objectif visant à vérifier s'il existe des liens entre la satisfaction à l'égard du travail, le sentiment d'efficacité personnelle et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP de même que pour déterminer la force de ces relations. Ces analyses nous ont permis de valider partiellement notre cadre théorique puisque les trois concepts étudiés ne se sont pas tous corrélés entre eux. Seul le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé significativement et positivement avec la satisfaction à l'égard de la profession ($r = 0,219^*, p < 0,05$). Cela nous permet de croire que le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes augmente avec la satisfaction à l'égard de la profession et vice versa. Cela rejoint les constats faits dans plusieurs autres recherches qui ont étudié ces deux concepts chez des personnes enseignantes de divers horizons (Caprara et al., 2003, 2006; Amathieu et

Chaliès 2014; Duffy et al., 2009). Ce constat va également dans le sens de Bandura (2003) qui souligne que le sentiment d'efficacité personnelle influence la motivation et la performance des personnes enseignantes. Ainsi, celles qui sont dotées d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé tendent à se fixer des objectifs élevés et à entreprendre des tâches pour lesquelles elles estiment avoir les compétences. Ainsi, plus elles croient en leurs capacités, plus elles seront amenées à agir en conséquence. Ce constat rejoint également celui de Lecomte (2004) qui souligne que les personnes enseignantes qui croient en leurs capacités s'engagent avec beaucoup de confiance dans leur travail et prennent des risques dans leurs enseignements auprès de leurs élèves, ce qui se traduit par la réussite des élèves et une augmentation de l'intérêt que les personnes enseignantes portent à leur travail.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la discussion des résultats. Nous discuterons dans un premier temps des principaux résultats obtenus. Nous aborderons ensuite les résultats en comparaison de certains écrits. Nous nous intéresserons ensuite à diverses pistes de réflexion pour tenter d'expliquer les résultats. Puis, nous aborderons certaines perspectives en fermeture de ce chapitre.

5.1 Principaux résultats

En fonction des résultats obtenus, le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes de la FP semble être lié à leur satisfaction au travail et vice versa. Dans les données recueillies, nous pouvons observer que la grande majorité des personnes enseignantes sondées ont un sentiment d'efficacité personnelle en enseignement et une satisfaction au travail élevés. Par ailleurs, les analyses menées ne nous ont pas permis de valider notre cadre théorique puisque les trois variables à l'étude ne se sont pas toutes révélées corrélées entre elles. Pour valider complètement cette hypothèse, il aurait fallu que les personnes enseignantes en début de carrière présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible et qu'elles soient plus fortement enclines à vouloir quitter la profession enseignante dans les cinq prochaines années que leurs collègues ayant plus d'expérience en enseignement. De plus, il aurait fallu observer un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé chez les personnes enseignantes ayant plus d'expérience en enseignement que leurs collègues moins expérimentées. Nous pouvons cependant penser que l'absence de relation significative peut être attribuée, notamment, à un manque de puissance des données collectées en raison de la très petite taille de notre échantillon.

En dépit de cette limite, cette recherche s'inscrit dans le cadre d'autres recherches (Beaudoin et al., 2024; Gagnon et Fournier Dubé, 2023) qui s'intéressent également au sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, à la satisfaction au travail et au désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Les résultats de notre recherche indiquent

que la majorité des personnes interrogées sont satisfaites, qu'elles se sentent compétentes pour réaliser leur travail et qu'elles veulent majoritairement rester dans la profession enseignante.

5.2 Comparaison avec les écrits

Ces éléments sont importants puisqu'ils rejoignent les résultats d'autres études qui ont aussi mis en évidence le fait que les personnes enseignantes dotées d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé ont davantage tendance à vouloir évoluer en contexte difficile, sont enclines à modifier leurs pratiques en classe et à se placer dans des contextes dans lesquels elles pourraient se trouver en situation de déséquilibre (Gaudreau et al., 2012; Gaudreau, 2013). À cet égard, Gaudreau (2013) fait le lien entre un sentiment d'efficacité personnelle en enseignement élevé chez certaines personnes enseignantes (du secteur jeune) et leur désir de s'investir dans des contextes d'enseignement jugés difficiles ou avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Bien qu'elle ne se soit pas intéressée spécifiquement aux personnes enseignantes de la FP du Québec, la situation de ces dernières, avec les transformations récentes de leur secteur d'enseignement, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et l'augmentation rapportée des élèves ayant des besoins particuliers (De Champlain, 2017; Hamelin, 2014; Beaucher et al., 2016), nous amène à penser que leur sentiment d'efficacité personnelle en enseignement pourrait agir d'une manière semblable à celui des personnes enseignantes du secteur jeune. D'autres études seront nécessaires pour mieux comprendre le travail enseignant en FP qui est particulier et qui mérite que l'on s'y attarde. Par ailleurs, si, au fil des années, le gouvernement du Québec a tenté à plusieurs reprises d'améliorer la FP, ce secteur de formation demeure tout de même difficile pour plusieurs, et ce, à bien des égards. Des personnes enseignantes de la FP ont une lourde charge de travail en début de carrière et même après plusieurs années d'enseignement (Coulombe et al., 2010; Mukamurera et al., 2019; Hamelin, 2014). Elles font également face à un manque de soutien en début de carrière (Balleux, 2006; Caron et St-Aubin, 1997) et à une transition difficile du métier à l'enseignement (Balleux et al., 2016; Balleux, 2006). Ces problèmes sont exacerbés, notamment, par les difficultés inhérentes à la conciliation travail et études. Le fait que leur travail soit encore précaire aujourd'hui, combiné aux nombreuses situations stressantes liées à la profession, pourrait mener à leur désengagement professionnel. Ces éléments sont importants à comprendre puisqu'ils risquent d'affecter le sentiment d'efficacité personnelle en

enseignement, la satisfaction à l'égard de la profession et le désir de poursuivre ou non dans la profession d'enseignant en FP. D'autres études pourraient s'attarder à ces questions.

