

L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne

Affective professional commitment among new teachers in primary and secondary school: A Canadian study

El compromiso profesional afectivo en los nuevos maestros de primaria y secundaria: un estudio canadiense

Carla Barroso da Costa and Nathalie Loye

Volume 42, Number 3, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040084ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040084ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

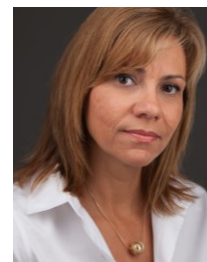
Cite this article

Barroso da Costa, C. & Loye, N. (2016). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(3), 1-35.
<https://doi.org/10.7202/1040084ar>

Article abstract

Today's world requires teacher's constant adaptation to social and economic changes. The adjustment in these transformations is accompanied by several challenges for new teachers. By dint of perseverance, a number of them cross the barriers imposed by the profession through their affective professional commitment that encourages them to continue with their teaching activities. This study analyzes the elements related to the affective professional commitment of 483 new Canadian teachers in primary and secondary schools, using structural equation modeling. The results highlight the importance of satisfaction with work conditions, and a sense of competence and emotional experiences for the variability of professional commitments. For new teachers, positive emotion in the classroom is the major factor related to affective professional commitment.

L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne¹



Carla Barroso da Costa
Professeure
Université du Québec à Montréal



Nathalie Loye
Professeure
Université de Montréal

RÉSUMÉ – Dans le monde actuel, les enseignants doivent constamment s'adapter aux changements sociaux et économiques. L'adaptation à ces transformations s'accompagne de plusieurs défis pour les nouveaux enseignants. À force de persévérer, un certain nombre d'entre eux franchissent les obstacles imposés par la profession grâce à leur engagement professionnel affectif qui les incite à continuer à exercer leurs activités d'enseignement. Les auteurs de la présente étude analysent des éléments liés à l'engagement professionnel affectif de 483 nouveaux enseignants canadiens du primaire et du secondaire, en utilisant la modélisation aux équations structurelles. Les résultats mettent en évidence l'importance de la satisfaction extrinsèque au travail, du sentiment de compétence et des expériences émotionnelles pour la variabilité de l'engagement professionnel affectif. Pour les nouveaux enseignants, les émotions positives en classe sont le facteur principal lié à l'engagement professionnel affectif.

MOTS CLÉS – insertion professionnelle, engagement professionnel affectif, satisfaction extrinsèque au travail, sentiment de compétence, expériences émotionnelles en classe.

¹ Cette recherche a été soutenue financièrement par le Fonds de recherche Société et culture du Québec –FRQSC, (141288).

1. Introduction et problématique

Depuis les années 1990, diverses réformes sont venues modifier le monde de l'éducation au Canada afin de le revitaliser et de l'adapter, de manière efficace, aux tendances actuelles, comme la vitesse à laquelle s'opèrent les progrès techniques et les changements économiques et sociaux ainsi que la complexité des relations humaines dans la société moderne (Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada-CMEC, 1996). Ainsi, l'émergence d'une nouvelle économie du savoir a engendré de grands bouleversements dans les conditions de travail des enseignants. De nouvelles formes d'emploi, distinctes de celles qui sont dites *traditionnelles*, comme les contrats temporaires et les emplois à temps partiel, représentent une réalité qui semble irréversible. Pour faire face à ces changements, les enseignants doivent être préparés adéquatement à un travail dont l'objectif principal est de développer les potentialités des élèves afin que ces derniers puissent s'adapter à la société moderne et contribuer à son évolution.

Un tel scénario impose plusieurs défis aux enseignants qui débutent dans la profession. Le premier défi d'un jeune enseignant est son insertion dans un établissement d'enseignement. Ensuite, il doit faire la preuve de ses compétences dans des situations réelles de travail, en utilisant ses habiletés en matière de relations interpersonnelles, ses connaissances sur la matière enseignée, sa capacité de planifier et d'organiser ses cours et sa capacité de résoudre des problèmes et de gérer sa classe. Dans ce contexte, il est raisonnable de penser que le début de la carrière est une période au cours de laquelle le nouvel enseignant vit des émotions très intenses (Martineau, 2006; Mukamurera, 1998). En effet, sa pérennité dans ce métier dépend de sa réaction à l'égard de son travail, de son engagement professionnel affectif et de son intérêt à continuer à effectuer ses tâches d'enseignant avec inspiration et motivation (Chang, 2009; Gagnon, 1998). L'engagement professionnel affectif constitue un élément important qui influe sur la persévérance des nouveaux enseignants dans leur métier, ce qui, en retour, contribue à l'efficacité de l'établissement scolaire (Barnabé, 1993). Selon les résultats de la recherche de Somech et Bogler (2002), les enseignants engagés affectivement dans leur profession sont plus performants au niveau organisationnel que ceux qui sont moins engagés.

Dans les établissements scolaires où les nouveaux enseignants manifestent un degré d'engagement affectif élevé, on constate également un niveau accru d'implication et de créativité dans les tâches d'enseignement. De plus, les jeunes enseignants engagés participent à la vie

scolaire, interagissent avec leurs collègues de travail et portent un intérêt constant au développement de leurs élèves (Reyes, 1990). Au contraire, un faible engagement professionnel affectif de la part des nouveaux enseignants freine l'efficacité au travail, augmente la sensation de stagner professionnellement, diminue les aspirations et la motivation, et réduit l'intérêt pour le perfectionnement professionnel (Duchesne, Savoie-Zajc et St-Germain, 2005).

Sans aucun doute, l'engagement professionnel affectif est un phénomène qui mérite une attention particulière. Premièrement, la majorité des adultes consacrent beaucoup de temps à leur profession et leur degré d'engagement affectif constitue une importante dimension de leur vie personnelle et professionnelle. Dans ce contexte, pour les employés, l'engagement professionnel affectif se traduit par une bonne santé mentale et une bonne qualité de vie (Lee, Carswell et Allen, 2000). En retour, l'engagement affectif de l'employé dans son travail et dans sa profession peut contribuer à l'efficacité et à la productivité des organisations. Il est donc logique que ces dernières montrent une préférence pour les employés qui se sentent engagés dans leur métier et qui ont des attitudes positives à l'égard de leur travail (Barnabé, 1993). Selon Colarelli et Bishop (1990), l'engagement professionnel affectif est négativement corrélé avec l'ambiguïté des tâches de travail et les conflits interpersonnels, facteurs qui peuvent contribuer à la diminution de la performance au travail. Dans le domaine de l'enseignement, Firestone et Pennell (1993) suggèrent l'existence d'une corrélation positive entre l'engagement professionnel affectif des enseignants et la réussite des élèves.

Le thème de l'engagement professionnel affectif est en pleine effervescence, non seulement dans le contexte international, mais également au Canada et au Québec. De nombreuses variables sont décrites comme prédicteurs de la décision des enseignants à poursuivre leur carrière ou, au contraire, à la quitter, ainsi qu'à s'y engager professionnellement (Alem, 2003; Duchesne et al., 2005). Les expériences émotionnelles en classe (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes et Salovey, 2010; Chang, 2009; Hargreaves, 1994), la satisfaction à l'égard du contexte de travail (Billingsley et Cross, 1992; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Huang et Waxman, 2009; Maynard et Joseph, 2008) et le sentiment de compétence (Bandura, 1977; Bennet, 2010; Klassen et Chiu, 2010) sont des exemples de variables qui peuvent contribuer à la décision des enseignants de continuer ou d'abandonner leur carrière. Parmi les recherches canadiennes et québécoises, nous avons retenu des études qui analysent le lien entre l'engagement affectif et la rétention (ainsi que le décrochage) professionnel des

enseignants (Collie, Shapka et Perry, 2011; Duchesne et Savoie-Zajc, 2005; Duchesne et al., 2005; Klassen et Chiu, 2010). Selon Duchesne (2004) ainsi que selon Tardif et Lessard (1999), les premières années de travail sont déterminantes pour les enseignants, étant donné que c'est durant cette période que l'attachement professionnel s'établit et que l'identité professionnelle se façonne.

