

Université de Montréal

**Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités
collectives conçues et menées pour favoriser le
développement du bien-être au travail chez les
enseignants**

Par Caterina Mamprin

Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de doctorat
en sciences de l'éducation option psychopédagogie

Août 2020

© Caterina Mamprin, 2020

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées
pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants**

Présentée par
Caterina Mamprin

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Emmanuel Poirel
Président-rapporteur

Garine Papazian-Zohrabian
Directrice de recherche

Isabelle Vivegnis
Membre du jury

Nancy Goyette
Examinatrice externe

RÉSUMÉ

Cette thèse doctorale en psychopédagogie porte sur l'étude du soutien social mis en œuvre lors d'une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants. Cette étude de cas multiples qualitative a été réalisée auprès de huit enseignants de classes d'accueil du secondaire qui ont participé à une activité collective (des groupes de parole) durant six mois. Trois principaux thèmes ont guidé l'organisation de cette recherche : le bien-être psychologique au travail (BEPT), le soutien social et les retombées des groupes de parole.

Afin de collecter les données, des entrevues semi-dirigées ont été menées avec des enseignants sur le thème du BEPT selon la conception de Dagenais-Desmarais (2010). Ces entrevues ont eu lieu avant et après la participation des enseignants aux activités collectives visant le BEPT. Ensuite, l'étude du soutien social a été réalisée en cohérence avec les trois principales dimensions associées à ce concept selon Vaux (1990) : les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien. Les comportements de soutien manifestés durant les groupes de parole ont été analysés. Puis, les ressources du réseau des enseignants, principalement associées à l'activité collective et à ses participants, ont été décrites. La dimension de l'évaluation subjective du soutien a été documentée lors des entrevues semi-dirigées menées après les huit séances du groupe de parole. Dans l'intention de recueillir des données relatives aux perceptions des enseignants sur les retombées de l'activité collective sur leur bien-être au travail, certaines questions de la deuxième entrevue semi-dirigée après les activités collectives ont également été ajoutées sur ce thème.

Cette recherche, s'inscrivant dans une perspective systémique, accorde une place particulière à la compréhension des relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement. En s'appuyant sur le modèle *processus-personne-contexte-temps* de Bronfenbrenner et Morris (1998), le soutien social est étudié sous l'angle des *processus*, le BEPT est associé à la composante *personne*, les groupes de parole et l'environnement de travail des enseignants des classes d'accueil représentent le *contexte* et, finalement, le *temps* est étudié en filigrane de tous ces éléments.

Les résultats de cette thèse sont organisés de façon à mettre en lumière la singularité des cas par leur présentation individuelle en plus de relever les ressemblances et les dissemblances entre les

participants par une analyse croisée. Les données de recherche permettent d'esquisser le portrait du BEPT des participants qui œuvraient en classe d'accueil. En plus de détailler l'état des participants et le contexte de travail avec les défis et les enjeux inhérents à l'enseignement aux élèves allophones nouvellement arrivés, les résultats mettent en exergue une scission entre les programmes d'accueil et les programmes « réguliers » au sein de l'école. Cette scission entraîne des retombées sur toutes les dimensions du BEPT (l'adéquation interpersonnelle, le sentiment de compétence, l'épanouissement, la volonté de s'engager et la reconnaissance perçue au travail). L'analyse des données illustre également l'importance et la complexité des relations sociales dans le contexte enseignant.

En ce qui concerne l'étude du soutien social, en plus de faire état des comportements de soutien donnés et reçus par les participants, les résultats mettent en valeur le soutien social indirect. Les participants ont rapporté avoir bénéficié d'une aide qui ne leur était pas directement adressée. Le soutien social donné par un participant pouvait donc être pertinent pour plus d'un membre du groupe et être disponible dans le groupe, sans être provoqué. De plus, les liens tissés dans le groupe de parole ont pu favoriser l'établissement d'un réseau de soutien représenté autant par l'activité et l'environnement créé par celle-ci que par les participants. L'augmentation de la taille du réseau de soutien a également été évoquée par les enseignants à l'extérieur de l'activité. Autant l'évaluation subjective du soutien que la documentation des retombées des groupes de parole sur le bien-être ont permis de mettre en lumière un second processus : le partage de vécu. Alors que les groupes de parole visent à regrouper les individus autour d'une question commune dans une perspective psychodynamique, le partage de vécu permis par le cadre de l'activité a été fréquemment nommé comme favorisant le développement du bien-être.