L'insertion en enseignement professionnel est également atypique comparativement à celle des personnes enseignantes du secteur jeune, puisque la très grande majorité (81 %) obtient un poste d'enseignant dans un centre de FP avant d'avoir fait des stages en enseignement et d'avoir obtenu leur baccalauréat en enseignement (Coulombe et al., 2010). Ainsi, la majorité d'entre elles se retrouvent à devoir enseigner dans des conditions que l'on pourrait qualifier de difficiles parce que ces personnes sont des gens de métier, qu'elles sont novices en enseignement et qu'elles n'ont aucune formation pédagogique préalable (p. ex., une formation universitaire à l'enseignement). Les tâches d'enseignement attribuées ne sont pas toujours celles pour lesquelles elles sont formées, celles qui sont les plus motivantes ou encore, celles que les étudiants considèrent comme étant les plus importantes. D'ailleurs, on leur attribue souvent les tâches qui nécessitent plusieurs préparations différentes (trois à six matières ou niveaux à la fois) et celles dont la tâche complémentaire associée demande le plus de temps en dehors de ce qui est reconnu (Gingras et Mukamurera, 2008). Cette sursollicitation par l'établissement scolaire, couplée au fait que ces personnes sont souvent sans contrat, donc à taux horaire, et qu'elles doivent par conséquent souvent enseigner plusieurs compétences sans qu'aucun temps de formation ne leur soit accordé, complique le processus de transition professionnelle du métier à l'enseignement, mais également le processus d'insertion professionnelle (Grossmann, 2011). Ces conditions de travail en début de carrière pourraient affecter fortement la satisfaction des personnes enseignantes à l'égard de leur travail, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante. Plusieurs études ont d'ailleurs mis en évidence le fait que le désengagement professionnel chez les personnes enseignantes au Québec était important en début de carrière (Karsenti et al., 2013; Mukamurera et al., 2008; Tardif, 2016), tout particulièrement en FP, avec un taux d'attrition atteignant 25,3 % lors de leur première année d'enseignement (Tardif, 2001). Notre étude apporte un éclairage différent puisque notre premier groupe (0 à 5 ans) se sent satisfait dans son travail, présente un sentiment d'efficacité personnelle élevé et souhaite poursuivre dans la profession. L'intention de persévérer dans la profession est d'ailleurs légèrement plus élevée chez les jeunes que chez les personnes des deux autres groupes (6 à 10

ans et 11 à 30 ans). De plus, l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP ne diffère pas en fonction de l'expérience en enseignement et du fait de posséder ou non un brevet en enseignement. Ces éléments sont importants puisqu'ils avaient été ciblés dans l'étude de Tardif (2001), comme des pistes pouvant expliquer le désengagement professionnel.

5.3 Pistes d'explications et perspectives

Notre recherche indique qu'il faudrait peut-être considérer d'autres facteurs tels que le fait d'avoir bénéficié ou non d'un programme d'insertion professionnelle ou encore de la condition d'embauche de la personne (ex : durée d'engagement et statut d'emploi) pour expliquer l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP. À cet effet, notre groupe était essentiellement composé de personnes enseignantes ayant obtenu leur brevet (N = 31) ou inscrites au baccalauréat en FP (N = 47). Cela pourrait indiquer qu'une grande partie de notre échantillon (N = 85) avait un statut soit régulier, soit contractuel. D'autres études seront nécessaires pour mieux comprendre la relation qui existe entre le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction au travail et l'intention de poursuivre dans la profession enseignante en FP. Après tout, comme l'étude de Tardif (2001) remonte à plus de 20 ans, les facteurs qui affectent le sentiment d'efficacité personnelle, la satisfaction au travail et l'intention de poursuivre dans la profession ont peut-être changé depuis. D'autres facteurs n'ayant pas été abordés dans cette recherche ont peut-être un rôle à jouer. Il se peut ainsi que certains facteurs pouvant affecter le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction au travail ou encore le désengagement professionnel n'aient pas été suffisamment représentés dans notre échantillon. À cet égard, la réalité des personnes enseignantes de la FP est parfois complexe et peut varier d'un centre de services scolaire à un autre ou d'un département à un autre au sein d'un même établissement, en fonction des spécificités de chacun des programmes d'études et des modalités d'enseignement déployées (comme l'alternance travail-études, en ligne, traditionnel, à distance, en enseignement individualisé). Ainsi, les analyses que nous avons menées nous ont permis de confirmer que le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement de la FP est corrélé significativement et positivement avec la satisfaction à l'égard de la profession d'enseignant. Il faudrait répliquer ces résultats auprès d'un échantillon plus large et plus diversifié afin d'être représentatif de la réalité complexe de la FP. En effet, notre échantillon était de petite taille et les personnes interrogées provenaient

principalement de trois centres de FP. Elles enseignaient en enseignement traditionnel et en enseignement individualisé dans des programmes d'électromécanique de systèmes automatisés et d'opération de procédés industriels, en santé et en secrétariat et comptabilité. Nos analyses nous ont aussi permis de déterminer que le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction au travail et l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP ne différaient pas en fonction de l'expérience en enseignement et du fait de posséder ou non un brevet en enseignement. D'autres études seront nécessaires pour mieux comprendre le travail des personnes enseignantes en FP qui est particulier et qui mérite que l'on s'y attarde. Cela permettra aussi de confirmer ou non si le désengagement professionnel en FP est toujours aussi présent au Québec.