À partir de ce contexte, la présente recherche, issue d'une analyse secondaire de données, vise à valider empiriquement un modèle théorique pour les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire, en mesurant l'association entre la satisfaction à propos du contexte de travail, les expériences émotionnelles en classe, le sentiment de compétence et l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants.

L'étude soulève trois enjeux majeurs : (1) aider les nouveaux enseignants à mieux comprendre les défis rattachés à leur profession; (2) doter les gestionnaires d'école primaire ou secondaire d'informations sur les éléments qui sont liés à l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants, afin qu'il puissent planifier et offrir le soutien nécessaire; et (3) contribuer à l'établissement de politiques qui favorisent l'amélioration du contexte de travail et des relations sociales au sein des établissements scolaires, surtout dans le cas des nouveaux enseignants.

Les études portant sur l'engagement professionnel affectif des enseignants sont, dans une large mesure, exploratoires. La présente étude cherche à combler cette lacune, en utilisant une modélisation statistique confirmatoire qui devient très populaire pour les recherches non expérimentales (Byrne, 2010) et qui vise à étudier des modèles explicatifs sur des phénomènes sociaux qui font appel à des variables multiples dont les interactions suivent des standards complexes (Schumacker et Lomax, 2004). De plus, nous cherchons à examiner l'engagement professionnel affectif en tenant compte de l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire), aspect encore peu exploité par les recherches précédentes.

2. Contexte théorique

Défini comme une identification psychologique de l'individu envers la profession, l'engagement professionnel est un construit basé sur un rapport établi entre l'individu et sa profession, une intention de persister dans le parcours professionnel choisi qui influence son comportement (Blau et Holladay, 2006; Cooper-Hakim et Viswesvaran, 2005; Duchesne et al., 2005; Lee, Carswell et Allen, 2000; Meyer, Allen et Smith, 1993). Cela signifie que ceux qui s'identifient à

leur profession ont tendance à avoir un vécu professionnel plus rempli d'expériences positives que ceux qui disent ne pas s'identifier à leur profession.

Les écrits mentionnent l'engagement professionnel comme un construit multidimensionnel, comportant trois composants : 1) l'engagement affectif, lié au concept attitudinal par lequel l'individu persiste dans la profession par amour du métier; 2) l'engagement normatif et 3) l'engagement calculatif liés au concept comportemental, et dans lesquels la décision de poursuivre dans la profession est justifiée par les coûts et les avantages associés à la permanence dans le métier. En ce qui concerne la profession enseignante, différents auteurs suggèrent que la poursuite de la carrière dans l'enseignement est plutôt liée à la perspective attitudinale de l'engagement au travail (Chong et Low, 2009; Demers, 2005). Autrement dit, entre les dimensions affective, normative et continuative, la première semble jouer le rôle le plus important pour définir ce phénomène chez les enseignants. Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous cherchons plus précisément à examiner les facteurs qui peuvent être liés à la composante affective, ou attitudinale, de l'engagement professionnel des nouveaux enseignants.

Élaboré dans le cadre de cette étude, le modèle théorique sur la dimension affective de l'engagement professionnel (figure 1), permet d'évaluer l'association des facteurs suivants :

1) l'engagement professionnel affectif est une variable dépendante de la satisfaction extrinsèque au travail, des expériences émotionnelles en classe et du sentiment de compétence; 2) la satisfaction extrinsèque au travail est une variable dépendante des expériences émotionnelles en classe et du sentiment de compétence; 3) les expériences émotionnelles en classe sont dépendantes du sentiment de compétence.

Dans la figure 1, chaque lien est identifié par des chiffres allant de 1 à 8. Les explications qui suivent portent sur chacun des facteurs qui composent le modèle et permettent de justifier l'existence de chaque lien.

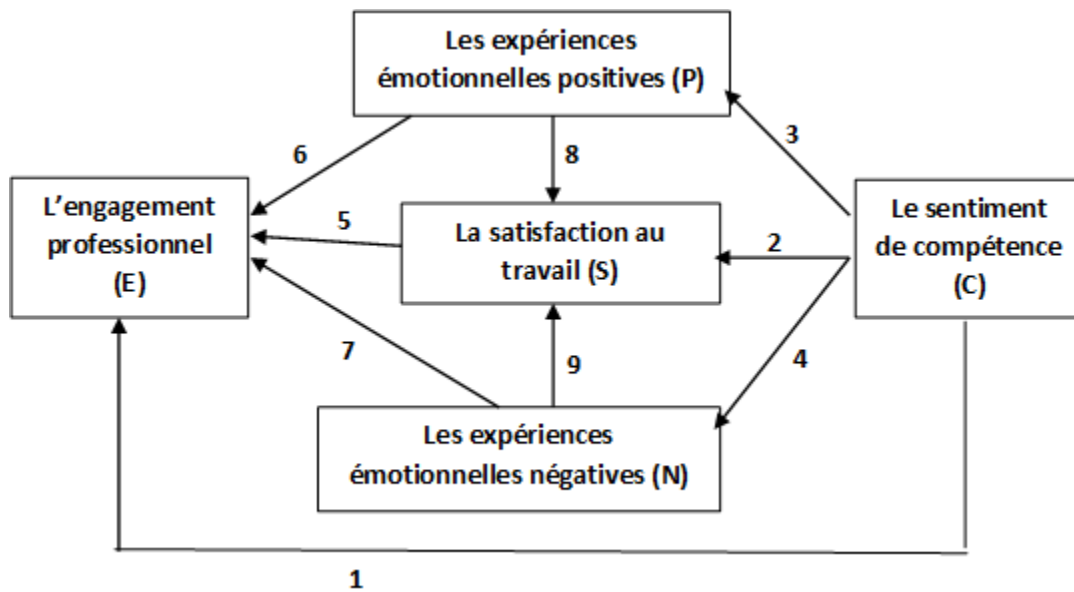


Figure 1. Les liens entre les cinq facteurs du modèle de l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants

2.1 La satisfaction extrinsèque au travail

La satisfaction au travail est définie comme un état émotionnel positif qui résulte de l'estime personnelle à travers le travail ou à travers l'un des aspects qui y est lié (Locke, 1976). Plus simplement, c'est l'expression du plaisir qu'éprouve l'individu à exercer son travail (Lent et Brown, 2006). Selon les écrits, la satisfaction au travail contient au moins deux dimensions : l'une, intrinsèque et l'autre, extrinsèque (Chong et Low, 2009; Gagnon, 1998; Toupin, Lessard, Cormier et Valois, 1982; Wolniak et Pascarella, 2005). Dans ce contexte, les défis intellectuels, le sentiment de réalisation et la reconnaissance sociale de la profession sont des exemples de variables constitutives de la dimension intrinsèque de la satisfaction au travail. Par contre, la satisfaction extrinsèque est liée au contexte dans lequel les employés exercent leurs activités professionnelles. Les relations interpersonnelles, les conditions et l'environnement de travail sont des aspects typiques de cette dimension (Gagnon, 1998). Selon la théorie de Herzberg (Comeau, 1992), des conditions de travail inadéquates, des salaires qui ne correspondent pas aux responsabilités professionnelles et un statut de travail précaire sont des éléments susceptibles de faire naître un vécu professionnel négatif chez les individus. Toutefois, cette théorie a été

contestée par divers auteurs (Duffy et Lent, 2009; Lent et Brown, 2006; Quarstein, McAfee et Galassman, 1992; Weiss, 1999). Selon Veenman (1984), les enseignants débutants croient que leur avenir professionnel sera moins tumultueux et que leur carrière connaîtra une évolution naturelle, même s'ils ne se sentent pas satisfaits au travail pendant un certain temps. Dans une large mesure, les études sur le phénomène de la satisfaction au travail des enseignants ont plutôt concerné l'analyse de l'environnement. Ainsi, dans la présente recherche, une attention spéciale a été portée à la satisfaction à propos du contexte du travail. C'est donc la satisfaction extrinsèque qui est étudiée.