Le caractère novateur de cette recherche se situe dans l'agencement des concepts et dans la précision de son analyse sur le soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail. En plus des avancées théoriques et conceptuelles proposées, les résultats ont des retombées pratiques importantes. Par le détail du contexte de travail des enseignants en classe d'accueil, mais aussi par la mise en œuvre d'activités collectives à l'école, cette thèse propose des pistes de réflexion pour la formation des enseignants, la gouvernance scolaire, les directions et les enseignants.

Mots-clés : soutien social, bien-être au travail, enseignant, activité collective, groupe de parole, classe d'accueil, systémique, modèle bioécologique

ABSTRACT

This doctoral thesis in educational psychology focuses on the study of social support implemented during a group activity designed and conducted to promote the development of well-being at work among teachers. This qualitative multiple case study was conducted with eight reception class (French language classes for newly arrived immigrants in Quebec) teachers who participated in focus groups over a six-month period. Three main themes guided the organization of this research: psychological well-being at work, social support and the impact of the discussion groups.

In order to collect the data, semi-directed interviews were conducted on psychological well-being at work according to Dagenais-Desmarais's (2010) conception. These interviews took place before and after the teachers' participation in group activities. The study of social support was then led in accordance with the three main dimensions associated with this concept according to Vaux (1990): supportive behaviors, network resources and subjective evaluation of support. The support behaviors carried out during the discussion groups were analyzed. Then, the resources of the teachers' network, mainly associated with the group activity and its participants, were described. The dimension of subjective evaluation of support was documented in semi-directed interviews conducted after the eight discussion group sessions. In order to collect data on teachers' perceptions of the impact of the group activity on their well-being at work, some questions from the second semi-structured interview after the group activity were also added on this theme.

This research, led in a systemic perspective, focuses on understanding the bidirectional relationship between the individual and his environment. Using Bronfenbrenner and Morris's (1998) process-person-context-time model, social support is studied as a *process*, psychological well-being in the workplace is associated with the *person* component, speech groups and the work environment of reception class teachers represent the *context* and *time* is studied as underlying all of these elements.

The results of this thesis are organized to highlight the singularity of the cases through their individual presentation, in addition to identifying similarities and dissimilarities between the participants through cross-analysis. The research data allows us to draw a portrait of the psychological well-being at work of the participants. In addition to providing a detailed account of the state of the participants as well as the work context with the challenges and issues associated

with teaching newly arrived allophone students, the results highlight a division between the host programs and the “regular” programs within the school. This split has repercussions on all dimensions of psychological well-being in the workplace (interpersonal suitability, sense of competence, fulfillment, willingness to commit and perceived recognition in the workplace). Data analysis also illustrates the importance and complexity of social relationships in the teaching context.

Concerning social support, in addition to reporting on the supportive behaviors given and received by participants, the results highlight indirect social support. Participants reported receiving support that was not directed to them. Thus, social support given by a participant could be relevant to more than one member of the group and be available in the group without being provoked. In addition, the ties forged in the focus group may have fostered the establishment of a support network represented by the activity and the environment created by the activity, as well as by the participants. The increase in the size of the support network was also mentioned by teachers outside the activity. Both the subjective evaluation of support and the study of the impact of the discussion groups on well-being highlighted a second process: the sharing of experiences. While discussion groups from a psychodynamic perspective aiming to bring individuals together around a common issue, the sharing of experiences allowed by the activity’s framework was frequently named as promoting the development of well-being.

The innovative nature of this research lies in the arrangement of the concepts and in the precision of its analysis of the social support implemented during collective activities designed and conducted to promote the development of well-being in the workplace. In addition to the theoretical and conceptual advances proposed, the results have important practical implications. By detailing the context in which teachers work in reception class, but also by the implementation of collective activities in the school, this thesis proposes avenues for teacher training, school governance, principals and teachers.