CHAPITRE 6

CONCLUSION

Pour conclure ce mémoire, nous en rapporterons d'abord les principales contributions et forces. Ensuite, nous en énoncerons les limites et proposerons des pistes de recherche futures ainsi que des retombées sociales et scolaires.

Dans un contexte où le secteur de la FP au Québec est en transformation depuis plusieurs années, les situations difficiles auxquelles les personnes enseignantes sont confrontées pourraient affecter leur bien-être dans la profession. Le but premier de cette étude était d'avoir un meilleur portrait du sentiment d'efficacité personnelle et de la satisfaction à l'égard de leur travail de personnes enseignantes de la FP au Québec. Notre premier objectif était d'évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction à l'égard du travail et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP. Notre second objectif consistait à étudier les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP.

6.1 La synthèse et les forces des principaux résultats

Cette étude constitue un premier pas permettant de mieux documenter la situation des personnes enseignantes de la FP au Québec. Les résultats de notre recherche sont encourageants puisqu'ils indiquent que la majorité des personnes interrogées se sentent compétentes pour réaliser leur travail, sont satisfaites de leur travail et souhaitent rester dans la profession enseignante. Nos résultats suggèrent également que le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction au travail et l'intention de persévérer dans la profession enseignante en FP ne varient pas selon l'expérience en enseignement ni selon le fait de posséder ou non un brevet en enseignement. Nos résultats indiquent également que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé significativement et positivement avec la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant. Même si cette relation est faible, elle suggère qu'une personne enseignante qui se sent efficace dans son travail tend à être légèrement plus satisfaite dans son travail.

Une force de notre étude provient de notre questionnaire qui a été développé à l'aide d'échelles variées, lesquelles ont été sélectionnées en fonction de leur fidélité et de leur validité, permettant ainsi de mesurer efficacement et précisément les concepts à l'étude.

6.2 Les limites de cette étude

Toute recherche comporte des limites qui méritent d'être soulignées afin de mieux situer la portée des résultats obtenus. D'abord, notons une possible forme de biais de sélection des participants : certaines personnes enseignantes n'ont peut-être pas rempli le questionnaire par manque d'intérêt. Ensuite, notre échantillon est de très petite taille ($N = 85$), ce qui implique que nos résultats pourraient ne pas être représentatifs de la réalité des personnes enseignantes de la FP au Québec en raison de sa taille et du manque de diversité de programmes (seulement trois CFP et une classe universitaire du BEP). Cela nous invite à faire preuve de prudence lors de l'analyse des données et rend plus difficile la détection de différences significatives en raison d'un manque de puissance statistique. C'est d'ailleurs ce manque de puissance qui pourrait expliquer en partie l'absence de différences significatives entre les groupes testés (l'expérience en enseignement et le fait d'avoir ou non un brevet) et l'absence de relations significatives entre les trois variables à l'étude.

Enfin, une autre limite est liée au devis transversal utilisé dans le cadre de cette étude qui ne permet pas de capter la direction des relations étudiées. Ainsi, il n'est pas possible de tirer des conclusions causales entre le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction à l'égard du métier et le désir de poursuivre ou non dans la profession d'enseignant de la FP. Bien que nous ayons détecté le fait que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé significativement et positivement avec la satisfaction à l'égard du métier d'enseignant, nous ne pouvons pas affirmer si c'est le sentiment d'efficacité personnelle qui influence la satisfaction au travail ou si c'est l'inverse. Pour statuer sur la direction de la relation entre ces variables, il aurait fallu opter pour un devis longitudinal.

6.3 Des pistes de recherches futures

Cette étude ouvre sur des pistes de recherches futures intéressantes qui pourraient permettre d'approfondir notre compréhension du travail en enseignement professionnel.

Des études futures pourraient explorer l'influence d'autres facteurs qui n'ont pas été abordés dans cette recherche, mais qui pourraient également jouer un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement, la satisfaction à l'égard du travail enseignant et le désir de poursuivre ou non dans la profession enseignante en FP. Ces facteurs incluent les conditions de travail, la lourdeur de la tâche enseignante, l'hétérogénéité dans la classe, les élèves à besoins particuliers, les modalités d'enseignement et le fait d'avoir bénéficié ou non d'un programme d'insertion professionnelle. Ces variables pourraient enrichir la compréhension des mécanismes complexes qui influencent les comportements et la motivation en enseignement professionnel.

L'intégration d'une composante qualitative dans les recherches futures pourrait également offrir une perspective plus riche et nuancée. Par exemple, des entretiens ou des groupes de discussion avec des personnes enseignantes permettraient d'explorer plus en profondeur leurs perceptions concernant leur travail. Ces entretiens pourraient également permettre de mieux comprendre comment certaines des causes déjà bien identifiées dans le cadre d'autres études portant sur le désengagement professionnel des personnes enseignantes canadiennes affectent véritablement la satisfaction au travail et le sentiment d'efficacité personnelle en enseignement professionnel au Québec. Ces éléments, une fois mieux contextualisés, pourraient permettre d'orienter les prochaines recherches quantitatives.