La satisfaction extrinsèque au travail est depuis longtemps un sujet d'étude et il existe d'abondants écrits de recherche pour décrire le lien entre celle-ci et l'engagement professionnel affectif. L'étude de Billingsley et Cross (1992), menée auprès de 51 349 enseignants aux États-Unis, avait pour but d'examiner certains prédicteurs de l'engagement professionnel affectif. Les résultats ont mis en évidence la contribution de la satisfaction extrinsèque au travail pour prédire l'engagement professionnel affectif des enseignants. La recherche d'Irving, Coleman et Cooper (1997) corrobore les résultats de Billingsley et Cross (1992) qui indiquent une corrélation entre la satisfaction extrinsèque au travail et l'engagement professionnel affectif ($r = 0,33$). Dans leurs études, Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005), Maynard et Joseph (2008) ainsi que Rhoades et Eisenberger (2002) indiquent également un lien significatif et positif entre la satisfaction extrinsèque au travail et la composante affective de l'engagement professionnel. En se basant sur les études analysées, le modèle théorique établit un lien direct entre la satisfaction extrinsèque au travail et l'engagement professionnel affectif (chemin 5 de la figure 1).

2.2 Le sentiment de compétence

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997), le sentiment de compétence est une perception personnelle de sa propre capacité à organiser et à exécuter les tâches spécifiques à un métier, à partir de l'atteinte d'un certain niveau de performance. Dans le cas des enseignants, le sentiment de compétence peut être lié à l'habileté à conduire le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'au sentiment d'appartenance à une organisation et à la perception de contribuer à la vie scolaire et de faire partie du processus social et politique de l'organisation (Friedman et Kass, 2002).

L'importance accordée aux études sur le sentiment de compétence est liée à la perspective sociocognitive selon laquelle les attitudes et les comportements humains sont plus attachés à la croyance de l'individu en sa capacité de réaliser certaines tâches qu'en sa réelle compétence à les exécuter. Les individus ont tendance à surestimer ou à sous-estimer leurs compétences, et ces estimations peuvent avoir un effet sur leurs actions futures (Hoy et Spero, 2005).

Selon Bandura (1977), un fort sentiment de compétence contribue à une intention de poursuivre des objectifs complexes et laborieux, et la perception de réussite augmente la motivation et la persévérance au travail. Dans le cas des enseignants, ceux qui se sentent compétents ont tendance à être plus persévérants et plus engagés dans leur choix de travail que ceux qui ne se sentent pas compétents. Les résultats de certaines recherches corroborent l'affirmation de Bandura (1977), comme ceux de Canrinus, Beijaard, Buitinik et Hofman (2011); Canrinus, Beijaard, Buitinik et Hofman (2012); Chan, Lau, Nie, Lim et Hogan (2008) ou Coladarci (1992).

Le sentiment de compétence est également étudié comme prédicteur important de la satisfaction extrinsèque au travail. Lent et Brown (2006) mettent en évidence cette association, et divers autres chercheurs arrivent à une conclusion semblable : l'influence du sentiment de compétence sur la satisfaction extrinsèque au travail (Canrinus et al., 2012; Klassen et Chiu, 2010; Klassen, Foster, Rajani et Bowman, 2009).

Par ailleurs, d'autres études présentent le sentiment de compétence comme l'un des prédicteurs des expériences émotionnelles. C'est le cas de la recherche de Schwarzer et Halum (2008), menée auprès de 1 203 enseignants (premier échantillon) et 458 enseignants (deuxième échantillon), dont les résultats montrent un lien statistiquement significatif entre ces deux facteurs. Selon les chercheurs, les enseignants qui se sentent moins compétents sont plus vulnérables et plus sensibles aux événements qui se déroulent dans leur métier que ceux qui se sentent compétents, ce qui peut influencer la variabilité des expériences émotionnelles en classe.

Fondé sur les études ci-dessus, notre modèle établit un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel affectif (chemin 1, figure 1) et indirect, à partir du lien avec la satisfaction extrinsèque au travail (respectivement les chemins 2 et 5, figure 1). De plus, des liens entre le sentiment de compétence et les expériences émotionnelles positives et négatives ont été également pris en considération (chemins 3 et 4, figure 1).

2.3 Les expériences émotionnelles en classe

L'émotion est un état mental qui occasionne des changements et des réactions intenses, incluant des effets somatiques, comme des variations de la pression sanguine, de la respiration, de la pulsation et de la transpiration (Hargreaves, 1998; Winograd, 2003). Construite à partir de l'interaction personne-environnement, l'émotion est le résultat de la relation de l'individu avec son milieu. C'est donc le produit des caractéristiques personnelles (des caractéristiques internes) et de l'environnement (des conditions externes). Cette trame psychosociale résulte en des émotions qui peuvent être positives ou négatives. Les émotions positives impliquent des réactions de plaisir (Sutton et Wheatley, 2003). Les enseignants qui vivent de telles émotions sont passionnés par leur métier, ont un bon contact avec leurs élèves et s'impliquent dans le développement de ceux-ci, font preuve de créativité, sont proactifs et réagissent de façon positive à des situations inattendues (Duchesne et al., 2005). Les enseignants qui vivent des expériences positives avec leurs élèves ont tendance à éprouver plus de satisfaction extrinsèque au travail (Weiss, 1999) et à se sentir plus attachés à leur profession (Chang, 2009) que les enseignants qui vivent des expériences émotionnelles négatives. D'autre part, les émotions négatives font ressortir des sentiments comme la rage, la frustration et l'insatisfaction. Les enseignants qui vivent ce type d'émotions ne perçoivent pas leur progrès dans la profession. Ils ont peu d'ambition, ne participent pas aux projets scolaires et ne montrent aucun enthousiasme pour leur métier (Duchesne et al., 2005).

L'enseignement est une profession qui s'accompagne d'un bagage émotionnel très fort pouvant aller d'un extrême, où règnent la dévotion et l'amour, à l'autre, dominé par la rage et l'intolérance (Zembylas, 2003). Dans ce métier, l'émotion occupe, sans aucun doute, une position centrale et prédominante. Enseigner est, par nature, une profession qui requiert beaucoup d'énergie et d'équilibre. Tant les nouveaux enseignants que les enseignants chevronnés sont susceptibles de vivre des moments d'intense charge émotionnelle et doivent être capables de les gérer, ce qui est loin d'être facile. Dans ce contexte, il est raisonnable d'imaginer que l'enseignement est l'une des professions qui présente l'un des niveaux de stress les plus élevés, facteur qui peut entraîner la diminution de l'engagement professionnel affectif (Parker, Martin, Colmar et Liem, 2012).

Jones et Youngs (2012) ont examiné l'association entre les réponses affectives positives et négatives des nouveaux enseignants et leurs niveaux d'engagement affectif et d'épuisement professionnels. Les chercheurs ont utilisé un échantillon d'environ 240 enseignants aux États-Unis. Les résultats des régressions multiples indiquent que les émotions négatives, comme la rage, la frustration, le stress et les préoccupations sont liées à l'épuisement professionnel, et que les émotions dites positives, liées au plaisir d'enseigner, contribuent plutôt à prédire l'engagement professionnel affectif. De même, les études de Billingsley (2004) et de Parker, Martin, Colmar et Liem (2012) établissent des liens entre les émotions et la rétention des enseignants dans le métier, leur engagement et leur épuisement professionnel et mettent aussi en évidence la force des émotions comme le stress pour expliquer les variations ou l'absence d'engagement professionnel affectif.

Les émotions sont également étudiées comme possibles prédicteurs de la satisfaction extrinsèque au travail. Par exemple, l'étude de Brackett et al. (2010), menée auprès de 123 enseignants anglais du secondaire, a permis de vérifier l'influence de la gestion des émotions sur la satisfaction extrinsèque au travail. Les modèles que les chercheurs ont construits leur ont permis d'examiner les liens directs entre les émotions positives et la satisfaction extrinsèque au travail.

En se basant sur les études analysées, le modèle établit un lien entre les expériences émotionnelles positives et négatives et l'engagement professionnel affectif (chemins 6 et 7, figure 1) et un lien entre les expériences émotionnelles positives et la satisfaction extrinsèque au travail (chemin 8, figure 1).