Key words: social support, workplace well-being, teacher, group activity, discussion group, reception class, systemic, bioecological model

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	8
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES FIGURES.....	15
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS :	16
INTRODUCTION.....	20
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	22
1.1 Contexte social de la recherche.....	22
1.1.1 Contexte de travail des enseignants québécois	23
1.1.2 Difficultés vécues par les enseignants	26
1.1.3 Condition de l’enseignant et retombées sur les élèves.....	30
1.1.4 Enseigner en classe d’accueil.....	32
1.1.5 Ressources disponibles pour les enseignants.....	37
1.2 Contexte scientifique de la recherche.....	41
1.2.1 Favoriser le développement du bien-être chez les enseignants	41
1.2.2 Apport du soutien social.....	45
1.2.3 Soutien social et bien-être chez les enseignants	49
1.3 Question de recherche et objectif général de la thèse	54
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	56
2.1 Étude du bien-être	56
2.1.1 Bien-être et concepts « cousins ».....	56
2.1.2 Bien-être et psychologie positive	57
2.1.3 Bien-être, hédonisme et eudémonisme.....	59
2.1.3.1 Eudémonisme	60
2.1.3.2 Hédonisme.....	62
2.1.4 Définir le bien-être au travail.....	65
2.1.5 Définir le bien-être au travail chez les enseignants	66
2.1.5.1 Vers l’adoption d’une définition du bien-être au travail chez les enseignants	69
2.2 Soutien social	77
2.2.1 Comportements de soutien.....	83
2.2.2 Évaluation subjective du soutien social	86
2.2.3 Ressources du réseau de soutien	87
2.2.3.1 Activités collectives : les groupes de parole	89

2.3	Modèle processus-personne-contexte-temps.....	92
2.3.1	Postulats de base du modèle processus-personne-contexte-temps.....	94
2.3.2	Composantes du modèle PPCT.....	97
2.3.2.1	Processus.....	97
2.3.2.2	Personne.....	99
2.3.2.3	Contexte.....	100
2.3.2.4	Temps.....	103
2.4.	Objectifs spécifiques de recherche.....	106
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....		108
3.1	Contexte de recherche.....	108
3.2	Posture de la recherche.....	109
3.3	Participants.....	114
3.4	Activité proposée.....	115
3.5	Collecte de données.....	118
3.5.1	Collecte de données relative au bien-être au travail.....	120
3.5.2	Collecte de données relative au soutien social.....	122
3.5.2.1	Collecte de données relative au type de soutien social reçu et donné.....	122
3.5.2.2	Collecte de données relative aux ressources du réseau de soutien.....	125
3.5.2.3	Collecte de données relative à l'évaluation subjective de soutien.....	125
3.5.3	Collecte de données relatives aux retombées perçues du groupe de parole sur le bien-être au travail chez les enseignants.....	126
3.6	Notes de terrain.....	129
3.7	Orientation générale de l'analyse des données.....	130
3.8	Considérations éthiques.....	134
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS.....		136
4.1	Premier objectif spécifique (OS1).....	136
4.1.1	Clara.....	137
4.1.2	Rémi.....	142
4.1.3	Ivanie.....	144
4.1.4	Charlène.....	149
4.1.5	Jeanne.....	156
4.1.6	Éline.....	161
4.1.7	Sami.....	167
4.1.8	Violaine.....	173
4.1.9	Analyse croisée des cas.....	180

4.1.9.1	Perceptions générales sur leur bien-être au travail.....	180
4.1.9.2	Adéquation interpersonnelle au travail.....	182
4.1.9.3	Volonté de s’engager au travail.....	187
4.1.9.4	Épanouissement au travail.....	191
4.1.9.5	Reconnaissance au travail	194
4.1.9.6	Sentiment de compétence au travail.....	198
4.1.10	Conclusion partielle du premier objectif spécifique.....	201
4.2	Deuxième objectif spécifique (OS2).....	202
4.2.1	Premier sous-objectif (OS2.1)	203
4.2.1.1	Analyse des données spécifiques à l’OS2.1	203
4.2.1.2	Vérification de l’analyse du corpus.....	210
4.2.1.3	Difficultés rencontrées dans le repérage des unités de sens.....	210
4.2.1.3.1	Animateur et groupe	212
4.2.1.4	Comportements de soutien reçus et donnés par les enseignants du groupe de parole.....	214
4.2.1.4.1	Portrait global des comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants.....	214
4.2.1.4.2	Comportements de soutien par séances	217
4.2.1.4.3	Comportements de soutien donnés par les enseignants.....	220
4.2.1.4.4	Comportements de soutien reçus par les enseignants.....	223
4.2.1.4.5	Liens entre les enseignants selon le type de soutien social reçu et donné	226
4.2.1.4.6	Grandes tendances du soutien social donné entre les enseignants	234
4.2.1.4.7	Grandes tendances du soutien social reçu entre les enseignants	234
4.2.1.5	Profils des enseignants participant aux groupes de parole au regard de la dimension des comportements de soutien	236
4.2.1.6	Conclusion partielle de l’OS2.1	252
4.2.2	Deuxième sous-objectif (OS2.2).....	254
4.2.2.1	Retombées du groupe de parole sur les ressources du réseau	258
4.2.2.2	Conclusion partielle de l’OS2.2.....	264
4.2.3	Troisième sous-objectif (OS2.3).....	265
4.2.3.1	Indicateurs de l’évaluation subjective de soutien.....	266
4.2.3.2	Perception du soutien social dans le cadre des groupes de parole	268
4.2.3.3	Types de comportements de soutien perçus dans le cadre des groupes de parole.....	270
4.2.3.3.1	Soutien social indirect	272