6.4 Les retombées des résultats

Il sera possible de s'appuyer sur ces résultats pour élaborer des pistes de solutions afin d'aider les personnes enseignantes en FP à développer adéquatement leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction au travail. Ces pistes de solution pourraient, par exemple, passer par une bonification des programmes d'insertion professionnelle mis en place dans les centres puisque bon nombre de personnes enseignantes de la FP amorcent leur insertion

professionnelle sans avoir commencé leur formation universitaire de quatre ans incluant des stages en milieu de travail. Cela est d'autant plus important dans un contexte où la FP se transforme constamment pour s'adapter aux nouvelles réalités économiques et politiques, faisant en sorte que les formations professionnelles tendent à être de plus en plus courtes et axées sur le milieu du travail. Cela se produit alors que les personnes enseignantes mentionnent avoir de plus en plus de difficultés à enseigner aux élèves en raison, notamment, de l'hétérogénéité des groupes et de l'arrivée importante d'EBP.

ANNEXE A

Certificat éthique



No du certificat : 2015_e_903

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé qu'il est conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheur principal : Annie Dubeau
Unité de rattachement : Département d'éducation et de formation spécialisée
Équipe de recherche :
Étudiants cycles supérieurs : À déterminer
Titre du protocole de recherche : *Comprendre les sources de la motivation et de réussite scolaire des élève en formation professionnelle à l'aide d'un modèle attente-valeur*
Sources de financement (le cas échéant) : PAFARC
Durée du projet : 2 ans

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité¹. Tout évènement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au 31 janvier 2018. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat².

Éric Dion, Ph.D.
Professeur
Président

1^{er} février 2017

Date d'émission initiale du certificat

¹ <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

² <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

ANNEXE B

Formulaire d'information et de consentement



Département d'éducation et formation spécialisées

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT – ENSEIGNANTS Projet « Signé FP! »

PRÉAMBULE :

Vous êtes invité à participer au projet de recherche "Signé FP!", un projet qui vise à examiner les perceptions des enseignants de la formation professionnelle (FP) et leurs pratiques pédagogiques. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à les poser à la responsable du projet, en la contactant par téléphone ou par courriel.

IDENTIFICATION DES CHERCHEURS :

Chercheure responsable du projet : Annie Dubeau
Département : Éducation et formation spécialisées, UQAM
Adresse courriel : dubeau.annie@uqam.ca
Membre(s) de l'équipe : Martine St-Germain et Isabelle Plante (UQAM)

OBJECTIFS DU PROJET et FINANCEMENT :

Cette étude vise à documenter les pratiques pédagogiques des enseignants de la formation professionnelle et leurs perceptions à l'égard de leur profession.
Ce projet de recherche a obtenu l'appui financier du Programme d'aide financière à la recherche et à la création (PAFARC) de l'UQAM.

PROCÉDURE(S) ou TÂCHES DEMANDÉES AUX PARTICIPANTS :

En tant qu'enseignant, votre contribution consiste à compléter un questionnaire anonyme, d'une durée d'environ 15 minutes, évaluant vos perceptions relatives à votre profession et à vos pratiques pédagogiques. Ce questionnaire sera complété une seule fois.

AVANTAGES et RISQUES POTENTIELS :

Votre participation à cette recherche est importante, car elle favorisera grandement l'avancement des connaissances à propos des caractéristiques des enseignants œuvrant en formation professionnelle du secondaire. À notre connaissance, il n'existe aucun risque d'inconfort significatif associé à la passation du questionnaire.

ANONYMAT et CONFIDENTIALITÉ :

Tous les renseignements recueillis sont anonymes et demeureront confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès au questionnaire que vous aurez rempli. Votre questionnaire sera conservé en lieu sûr au bureau de la chercheure responsable pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT :

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à ce projet de recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin votre participation en tout temps, sans justification ni pénalité. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Dans ce cas, et à moins d'une directive contraire de votre part, les documents vous concernant seront détruits. En acceptant de participer à l'étude, vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser les renseignements recueillis à des fins de recherche ou de diffusion (mémoires, thèses, articles, présentations, etc.).

COMPENSATION FINANCIÈRE ou AUTRE :

Aucune compensation financière n'est accordée aux participants.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET ou SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou bien en cas de retrait, vous pouvez communiquer avec Annie Dubeau, professeure à l'UQAM et responsable du projet de recherche, par courriel à dubeau.annie@uqam.ca.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de

l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à cierh@uqam.ca.

REMERCIEMENTS :

Votre participation est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. À l'issue du projet, un résumé écrit des principaux résultats de cette étude sera remis à la direction de votre centre de formation professionnelle qui sera invitée à en transmettre une copie aux enseignants du centre.

CONSENTEMENT et SIGNATURES :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à la nature des implications de ma participation;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Je comprends que la participation à ce projet de recherche implique :

- que je remplisse un questionnaire

Je consens à prendre part à ce projet de recherche

OUI NON

Signature de l'enseignant(e)

Date

Prénom et nom de l'enseignant(e)

RECHERCHES ULTÉRIEURES :

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de cinq ans après les dernières publications les données que vous nous avez fournies l'éventualité où elles pourraient servir afin de mener d'autres recherches. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme des données. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs
- Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs

Je, soussignée, déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et, au besoin, les dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées :



Signature de la responsable de la recherche

Le vendredi 24 mars 2017
Date

Nom et coordonnées : Annie Dubeau, dubeau.annie@uqam.ca

ANNEXE C

Questionnaire

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS

Projet *Signé FP!*

Ce questionnaire vous donne l'occasion de partager vos idées quant à votre expérience d'enseignant de la FP. Vous n'êtes pas tenu de remplir ce questionnaire. Toutefois, l'opinion de chaque enseignant est importante puisque si les enseignants participent en grand nombre à cette enquête les résultats seront plus précis. C'est pourquoi votre contribution à cette recherche est utile. Ce n'est pas une évaluation de votre enseignement. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses** et tous les enseignants auront des réponses différentes. Pour chaque énoncé, nous vous demandons de nous indiquer, à l'aide de l'échelle, dans quelle mesure la phrase correspond à ce que vous ressentez. Soyez assuré que le présent questionnaire est entièrement confidentiel.