3. Méthodologie

Dans la présente étude, nous avons procédé à des analyses secondaires de données issues de *l'Enquête pancanadienne auprès des enseignants d'écoles primaires et secondaires du Canada*, menée en 2006 par une équipe de professeurs de différentes universités canadiennes. Cette enquête a fait l'objet d'une diffusion à grande échelle et a été réalisé selon une méthode probabiliste d'échantillonnage stratifié selon l'ordre d'enseignement (Kamanzi, Lessard, Riopel, Blais, Larose, Wright et Bourque, 2008).

3.1 Sujets

Les nouveaux enseignants ont été sélectionnés selon deux critères : l'exercice du métier d'enseignant et le nombre d'années d'expérience en enseignement. Ainsi, nous avons sélectionné les répondants qui avaient affirmé être enseignants. Ceux qui ont répondu être, par exemple, conseillers pédagogiques ou psychologues, ou ceux qui ont précisé avoir une fonction différente dans l'école que celle d'enseigner ont été exclus de l'étude. De plus, nous n'avons inclus dans la recherche que les enseignants qui comptaient un maximum de cinq années complètes d'expérience.

L'échantillon utilisé dans notre étude (N = 483) est composé de 44,6 % de nouveaux enseignants qui travaillent au primaire, et de 55,4 % de nouveaux enseignants travaillant au secondaire. En ce qui a trait aux années d'expérience, l'échantillon est composé majoritairement (68,74 %) de nouveaux enseignants qui en cumulent de trois à cinq ans. Les 31,26 % restant regroupent des nouveaux enseignants qui ont entre un et deux ans d'expérience de travail.

3.2. Instrumentation

L'enquête auprès des enseignants a été menée à l'aide d'un questionnaire auto-administré. À l'origine, le questionnaire comportait un total de 340 items répartis dans six sections. Chacune d'elles regroupait une série d'items portant sur un aspect particulier des changements dans le monde de l'enseignement et sur son impact sur le travail des enseignants. Des six sections, trois ont servi pour dans la présente recherche : (1) renseignements sociodémographiques, (2) charge de travail et conditions de travail et (3) insertion et développement professionnel, totalisant 37 items. Les items choisis par section sont ceux qui nous ont permis de faire le lien entre le cadre conceptuel et le modèle théorique de l'engagement professionnel affectif analysé dans la présente étude.

3.3 Déroulement

Conformément à la figure 1, le modèle théorique sur l'engagement professionnel affectif est bâti sur cinq facteurs : l'engagement professionnel (dimension affective), la satisfaction au travail (dimension extrinsèque), le sentiment de compétence, les expériences émotionnelles positives et les expériences émotionnelles négatives. Les items du questionnaire ont été soumis à des analyses factorielles exploratoires afin d'identifier des grappes de variables formant des

ensembles cohérents et constants et relativement indépendants les uns des autres. Ensuite, des analyses factorielles confirmatoires ont été effectuées à partir des résultats des analyses factorielles exploratoires, pour évaluer les modèles de mesure. Finalement, la modélisation par équation structurelle a été réalisée en utilisant le logiciel *AMOS*, version 19 (Arbuckle, 2006), afin de tester les liens entre les facteurs proposés par le cadre conceptuel et illustrés dans la figure 1.

Tableau 1
La construction des facteurs du modèle d'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants

Facteur	Type d'échelle	Nombre d'items	Alpha	Variance expliquée (%)	Exemples d'items
Engagement professionnel affectif	Six catégories : (1) Très rarement à (6) Très souvent	7	0,86	48,46	<ul style="list-style-type: none"> • Je me sens frustré par l'enseignement* • Je sens que j'en ai assez d'enseigner et de travailler avec les élèves* • Je choisirais encore l'enseignement, si je devais recommencer ma vie
Satisfaction extrinsèque au travail	Six catégories : (1) Insatisfaisant à (6) Satisfaisant	11	0,82	31,07	<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité de matériel et de ressources pour la classe • L'autonomie professionnelle • La charge de travail • Le climat de travail dans votre école
Sentiment de compétence	Six catégories : (1) Mal préparé à (6) Bien préparé	9	0,81	33,42	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise des contenus enseignés • Évaluation des apprentissages • Collaboration avec les parents • Planification des cours
Expériences émotionnelles positives	Six catégories : (1) En désaccord à (6) En accord	6	0,81	44,05	<ul style="list-style-type: none"> • Motiver mes élèves est facile. • Quand je suis avec mes élèves, j'ai le sentiment de jouer un rôle gratifiant. • Mon rapport à mes élèves est à la base affectif : j'aime enseigner à ces jeunes.
Expériences émotionnelles négatives	Six catégories : (1) En désaccord à (6) En accord	4	0,69	36,14	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir la discipline en classe avec mes élèves me demande trop d'énergie.* • Certains élèves ont des problèmes si importants que je ne peux pas les aider.* • Quand mes élèves sont turbulents, je me sens débordé.*

* item inversé

3.4 Méthode d'analyse des données

Toutes les analyses ont été effectuées en utilisant la méthode d'extraction *factorisation par axes principaux* en raison des asymétries identifiées dans certains items en analyse (Bourque, Poulin et Cleaver, 2006). La rotation choisie a été l'orthogonale varimax, qui simplifie les facteurs en maximisant la variance des coefficients de saturation au sein des facteurs et entre les variables (Tabachnick et Fidell, 2007). Un total de cinq items avec une formulation négative ont été inversés pour suivre une formulation positive comme les 32 autres items de l'étude.

En tout, quatre analyses factorielles exploratoires ont été développées et cinq facteurs ont été identifiés (les expériences émotionnelles ont été divisées en *positives* et *négatives*). Le tableau 1 indique les facteurs utilisés pour composer le modèle, le nombre d'items par facteur, la fiabilité des échelles et la variance expliquée par chaque facteur, ainsi que des exemples d'items qui les composent et les items qui ont été inversés. La méthode utilisée dans l'étude pour analyser la fiabilité des échelles a été l'alpha de Cronbach. Dans les écrits de recherche, un alpha supérieur à 0,80 suggère que les items sont fiables et que le facteur présente une consistance interne adéquate (Ho, 2006), ce qui a été le cas de quatre des cinq facteurs. Le facteur *expériences émotionnelles négatives* a obtenu un alpha de 0,69 considéré comme médiocre, mais encore accepté dans les écrits de recherche. Ainsi, étant donné l'importance de ce facteur pour la composition du modèle, nous avons décidé de le maintenir dans les analyses.

La méthode d'estimation du maximum de vraisemblance a été utilisée pour déterminer les valeurs relatives aux différents paramètres du modèle à tester. Par rapport à l'évaluation de l'ajustement des modèles, quatre indices ont été pris en considération : le chi carré, le résidu moyen standardisé-SRMR, l'indice d'ajustement comparatif-CFI et l'erreur quadratique moyenne d'approximation-RMSEA. En ce qui concerne le test chi carré, plus la probabilité associée à ce test statistique est élevée, et plus l'ajustement du modèle est proche de l'ajustement considéré comme parfait (Bollen, 1989). Bien que le chi carré soit une statistique de référence pour les modélisations aux équations structurelles-MES, il présente comme faiblesse la sensibilité à la taille de l'échantillon et, en raison de cela, d'autres indices sont analysés pour vérifier l'ajustement du modèle étudié.

Le résidu moyen standardisé-SRMR représente la moyenne de tous les résidus standardisés et varie entre zéro et un. Des valeurs supérieures à 0,05 suggèrent un problème

résiduel entre les variables (Byrne, 2010), qui peut se présenter, par exemple, quand des variables ont un grand nombre d'informations en commun. L'indice d'ajustement comparatif-CFI varie de zéro à un et provient de la comparaison entre le modèle théorique et le modèle nul (dans lequel toutes les covariances sont de zéro), ainsi qu'entre le modèle théorique et le modèle saturé (qui présente le meilleur ajustement possible parce qu'il reproduit parfaitement toutes les variances, les covariances et les moyennes). On considère que des résultats supérieurs à 0,90 sont représentatifs d'un bon ajustement (Bentler, 1990). Finalement, l'erreur quadratique moyenne d'approximation-RMSEA est l'un des critères reconnus comme informatif de l'ajustement des modélisations aux équations structurelles-MES (Byrne, 2010), mais il est sensible à la complexité des modèles. Autrement dit, la valeur du RMSEA tend à augmenter au fur et à mesure que le modèle se complexifie. Des valeurs inférieures à 0,05 sont des indices de très bon ajustement, des valeurs entre 0,06 et 0,08 indiquent un bon ajustement, des valeurs entre 0,08 et 0,10 un ajustement médiocre et des valeurs supérieures à 0,10 sont des indicateurs d'un modèle inadéquat (MacCallum, Browne et Sugawara, 1996).

L'analyse multigroupes modélisations aux équations structurelles-MES a été utilisée pour examiner les liens entre l'ordre d'enseignement (primaire et secondaire) et l'engagement professionnel affectif. Un modèle entièrement avec contrainte (modèle d'invariance), basé sur les paramètres trouvés dans le modèle final pour l'ensemble du groupe, a été comparé avec un modèle entièrement sans contrainte. Un test de différence de chi-carré a été utilisé pour comparer les modèles. Si l'ajustement du modèle avec contrainte est considérablement pire que celui du modèle sans contrainte (indiqué par une différence significative de chi-carré), les paramètres ne sont pas considérés comme égaux entre les groupes (Kline, 2005).

3.5 Considérations éthiques

La recherche consiste à analyser des données secondaires qui ont déjà servi pour des recherches précédentes. Néanmoins, il est important de souligner que les considérations éthiques usuelles en matière d'anonymat, de traitement, de conservation et de publication des données ont rigoureusement été appliquées.

4. Résultats

Tout d'abord, les analyses effectuées sur les items utilisés dans la présente recherche ont indiqué un taux très faible d'absence de réponses, inférieur à 2 %. Une inspection a été faite dans la base de données, afin de vérifier l'occurrence de sujets qui ont laissé plusieurs ou toutes les questions sans réponse ainsi que pour examiner l'existence d'une structure spécifique d'absence de réponse. Aucune structure systématique de valeurs manquantes n'a été détectée. Toutes les analyses ont été faites avec et sans les valeurs manquantes et les résultats ont été semblables, sans aucune différence statistiquement significative. Pour analyser les données complètes (sans valeurs manquantes), la méthode d'imputation par régression a été choisie. Les scores factoriels sortant des analyses factorielles exploratoires ont présenté des distributions légèrement asymétriques, mais sans des valeurs aberrantes qui pourraient compromettre la qualité des résultats. L'inspection des indices de normalité des variables qui composent le modèle a indiqué une non-normalité multivariée modérée, inférieure à 7. Selon Finney et DiStefano (2006), la méthode d'estimation du maximum de vraisemblance pourrait être utilisée dans ces cas sans qu'un important biais d'estimation puisse invalider les résultats. Ainsi, nous avons choisi la méthode suggérée par ces auteurs pour effectuer les analyses factorielles confirmatoires et la modélisation par équation structurelle.

4.1 Résultats des modèles de mesure

Nous avons effectué des analyses factorielles confirmatoires pour évaluer les modèles de mesure, en respectant les résultats obtenus précédemment avec les analyses factorielles exploratoires. Au total, cinq analyses factorielles confirmatoires ont été mises à l'épreuve pour tester les modèles de mesure suivants : la satisfaction extrinsèque au travail (S), le sentiment de compétence (C), les expériences émotionnelles positives (P), les expériences émotionnelles négatives (N) et l'engagement professionnel affectif (E). Les sommaires des modèles finaux de mesure sont présentés dans le tableau 2 et indiquent de bons indices d'ajustement.

Tableau 2
Indices d'ajustement des facteurs qui composent le modèle

Modèle de mesure	Nombre d'items	χ^2	dl	P	CFI	SRMR	RMSEA
S	11	37,676	28	0,102	0,994	0,028	0,026 (Bi = 0,000 / Bs = 0,047)
N	4	1,576	1	0,209	0,998	0,010	0,035 (Bi = 0,000 / Bs = 0,132)
P	6	15,740	7	0,028	0,990	0,024	0,051 (Bi = 0,016 / Bs = 0,085)
C	9	16,658	17	0,478	1,000	0,019	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,040)
E	7	6,412	7	0,493	1,000	0,014	0,000 (Bi = 0,000 / Bs = 0,053)

Borne inférieure (Bi) / Borne supérieure (Bs)
Satisfaction extrinsèque au travail (S)
Expériences émotionnelles négatives (N)
Expériences émotionnelles positives (P)
Sentiment de compétence (C)
Engagement professionnel affectif (E)

4.2 Résultats de la modélisation aux équations structurelles

Les modèles structurels ont été vérifiés par la suite et le modèle retenu a présenté un bon ajustement $\chi^2_{(488, n = 483)} = 870,61$, $p < 0,01$; CFI = 0,93; SRMR = 0,05; RMSEA = 0,04. La figure 2 présente les résultats du modèle retenu qui montrent initialement que le lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel affectif n'est pas statistiquement significatif, contrairement aux résultats de recherche de Canrinus et al. (2012). Dans notre modèle final, le sentiment de compétence n'est lié qu'indirectement à l'engagement professionnel affectif. De plus, une corrélation moyenne entre les expériences émotionnelles positives et négatives ($r = 0,49$, $p < 0,01$) a été détectée et considérée dans le modèle final. La figure 2 indique également que la satisfaction extrinsèque au travail est prédite par les expériences émotionnelles positives ($\beta = 0,40$, $p < 0,01$). Par ailleurs, les résultats nous indiquent que, en début de carrière, la qualité de la relation entre les nouveaux enseignants et leurs élèves est le facteur le plus déterminant de l'engagement affectif des enseignants pour leur profession. Ainsi, les expériences émotionnelles positives sont celles qui contribuent le plus fortement à

l'engagement professionnel affectif ($\beta = 0,42$, $p < 0,01$). La satisfaction à propos du contexte de travail joue également un rôle important pour prédire l'engagement professionnel affectif ($\beta = 0,31$, $p < 0,01$). En outre, le sentiment de compétence est lié plus fortement aux expériences émotionnelles négatives ($\beta = 0,25$, $p < 0,01$) qu'aux expériences émotionnelles positives ($\beta = 0,21$, $p < 0,01$) et à la satisfaction extrinsèque au travail ($\beta = 0,22$, $p < 0,01$). Finalement, les expériences émotionnelles positives sont plus fortement liées à l'engagement professionnel affectif ($\beta = 0,42$, $p < 0,01$) que ne le sont les expériences émotionnelles négatives ($\beta = 0,26$, $p < 0,01$). Il est important de noter que, dans le cas des expériences émotionnelles négatives, les items ont été inversés; par conséquent, les catégories les plus élevées de l'échelle indiquent un désaccord avec l'énoncé. Ainsi, un lien significatif et positif entre les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel affectif indique que plus les nouveaux enseignants sont en désaccord avec les énoncés qui suggèrent un sentiment de frustration envers les élèves, plus ils ont tendance à se sentir engagés dans la profession enseignante.