L'objectif de ce questionnaire est de connaître les perceptions des enseignants à l'égard de leur profession. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse ; l'important est de savoir ce que les enseignants pensent vraiment.

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 4 proposée.

Pas du tout vrai	À peine vrai	Moyennement vrai	Totalement vrai
1	2	3	4

1. Je suis convaincu(e) que je peux réussir à enseigner tous les contenus de cours prévus au programme même aux élèves les plus difficiles.

1 2 3 4

2. Je sais que je peux maintenir une relation positive avec les élèves même lorsque des tensions émergent.

1 2 3 4

3. Lorsque je mobilise beaucoup d'efforts, je peux rejoindre même les élèves les plus difficiles.

1 2 3 4

4. Je suis convaincu(e) qu'avec le temps, je continuerai à devenir de plus en plus apte à répondre aux besoins de mes élèves.

1 2 3 4

5. Même si je suis interrompu(e) ou perturbé(e) durant mon enseignement, j'ai confiance que je peux rester calme et continuer à bien enseigner.

1 2 3 4

6. J'ai confiance en ma capacité à bien répondre aux besoins de mes élèves même si j'ai une journée difficile.

1 2 3 4

7. Si je fournis les efforts nécessaires, je sais que je peux avoir une influence positive sur le

1 2 3 4

développement personnel et académique de mes élèves.

8. Je suis convaincu(e) que je peux faire preuve de créativité pour surmonter les contraintes du système (par ex. des réductions budgétaires) et continuer à bien enseigner.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

9. Je sais que je peux motiver mes élèves à participer à des projets innovateurs.	1	2	3	4
---	---	---	---	---

10. Je sais que je peux mener à bien des projets innovateurs même lorsque des collègues sceptiques s'y opposent.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 5 proposée.

Fortement en désaccord	Un peu en désaccord	Ni en désaccord ni d'accord	Un peu d'accord	Fortement d'accord
1	2	3	4	5

11. Être enseignant(e) est près de mon idéal à plusieurs égards. 1 2 3 4 5
12. Mes conditions comme enseignant(e) sont excellentes. 1 2 3 4 5
13. Je suis satisfait(e) d'être enseignant(e). 1 2 3 4 5
14. Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu ce que je souhaitais en devenant enseignant(e). 1 2 3 4 5
15. Si je pouvais refaire mon choix de carrière, je ne changerais à peu près rien. 1 2 3 4 5

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Pas du tout						Complètement
1	2	3	4	5	6	7

16. Croyez-vous que l'enseignement est bien rémunéré? 1 2 3 4 5 6 7
17. Croyez-vous que les enseignants ont une grosse charge de travail? 1 2 3 4 5 6 7
18. Croyez-vous que les enseignants sont bien payés? 1 2 3 4 5 6 7
19. Croyez-vous que les enseignants sont perçus comme des professionnels? 1 2 3 4 5 6 7
20. Croyez-vous que les enseignants ont un sens moral élevé? 1 2 3 4 5 6 7
21. Croyez-vous que l'enseignement est demandant sur le plan émotionnel? 1 2 3 4 5 6 7

22. Croyez-vous que l'enseignement est perçu comme une profession ayant un statut social élevé? 1 2 3 4 5 6 7
23. Croyez-vous que les enseignants se sentent socialement valorisés? 1 2 3 4 5 6 7
24. Croyez-vous que l'enseignement requiert une expertise de haut niveau? 1 2 3 4 5 6 7
25. Croyez-vous que l'enseignement est un travail difficile? 1 2 3 4 5 6 7
26. Croyez-vous que l'enseignement est une profession respectée? 1 2 3 4 5 6 7
27. Croyez-vous que les enseignants sentent que leur profession a un statut social élevé? 1 2 3 4 5 6 7
28. Croyez-vous que les enseignants doivent maîtriser beaucoup de connaissances techniques de haut niveau? 1 2 3 4 5 6 7
29. Jusqu'à quel point avez-vous réfléchi au fait de devenir enseignant(e)? 1 2 3 4 5 6 7
30. Avez-vous été encouragé(e) à mener une autre carrière que l'enseignement? 1 2 3 4 5 6 7
31. Jusqu'à quel point êtes-vous satisfait(e) de votre choix de carrière en enseignement? 1 2 3 4 5 6 7
32. Est-ce que les gens de votre entourage vous ont dit que l'enseignement n'était pas un bon choix de carrière? 1 2 3 4 5 6 7
33. Jusqu'à quel point êtes-vous heureux(se) de votre décision de devenir enseignant(e)? 1 2 3 4 5 6 7
34. Est-ce que les gens de votre entourage vous ont incité(e) à considérer d'autres carrières que l'enseignement? 1 2 3 4 5 6 7

Veillez encrer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Pratiquement jamais			Pratiquement toujours			
1	2	3	4	5	6	7

Jusqu'à quel point utilisez-vous les stratégies pédagogiques suivantes pour motiver les élèves de votre groupe?

35. Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité.	1	2	3	4	5	6	7
36. Les laisser travailler avec un autre élève qui pourra les aider.	1	2	3	4	5	6	7
37. Les laisser libres dans la façon d'accomplir les tâches demandées.	1	2	3	4	5	6	7
38. Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs s'ils se forçaient un peu plus.	1	2	3	4	5	6	7
39. Les laisser partir pour la pause seulement quand ils ont fini leur travail.	1	2	3	4	5	6	7
40. Quand ils réussissent mieux que d'habitude, les récompenser (p. ex. les laisser partir plus tôt).	1	2	3	4	5	6	7
41. Leur proposer des exercices/travaux excitants pour les stimuler à travailler fort.	1	2	3	4	5	6	7
42. Nommer un élève du groupe qui est bon et dire aux autres élèves de l'imiter.	1	2	3	4	5	6	7
43. Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite, mais de bien comprendre ce qu'ils font.	1	2	3	4	5	6	7
44. Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident.	1	2	3	4	5	6	7
45. Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs exercices/travaux.	1	2	3	4	5	6	7
46. Leur faire terminer leurs exercices/travaux pendant que les autres élèves font des activités libres.	1	2	3	4	5	6	7
47. Leur dire que s'ils font de leur mieux, vous êtes content(e) et qu'ils devraient l'être aussi.	1	2	3	4	5	6	7
48. Nommer un élève du groupe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l'imiter.	1	2	3	4	5	6	7
49. Leur dire que, pourvu qu'ils travaillent fort, ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas tout leur travail.	1	2	3	4	5	6	7
50. Organiser des activités à faire en équipe.	1	2	3	4	5	6	7
51. Rechercher des façons de donner des responsabilités aux élèves.	1	2	3	4	5	6	7
52. Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs du groupe s'il se forçait un peu plus.	1	2	3	4	5	6	7
53. Leur donner des activités de récupération lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.	1	2	3	4	5	6	7
54. Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés.	1	2	3	4	5	6	7

55. Leur proposer des tâches qui posent des défis. 1 2 3 4 5 6 7
56. Leur montrer le travail d'un élève du groupe comme modèle à suivre. 1 2 3 4 5 6 7
57. Leur dire que le plus important ce n'est pas juste de réussir l'examen de sanction, mais de s'améliorer. 1 2 3 4 5 6 7

Jusqu'à quel point trouvez-vous utiles les stratégies pédagogiques suivantes pour motiver vos élèves ? Veuillez encrer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Très nuisible							Très utile
1	2	3	4	5	6	7	

58. Les nommer responsables d'une activité. 1 2 3 4 5 6 7
59. Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé. 1 2 3 4 5 6 7
60. Leur donner des privilèges lorsqu'ils ont vraiment bien travaillé. 1 2 3 4 5 6 7
61. Leur montrer le travail d'un élève du groupe comme modèle à ne pas suivre. 1 2 3 4 5 6 7
62. Les laisser décider du contenu de certaines activités, par exemple, le choix du type d'équipement à réparer ou le choix du thème de recherche ou de l'ordre dans lequel réaliser les exercices/activités proposées. 1 2 3 4 5 6 7
63. Leur dire qu'ils prendront du retard sur les autres s'ils ne se forcent pas plus. 1 2 3 4 5 6 7
64. Quand ils travaillent bien, leur donner, à l'occasion, une petite tape sur l'épaule ou leur faire un sourire. 1 2 3 4 5 6 7
65. Quand ils obtiennent un mauvais résultat, leur dire que c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort. 1 2 3 4 5 6 7
66. Les laisser choisir parmi différents projets/activités/exercices celui qu'ils veulent faire. 1 2 3 4 5 6 7
67. Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux. 1 2 3 4 5 6 7

68. Leur dire qu'ils réussiraient mieux s'ils travaillent plus fort. 1 2 3 4 5 6 7
69. Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort. 1 2 3 4 5 6 7
70. Nommer les élèves qui ont le mieux réussi. 1 2 3 4 5 6 7
71. Organiser des expositions ou des périodes spéciales où ils présentent aux autres des projets qu'ils ont réalisés. 1 2 3 4 5 6 7
72. Leur dire qu'ils auront des problèmes dans les prochains modules ou étapes du programme s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant. 1 2 3 4 5 6 7
73. Les informer qu'ils ont mal travaillé. 1 2 3 4 5 6 7
74. Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment. 1 2 3 4 5 6 7
75. Les laisser choisir avec qui ils peuvent travailler. 1 2 3 4 5 6 7
76. Utiliser un tableau d'honneur pour souligner les bons résultats des élèves. 1 2 3 4 5 6 7
77. Quand ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est bien et de continuer. 1 2 3 4 5 6 7
78. Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail. 1 2 3 4 5 6 7
79. Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment. 1 2 3 4 5 6 7

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous pensez, à l'aide de l'échelle de 1 à 7 proposée.