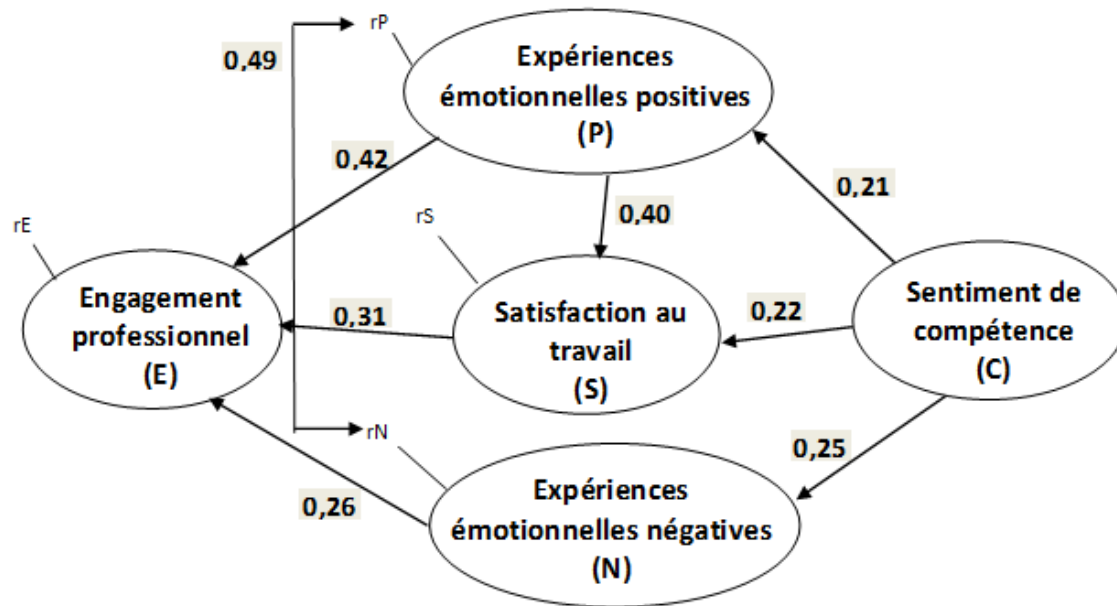


Figure 2. Modèle final de l'engagement professionnel affectif

En ce qui concerne les liens indirects, le tableau 3 montre que, parmi les cinq liens indirects établis dans le modèle, le plus fort est celui entre les expériences émotionnelles positives et l'engagement professionnel affectif ($\beta = 0,17$, $p < 0,01$). De même, parmi les sept liens directs, ce lien est également celui qui est le plus fort ($\beta = 0,42$, $p < 0,01$). L'effet total entre les expériences émotionnelles positives et l'engagement professionnel affectif ($\beta = 0,59$, $p < 0,01$) indique l'importance des émotions positives dans le modèle étudié.

Finalement, l'analyse multigroupe qui fait l'objet du tableau 4 n'a pas permis d'observer une différence statistiquement significative entre le modèle sans contrainte et le modèle avec contrainte, ce qui nous amène à la conclusion que les paramètres ne diffèrent pas entre groupes (Kline, 2005). Le modèle final est, de cette manière, valide tant pour les nouveaux enseignants du primaire que pour ceux du secondaire.

Tableau 3
Effets directs, indirects et totaux entre les facteurs

Facteurs	Direct	Indirect	Total
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles positives	0,21**		
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles négatives	0,25**		
Sentiment de compétence → satisfaction extrinsèque au travail	0,22**		
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles négatives → engagement professionnel affectif		0,09**	
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles positives → engagement professionnel affectif		0,13**	
Sentiment de compétence → satisfaction extrinsèque au travail → engagement professionnel affectif		0,10**	
Sentiment de compétence → expériences émotionnelles positives → satisfaction extrinsèque au travail → engagement professionnel affectif		0,04**	
Satisfaction extrinsèque au travail → engagement professionnel affectif	0,31**		
Expériences émotionnelles positives → satisfaction extrinsèque au travail	0,40**		
Expériences émotionnelles positives → engagement professionnel affectif	0,42**	0,17**	0,59**
Expériences émotionnelles négatives → engagement professionnel affectif	0,26**		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Tableau 4
Analyse multigroupe par ordre d'enseignement

Groupes	Modèle sans contrainte		Modèle avec contrainte		Différence entre les modèles (sans et avec contrainte)	
	χ^2	dl	χ^2	dl	Δdl	$\Delta \chi^2$
Ordre d'enseignement (primaire et secondaire)	1464,70	976	1502,24	1012	36	37,544 (ns)

5. Discussion des résultats

Tout d'abord, les résultats ont indiqué que toutes les variables étudiées sont liées directement ou indirectement à l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants. Ainsi, la satisfaction extrinsèque au travail et les expériences émotionnelles positives et négatives sont celles qui contribuent directement à la variabilité de l'engagement professionnel affectif, tandis que le sentiment de compétence est lié indirectement à l'engagement professionnel affectif. De plus, les expériences émotionnelles positives vécues en classe avec les élèves ont été considérées comme le facteur le plus important contribuant à la variabilité de l'engagement professionnel affectif. D'une façon générale, nos résultats corroborent diverses autres études sur la pratique professionnelle des nouveaux enseignants (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2013; Tardif et Lessard, 1999), mettant en évidence le caractère relationnel qui est à la base du métier enseignant. Autrement dit, les interactions établies entre les enseignants et les élèves semblent jouer un rôle fondamental sur le vécu professionnel des enseignants novices.

Bien que le lien entre les expériences émotionnelles positives et l'engagement professionnel affectif soit plus fort que celui qui existe entre les expériences émotionnelles négatives et l'engagement professionnel affectif, ce dernier lien ne peut pas être négligé et c'est dans la phase d'insertion professionnelle que se trouve sa source d'explication. En effet, au cours de leurs premières années de travail, les nouveaux enseignants sont plus vulnérables aux caractéristiques du contexte social que ne le sont les enseignants d'expérience. Ainsi, pour les nouveaux enseignants, les remises en question sur leurs activités professionnelles peuvent être le résultat non seulement des expériences émotionnelles positives, mais également des expériences émotionnelles négatives vécues en classe avec leurs élèves (Gohier, Anadón, Bouchard,

Charbonneau et Chevrier, 2001). Ces remises en question peuvent avoir une forte incidence sur l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants et sur leur pratique enseignante. Pour les nouveaux enseignants en phase de construction des compétences professionnelles, les expériences émotionnelles négatives peuvent être frappantes et générer une diminution de l'attachement de l'enseignant envers sa profession (Hastings et Brown, 2002). Ainsi, moins les nouveaux enseignants déclarent d'émotions négatives, plus ils ont tendance à être engagés dans leur profession.

Les résultats de notre recherche indiquent que plus les nouveaux enseignants se sentent compétents dans la profession, plus ils relatent des expériences émotionnelles positives. À l'inverse, ceux qui se perçoivent moins habiles pour effectuer les tâches de la profession enseignante ont davantage tendance à évoquer des sentiments de frustration envers la carrière. À cet égard, nos résultats confirment également ceux des recherches antérieures (Betoret, 2008; Schwarzer et Hallum, 2008).

De plus, les résultats de notre recherche corroborent un aspect largement répertorié par les écrits de recherche : le fait que la présence de conditions favorables de travail puisse être liée à l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants. En ce sens, notre modèle final indique également un lien positif et direct entre la satisfaction extrinsèque au travail et l'engagement professionnel affectif. La satisfaction extrinsèque au travail semble donc être un facteur important pour l'engagement professionnel affectif des nouveaux enseignants dans la présente recherche. Non seulement est-elle directement liée aux expériences émotionnelles positives en classe et au sentiment de compétence, mais elle peut être aussi un déterminant de l'engagement professionnel affectif. Bien que nous ayons procédé aux analyses en tenant seulement compte de la dimension extrinsèque de la satisfaction au travail, les résultats indiquent que celle-ci joue un rôle important dans le modèle pour prédire l'attachement qu'éprouvent les nouveaux enseignants à l'égard de leur métier. Nous pouvons donc conclure que les nouveaux enseignants les plus satisfaits de leur contexte de travail sont ceux dont l'engagement professionnel affectif est le plus fort.

Contrairement aux résultats de la recherche de Canrinus et al. (2012) mettant en évidence un lien direct entre le sentiment de compétence et l'engagement professionnel affectif, les résultats de notre étude indiquent seulement un lien indirect entre ces deux facteurs, soit en ayant comme médiateur la satisfaction extrinsèque au travail ou les expériences émotionnelles

positives ou négatives. Ainsi, les nouveaux enseignants qui se sentent les plus compétents pour exercer leur métier sont ceux qui se disent satisfaits de leur contexte de travail et qui sont engagés affectivement dans la profession enseignante. De plus, les nouveaux enseignants qui se sentent compétents relatent moins d'expériences émotionnelles négatives et plus d'expériences émotionnelles positives avec leurs élèves que les nouveaux enseignants qui ne se sentent pas compétents.

En outre, les résultats montrent un lien significatif entre les expériences émotionnelles positives et la satisfaction extrinsèque au travail. Plus précisément, les nouveaux enseignants qui rapportent des sentiments positifs en classe sont ceux qui déclarent également être les plus satisfaits de leur contexte de travail. Ces résultats confirment partiellement les études de Brackett et al. (2010), King et Peart (1992) et Maroy (2002) qui indiquent que la satisfaction extrinsèque au travail est associée aux relations positives ou négatives qui se développent dans l'établissement, surtout celles que l'enseignant établit avec ses élèves.

Par ailleurs, les résultats montrent que le modèle d'engagement professionnel affectif ne varie pas selon l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire), et que, malgré des liens émotionnels entre les enseignants du primaire et leurs élèves qui peuvent être forts, comme l'a suggéré Hargreaves (2000), ces liens ne semblent pas très différents de ceux qu'établissent les enseignants du secondaire avec leurs élèves, en raison d'une invariance entre les groupes mise en évidence dans l'analyse multigroupe. Ainsi, le modèle que nous avons élaboré est aussi pertinent pour les nouveaux enseignants du secondaire que pour ceux du primaire.

6. Conclusion

La profession enseignante est décrite comme complexe et difficile par les enseignants en général. Elle l'est d'autant plus pour les nouveaux enseignants dont les compétences professionnelles ne sont pas encore totalement consolidées (Duchesne, 2004; Duchesne et al., 2005). Lorsqu'ils travaillent en classe, les nouveaux enseignants doivent accomplir les mêmes tâches que les enseignants chevronnés et faire face aux mêmes défis. En fait, pour un certain pourcentage des novices, continuer dans la profession enseignante peut devenir insupportable, ce qui explique le taux important de décrochage du métier chez les jeunes enseignants (Karsenti et Collin, 2009). Néanmoins, malgré les nombreux défis qui ponctuent le début de la carrière enseignante, nous avons pu constater que bon nombre de nouveaux enseignants restent non seulement dans la profession, mais y sont également très attachés. Les résultats de la présente recherche indiquent que cet attachement peut être prédit par la satisfaction des nouveaux enseignants à propos de leur contexte de travail, par leurs expériences émotionnelles positives en classe et, indirectement, par leur sentiment de compétence.

Les résultats obtenus ont mis en évidence l'importance des relations interpersonnelles dans l'exercice de la profession enseignante. Enseigner requiert l'établissement de contacts humains et la capacité d'interagir avec les autres. La capacité d'être sensible à ce que les personnes vivent et ressentent (empathie) est décrite par Drozda-Senkowska, Gasparini, Huguet et Filisetti (2002) comme un ajustement de la personne à son environnement. Selon Tardif et Lessard (1999), l'enseignement est une pratique dynamique, qui subit des influences organisationnelles et affectives. Cela corrobore certaines études précédentes qui ont examiné les valeurs, les images et les idéaux propres à la profession enseignante pour ceux qui débutent dans le métier et qui construisent et consolident leur vécu professionnel (Canrinus et al., 2012; Day, Stobart, Sammons et Kingston, 2006; Flores et Day, 2006). Les interrelations nécessaires dans la profession enseignante nous amènent à soulever des questions relatives à la formation initiale des enseignants, qui doit répondre à la complexité actuelle de l'acte d'enseigner : quelles sont les pratiques développées dans la formation qui valorisent l'acquisition des compétences sociales et quelle valeur la formation attribue-t-elle à ces compétences? Nous croyons que de futures recherches pourraient explorer ces questions, en poussant l'analyse des interrelations qui se forment en classe et hors classe, ainsi que leurs associations avec l'engagement professionnel affectif des enseignants.

L'étude nous amène à dégager des pistes d'action pour une politique de l'éducation orientée vers l'amélioration du contexte de l'enseignement. L'acquisition de l'expertise dans le domaine de l'enseignement est souvent ardue pour les nouveaux enseignants (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007; Céré, 2003; Chouinard, 1999; Demers, 2005; Marchand, 2003; Mukamurera, 2005; Richards, 2005). La réalisation des tâches complexes ou même ingrates qui sont rejetées par les enseignants expérimentés, et les salaires peu alléchants sont quelques éléments qui accompagnent les débuts professionnels de l'enseignant. Dans ce contexte, en répondant aux revendications des enseignants et en améliorant, financièrement et matériellement, leurs conditions de travail (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009), les autorités scolaires favoriseraient l'instauration d'un environnement favorable au développement de l'engagement professionnel affectif. De plus, les autorités devraient réfléchir à différentes stratégies pour améliorer les relations sociales établies entre les divers acteurs scolaires. Selon Maroy (2002), le fait de donner une place à la parole collective des enseignants, notamment au niveau des choix organisationnels et pédagogiques des établissements, augmenterait le sentiment de participation des enseignants à la gestion scolaire, ce qui pourrait se traduire par une augmentation de leur engagement professionnel affectif.

Finalement, il est important de souligner certaines limites de la présente étude. Comme la recherche consiste en une analyse secondaire de données, nous avons eu comme inconvénient majeur le fait de ne pas avoir contrôlé l'élaboration des questionnaires, ni le processus de collecte des données. Ainsi, nous avons utilisé des bases de données qui n'ont pas été conçues pour produire des échelles de mesure visant à confirmer des modèles théoriques. Bien que nous ayons réussi à faire évoluer notre modèle et à le valider empiriquement, nous sommes conscientes de la limite qu'impose la quantité relativement réduite d'items pour construire les facteurs en analyse. De plus, la recherche n'a pas été effectuée avec toutes les dimensions liées à l'engagement professionnel et à la satisfaction au travail. En ce qui concerne l'engagement professionnel, seule la dimension affective a été prise en considération. Par ailleurs, dans le cas de la satisfaction au travail, nous n'avons étudié que la satisfaction à propos du contexte de travail (satisfaction extrinsèque). Il est donc souhaitable que des études futures puissent inclure toutes les dimensions qui concernent ces deux facteurs dans les modèles étudiés, visant un regard plus ample sur les phénomènes et leur association avec l'engagement professionnel, dans le sens plus large du terme.

ENGLISH TITLE – Affective professional commitment among new teachers in primary and secondary school: A Canadian study

SUMMARY – Today's world requires teacher's constant adaptation to social and economic changes. The adjustment in these transformations is accompanied by several challenges for new teachers. By dint of perseverance, a number of them cross the barriers imposed by the profession through their affective professional commitment that encourages them to continue with their teaching activities. This study analyzes the elements related to the affective professional commitment of 483 new Canadian teachers in primary and secondary schools, using structural equation modeling. The results highlight the importance of satisfaction with work conditions, and a sense of competence and emotional experiences for the variability of professional commitments. For new teachers, positive emotion in the classroom is the major factor related to affective professional commitment.

KEY WORDS – integration into employment, affective professional commitment, work conditions satisfaction, sense of competence, emotional classroom experiences.

TÍTULO – El compromiso profesional afectivo en los nuevos maestros de primaria y secundaria: un estudio canadiense

RESUMEN –En el mundo actual, los maestros deben adaptarse constantemente a los cambios sociales y económicos. La acomodación a estas transformaciones se acompaña de varios desafíos para los nuevos maestros. Como consecuencia de una perseverancia continua, un cierto número de éstos atraviesan los obstáculos impuestos por la profesión gracias a su compromiso profesional afectivo, que los incita a continuar a ejercer sus actividades de enseñanza. La investigación que se presenta aquí analiza los elementos ligados al compromiso profesional afectivo de 483 nuevos maestros canadienses de primaria y de secundaria, utilizando la modelización con ecuaciones estructurales. Los resultados resaltan la importancia de la satisfacción extrínseca al trabajo, del sentimiento de competencia y de las experiencias emocionales a través de la variabilidad del compromiso profesional afectivo. Para los nuevos maestros, las emociones positivas en clase son el factor principal relacionado al compromiso profesional afectivo.

PALABRAS CLAVE – Inserción profesional, compromiso profesional afectivo, satisfacción extrínseca al trabajo, sentimiento de competencia, experiencias emocionales en clase.