Tout à fait faux						Tout à fait vrai
1	2	3	4	5	6	7

80. Je cible les élèves qui réussissent le mieux comme un modèle à suivre pour les autres. 1 2 3 4 5 6 7
81. Je fais des efforts pour reconnaître les progrès individuels des élèves, même s'ils n'atteignent pas le seuil de passage. 1 2 3 4 5 6 7

82. Je donne des privilèges aux élèves qui travaillent le mieux en classe et en atelier. 1 2 3 4 5 6 7
83. Je propose souvent plusieurs activités différentes aux élèves afin qu'ils puissent choisir de réaliser celle qui les intéresse. 1 2 3 4 5 6 7
84. J'affiche ou je montre les travaux/réalisations des meilleurs élèves pour donner des exemples aux autres. 1 2 3 4 5 6 7
85. Dans ma classe ou en atelier, les élèves peuvent faire des erreurs du moment qu'ils apprennent. 1 2 3 4 5 6 7
86. J'aide les élèves à comprendre comment leur rendement se compare à celui des autres. 1 2 3 4 5 6 7
87. J'utilise différentes méthodes d'évaluation (formatives et sommatives) qui reflètent les besoins et les forces des élèves. 1 2 3 4 5 6 7
88. J'encourage les élèves à compétitionner entre eux pour obtenir le meilleur rendement possible. 1 2 3 4 5 6 7

Informations générales

Les résultats de ce questionnaire sont entièrement confidentiels et ne serviront qu'aux fins de la présente recherche. S.V.P. Répondez aux questions de la section informations générales. Nous avons besoin de ces informations pour analyser nos résultats.

Prénom et nom : _____

Nom du centre de formation professionnelle :

Sexe : Féminin 1 Masculin 2

Quel âge avez-vous ? _____ ans

Dans quel(s) programme(s) enseignez-vous?

Selon quelle modalité d'enseignement enseignez-vous?

approche d'enseignement traditionnelle (formation comporte des cours magistraux donnés en groupe)

approche d'enseignement individualisé

Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement? _____ année(s)

Quel niveau de scolarité le plus élevé avez-vous complété?

DEP DEC 1^{er} cycle universitaire 2^e cycle universitaire

Avez-vous obtenu votre brevet d'enseignement ? Non Oui

Si vous avez obtenu votre brevet d'enseignement, indiquez en quelle année vous l'avez obtenu? _____

Êtes-vous présentement inscrit à l'université dans un programme de baccalauréat en enseignement en formation professionnelle?

Non Oui

Depuis combien de temps êtes-vous inscrit dans ce programme de baccalauréat en enseignement en formation professionnelle? _____

Combien de crédits universitaires avez-vous obtenus dans ce programme de baccalauréat en enseignement professionnel? _____

Lequel parmi les énoncés suivants décrit le mieux vos intentions actuelles par rapport à la poursuite de votre carrière en enseignement? J'ai l'intention de ...

- ne pas poursuivre.
- poursuivre moins de 5 ans.
- poursuivre entre 5 et 10 ans.
- poursuivre plus de 10 ans.

Merci beaucoup d'avoir répondu à ce questionnaire!

RÉFÉRENCES

- Agodini, R., Uhl, S. et Novak, T. (2004). *Factors That Influence Participation in Secondary Vocational Education*. (Reference N° 8879-400). Mathematica Policy Research, Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518742.pdf>
- Amathieu, J. et Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>
- Balleux, A. (2006a). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. (2006). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carrièreologie*, 10(3-4), 603-627.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : Entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 39-70). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1h64m82.6>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, Trad. 2^e éd.). De Boeck.
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M. et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle*, (p. 17-36). Presses de l'Université du Québec.
- Beaucher, C., Mazalon, É. & Beaucher, V. (2016). La complexité de la tâche des enseignants de formation professionnelle : Défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 71-98). Presses de l'université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1h64m82.7>
- Beaudoin, M., Granger, N. & Lessard, A. (2024). Étude comparée du sentiment d'efficacité personnelle, du stress et de la satisfaction au travail entre les personnes enseignantes détenant ou non le brevet en enseignement. *Revue hybride de l'éducation*, 8(4), 1-27. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i4.1707>

- Beaulieu, M., Gagné, A., Beaucher, C., Dubeau, A. et Mongeon, M. (2021). Défis et ajustements des enseignants de la formation professionnelle confrontés à la pandémie de la COVID-19. *Initio*, 9(1), 56-70.
- Bédard, D. et des commissions scolaires du Québec, F. (2003). *Les études secondaires et postsecondaires : Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec* : rapport.
- Berger, J. L. et D'ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (175), 113-146.
- Bouffard-Bouchard, T. et Pinard, A. (1998). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23(3-6), 409-431. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/00207598808247776>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. Centrale de l'enseignement du Québec.
- Chaliès, S., Amathieu, J. et Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, 4(4), 309-334. <https://doi.org/10.3917/th.764.0309>
- Chochard, Y., Dubeau, A. et Lanoix, S. (2023). Apports et limites de cinq modalités de formation professionnelle en soudage-montage au Québec. *Didactique*, 4(2), p. 121-141. <https://doi.org/10.37571/2023.0206>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, (2^e éd.). Erlbaum.
- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : Rapport final*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. La gouverne de l'éducation, priorité pour les prochaines années. Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2012). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012*. Pour une formation qualifiante chez les moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire. Gouvernement du Québec.

- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28.
- De Champlain A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins particuliers inscrits en formation professionnelle*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. https://constellation.uqac.ca/4368/1/DeChamplain_uqac_0862N_10373.pdf
- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec. Rapport final. *Table MEL Universités*. http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Rapport_final_Groupe_reflexion_FP_janv12.pdf
- Desmeules, A. et Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development Theory and Applications*. SAGE.
- Deever, D.A., Grubaugh, S., Levitt, G. et Gonzalez, G. (2020). Why new career & technical education teachers leave, why new ones stay and how principal affect attrition and retention rates. *Journal of Education and Human Development*, 9(2), 1-12. <https://doi.org/10.15640/jehd.v9n2a1>.
- Doyon, P. R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez des enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/6916/1/030586098.pdf>
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systématique*. Document synthèse. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Duffy R. D. et Lent R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Foley, P. (2007). *The Socio-Economic Status of Vocational Education and Training Students in Australia*. National Centre for Vocational Education Research (NCVER). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499742.pdf>
- Gagnon, N. et Dubeau, A. (2023). Building and Maintaining Self-Efficacy Beliefs: A Study of Entry-Level Vocational Education and Training Teachers. *Vocations and Learning*, 1-22.