7. Références

- Alem, J. (2003). *La valeur de l'appréciation par simulation (APS) pour prédire le succès initial en enseignement des candidats aux études en éducation* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec.
- Arbuckle, J. L. (2006). *Amos* (Version 7.0) [Computer Program]. Chicago, Illinois: SPSS.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 82(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, New York: Freeman.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 345-355.
- Bennet, P. (2010). *Self-efficacy and perceptions of community: how they relate to new teachers' commitment* (Thèse de doctorat non publiée). University of Virginia, Virginia.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107, 238-246.
- Betoret, F. D. (2008). Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology: an international journal of experimental educational psychology review*, 26(4), 519-539.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *The journal of special education*, 38, 39-55.
- Billingsley, B. S. and Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators. *The journal of special education*, 25(4), 453-471.
- Blau, G. and Holladay, E. B. (2006). Testing the discriminant validity of a four dimensional occupational commitment measure. *Journal of occupational and organizational psychology*, 79, 691-704.
- Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological methods and research*, 17, 303-316.
- Bourque, J., Akkari, A., Broyon, M.-A., Heer, S., Gremion, F. et Gremaud, J. (2007). L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits. Dans L. S. Akkari (dir.), *Actes de la recherche de la HEP_BEJUNE : l'insertion professionnelle des enseignants* (vol. 6).

Récupéré du site : <http://www.hep-bejune.ch/institution/inputNews/0708/l-insertion-professionnelle-des-enseignants>.

- Bourque, J., Poulin, N. et Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. and Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools*, 47(4), 406-417.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. New York, New York: Routledge.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. and Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational studies*, 37(5), 593-608.
- Canrinus, E. T., Beijaard, D., Buitinik, J. and Hofman, A. (2012). Self-identity, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationship between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Céré, R. (2003). L'insertion professionnelle des nouveaux enseignants : le point de vue des gestionnaires. *Vie pédagogique*, 128, 26-31.
- Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S. and Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: the mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American educational research journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, M.-L. (2009). *Teacher emotion management in the classroom: appraisal, regulation, and coping* (Unpublished doctoral thesis). Ohio State University, Ohio.
- Chong, S. and Low, E.-L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching - formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational research for policy and practice*, 8, 59-72.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The journal of experimental education*, 60(4), 323-337.
- Colarelli, S. M. and Bishop, R. C. (1990). Career commitment: functions, correlates, and management. *Group and organization management*, 15(20), 158-176.

- Collie, R. J., Shapka, H. D. and Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the schools*, 48(10), 1034-1048.
- Comeau, Y. (1992). Théories de la satisfaction au travail. *Cahiers du Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats-CRISES* numéro 9205. Université du Québec à Montréal : Montréal, Québec.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (1996). *Renforcements du rôle des enseignants dans un monde en changements*. Toronto, Ontario : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada – CMEC. Récupéré du site : <http://publications.cmec.ca/international/teacher.fr.stm>.
- Cooper-Hakim, A. and Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: testing an integrative framework. *Psychological bulletin*, 131(2), 241-259.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. and Kingston, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and teaching: theory and practice*, 18(2), 169-192.
- Demers, P. (2005). Professionnaliser pour mieux éduquer. Dans M. C. et J.-F. Biron (dir.). *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 347-362). Sherbrooke, Québec : Édition du Centre de ressources pédagogiques-CRP, Université de Sherbrooke.
- Drozda-Senkowska, E., Gasparini, R., Huguet, P. et Filisetti, L. (2002). *Acquisition et régulation des compétences en sciences sociales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Duchesne, C. (2004). *Étude du processus d'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire* (Thèse de doctorat non publiée). Université du Québec en Outaouais, Québec.
- Duchesne, C. et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69–95.
- Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. et St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignants du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 497-518.
- Duffy, R. D. and Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of vocational behavior*, 75, 212-223.
- Finney, S. J. and DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. H. R. O. Mueller (ed.), *Structural equation modeling: a second course*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Firestone, W. A. and Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research*, 63(4), 489-525.
- Flores, M. A. and Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22, 219-232.
- Friedman, I. A. and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18, 675-686.
- Gagnon, N. (1998). *La satisfaction au travail dans la PME québécoise: une étude de cas* (mémoire de maîtrise non publié). Université Laval, Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education-OISE Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16, 811-826.
- Hastings, R. P. and Brown, T. (2002). Behavioural knowledge, causal beliefs and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of intellectual disability research*, 46(2), 144-150.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Raton, Florida: Chapman and Hall/CRC.
- Hoy, A. W. and Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching : a comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21, 434-356.
- Huang, S.-Y. L. and Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and teacher education*, 25, 235-243.
- Irving, P. G., Coleman, D. F. and Cooper, C. L. (1997). Further assessments of a three-component model of occupational commitment: generalizability and differences across occupations. *Journal of applied psychology*, 82(3), 444-452.

- Jones, N. and Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *Teachers college record*, 114(2), 1-36.
- Kamanzi, P. C., Lessard, C., Riopel, M.-C., Blais, J.-G., Larose, F., Wright, A. et Bourque, J. (2008). *Les enseignants et les enseignantes au Canada : contexte, profil et travail*. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires au Canada (2006). Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-6.
- King, A. J. C. et Peart, M. J. (1992). *Le personnel enseignant au Canada. Travail et qualité de vie*. Ottawa, Ontario: Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Klassen, R. M. and 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.
- Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S. and Bowman, C. (2009). Teaching in the Yukon: exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International journal of educational research*, 48, 381-394.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, New York: The Guilford.
- Lee, K., Carswell, J. J. and Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: relations with person and work-related variables. *Journal of applied psychology*, 85(5), 799-811.
- Lent, R. W. and Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction : a social-cognitive view. *Journal of vocational behavior*, 69(2), 236-247.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23, 59-77.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. et Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Éducation et sociétés*, 32, 155-171.

- Locke, E. A. (1976). The nature and the causes of job satisfaction. In N. D. Dunnette (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (p. 1237-1349). Chicago, Illinois: Rand McNally.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1, 130-149.
- Marchand, C. (2003). L'entrée dans la profession : un moment névralgique dans la carrière. *Vie pédagogique*, 128, 20.
- Maroy, C. (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Paris, France : De Boeck.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et Profession*, 12(2), 48-54.
- Maynard, D. C. and Joseph, T. A. (2008). Are all part-time faculty underemployed? The influence of faculty status preference on satisfaction and commitment. *Higher education*, 55, 139-154.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. and Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538-551.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle des jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec.
- Mukamurera, J. (2005). La professionnalisation de l'enseignement et les conditions d'insertion dans le métier. Dans M. C. et J.-F. Biron (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 314-336). Sherbrooke, Québec : Éditions du Centre de ressources pédagogiques-CRP.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. and Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and teacher education*, 28, 503-513.
- Quarstein, V. A., McAfee, R. B. and Galassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human relations*, 45(8), 859-873.
- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: commitment, performance and productivity*. Newbury Park, California: SAGE publications.

- Rhoades, L. and Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of applied psychology*, 87(4), 698-714.
- Richards, J. (2005). *Principal behaviors that encourage teachers: perceptions of teachers at three career stages*. Communication présentée à l'American educational research association—AERA, 2005, New York.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied psychology: an international review*, 57, 152-171.
- Somech, A. and Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38, 555-577.
- Sutton, R. E. and Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, Massachusetts: Pearson education.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Toupin, L., Lessard, C., Cormier, R. A. et Valois, P. (1982). La satisfaction au travail chez les enseignantes et enseignants du Québec. *Relations industrielles*, 37(4), 805-826.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-177.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and teacher education*, 15(8), 861-879.
- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: the good, the bad, and the ugly. *Teachers college record*, 105(9), 1641-1673.
- Wolniak, G. C. and Pascarella, E. T. (2005). The effects of college major and job field congruence on job satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 67(2), 233-251.
- Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: reflections on teacher self-development. *Studies in philosophy and education*, 22, 103-125.

Correspondance

barroso_da_costa.carla@uqam.ca
Nathalie.loye@umontreal.ca

Contribution des auteures

Carla Barroso da Costa : 60 %
Nathalie Loyer : 40 %

Ce texte a été révisé par : Karina da Rocha

Texte reçu le 17 février 2016
Version finale reçue le : 20 décembre 2016
Accepté le: 19 janvier 2017