- Gagnon, N. et Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle ? *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-ree.5421>
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, hors-série (5), 91-116. <https://doi:10.3917/savo.hs01.0091>.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignants et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand et M. Doucet, *En éducation, quand les émotions s'en mêlent!* (p. 174-197). Presses de l'Université du Québec. <http://international.scholarvox.com/book/88813291>
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.1.82>
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203–222. <https://doi.org/10.7202/018997ar>
- Gouvernement du Québec (2021). *Portrait d'ensemble 2021–2022. Formation professionnelle. Services et programmes d'études*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/Document-administratif-2021-2022.Pdf
- Green, A. (2015). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia-Pacific Journal of Teacher education*, 43(1), 49-60. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.905671>
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4963>
- Grossmann, S., Roiné, C. et Chatigny, C. (2014). *Horizons, seuils et passages. L'orientation, l'accès et le maintien des élèves en formation professionnelle à Montréal*. Rapport de recherche remis à Éducation Montréal.
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec* [Dissertation, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/6568/>

- Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 643–660. <https://doi.org/10.7202/031832ar>
- Ho, C. L. et Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- ICÉA. 2018. *Le financement de l'éducation des adultes*. Journée d'étude tenue le 22 février 2018 par l'ICÉA. Résumé des présentations. ICÉA.
- ICÉA. 2021. *Les adultes à la Formation professionnelle*. État de la situation. https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_10
- Institut de la statistique du Québec (2022). *Banque de données statistiques officielles sur le Québec. Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2008-2009 à 2021-2022*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER3T9LHT58140485348329C25o1&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_raprt=3415#tri_de_tertr=0&tri_com_scol=0&tri_lang=1&tri_age=3&tri_diplm=1
- Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M. C., Blais, J. G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008) *Les enseignants et les enseignantes du Canada : contexte, profil et travail*. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006). Évolution actuelle du personnel de l'enseignement primaire et secondaire au Canada. CRIFPE et Chaire de recherche du Canada sur les métiers de l'éducation.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International review of education*, 59, 549–568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Klassen, R.-M. et Chiu, M.-M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction : Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lacasse, N. 2018 [2012]. *L'implantation de l'enseignement individualisé : comment rendre ce virage efficace*.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90. <https://doi:10.3917/savo.hs01.0059>.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.

- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. Dans M. Dunnette (dir.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (p. 1297-1350). Rand McNally.
- Loignon, K. (2006). *Étude compréhensive sur le phénomène d'attrition hâtive en enseignement professionnel au Québec : certains facteurs à considérer*. [Dissertation, Université de Sherbrooke]. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/579>
- Luszczynska, A., Scholz, U. et Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439–457.
- Malinen, O.-P. et Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Martel, R., Ouellette, R. et Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle : une vision statistique et prévisionnelle, *Vie pédagogique*, 128, 41-44.
- Mazon, É. et Bourdon, S. (2015). Chapitre 8 : Les choix scolaires et les obstacles à la participation des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés: Parcours de formation et besoins d'accompagnement*, p. 165-184. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.1515/9782760543225-011>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/REGARDFP_44289.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/PlanRapprochementFPT.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Plan d'action. Éducation, emploi et productivité*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/ReleverDefiEmploi.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *L'école j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1944152>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec*. https://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/FPTauQuebec.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *État de situation et axes d'intervention 2012-2013 sur l'accès à la formation professionnelle. Lever des barrières à l'accessibilité*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_professionnelle/14-00334_FP_accesFP_EtatSituation.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *La formation professionnelle et technique au Québec – Un aperçu*. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=25105
- Misiorowska, M., Potvin, M., Arcand, S. et Audet, G. (2014). *Formation professionnelle et jeunes et adultes issus de l'immigration : état de la situation et étude exploratoire*. Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Groupe de recherche immigration, équité, scolarité (GRIÉS).
- Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 138-169. <https://www.jstor.org/stable/26756658>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Presses de l'Université Laval.
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec, *Activités* 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nunally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J. et Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teacher' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ862759.pdf>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3). <http://osp.revues.org/index741.html>
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. et Daytner, G. T. (1999). *Teacher self-efficacy*. http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
- Skaalvik, E.-M. et Skaalvik S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans A. Beaulac, S. Martineau et M. Tardif

- (dir.), *La recherche en éducation et le développement des pratiques professionnelles en enseignement* (p. 131-141). Éditions du CRP.
- Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2012.172>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustices et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires*. Communication présentée dans le cadre du 3^e colloque international du CRIFPE, Montréal, Québec. <https://www.irdp.ch/institut/assiste-conference-maurice-tardif-enseignement-2465.html>
- Tardif, M. et Balleux, A. (2003) Un système en quête de succès : Le cas du Québec. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 34, 53-62.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78–89. <https://doi.org/10.7202/1026396ar>
- TRÉAQ-FP (2017). *L'enseignement individualisé dans les centres de formation professionnelle au Québec*. Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Rapport_sondage_EI_7avril17.pdf
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22, 173-194.