4.2.3.4	Satisfaction du soutien social dans le groupe.....	273
4.2.3.5	Sentiment de respect.....	274
4.2.3.6	Sentiment d'être impliqué.....	275
4.2.3.7	Sentiment d'attachement envers les autres.....	276
4.2.3.8	Sentiment que les autres se soucient d'eux.....	277
4.2.3.9	Conclusion partielle de l'OS2.3.....	278
4.2.4	Conclusion partielle du deuxième objectif spécifique.....	278
4.3	Troisième objectif spécifique (OS3).....	279
4.3.1	Analyse des données pour le troisième objectif spécifique.....	280
4.3.2	Perception générale des enseignants sur les groupes de parole.....	284
4.3.3	Perception des caractéristiques de l'activité.....	285
4.3.4	Perception des éléments à améliorer pour l'activité collective.....	287
4.3.5	Perception des enseignants de l'influence des groupes de parole sur leur bien-être au travail.....	289
4.3.5.1	Bien-être psychologique au travail, hédonisme et eudémonisme.....	290
4.3.5.1.1	Bien-être psychologique au travail.....	291
4.3.5.1.2	Hédonisme.....	292
4.3.5.1.3	Eudémonisme.....	293
4.3.6	Partage des réalités : le commun et le différent.....	294
4.3.7	Conclusion partielle de l'OS3.....	296
4.4	Études de cas synthèse.....	298
4.4.1	Cas de Charlène.....	299
4.4.2	Cas d'Éline.....	302
4.4.3	Cas d'Ivanie.....	304
4.4.4	Cas de Clara.....	306
4.4.5	Cas de Jeanne.....	310
4.4.6	Cas de Rémi.....	312
4.4.7	Cas de Sami.....	315
4.4.8	Cas de Violaine.....	318
4.5	Synthèse des résultats et pistes de réponse à la question générale de recherche.....	324
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....		328
5.1	Contexte.....	328
5.1.1	Défis et enjeux de l'enseignement en classe d'accueil.....	329
5.1.1.1	Scission et réorganisation des systèmes.....	330
5.1.2	Groupes de parole.....	333

5.2 Processus	335
5.2.1 Soutien social comme processus proximal.....	336
5.2.1.1 Comportements de soutien.....	340
5.2.1.1.1 Soutien social donné et reçu, perception et appréciation.....	341
5.2.1.1.2 Soutien social indirect	345
5.2.1.1.3 Groupe comme entité.....	346
5.2.1.2 Ressources du réseau	348
5.2.1.3 Évaluation subjective du soutien	350
5.2.2 Partage du vécu comme processus.....	354
5.2.3 Partage de vécu, soutien social et caractéristiques de l'activité.....	354
5.3 Personne	357
5.3.1 Bien-être psychologique au travail des enseignants en classe d'accueil	357
5.3.1.1 Sphère individuelle.....	359
5.3.1.2 Sphère interpersonnelle	360
5.3.1.3 Sphère organisationnelle	362
5.3.2 Bien-être au travail et groupes de parole	363
5.4 Temps	365
5.5 Étude du soutien social dans une approche systémique.....	367
5.6 Biais et limites de la recherche.....	370
5.6.1 Limites conceptuelles et théoriques.....	370
5.6.2 Limites méthodologiques.....	371
CONCLUSION	374
Recherches futures sur le bien-être au travail chez les enseignants.....	375
Recherches futures sur le soutien social.....	375
Considérations méthodologiques : défis de l'étude du soutien social.....	377
Propositions pratiques	379
Gouvernance et formation.....	379
Directions scolaires et enseignants.....	381
BIBLIOGRAPHIE	384
ANNEXE 1 – Tendances des recherches sur le bien-être.....	420
ANNEXE 2 – Définitions du bien-être chez les enseignants.....	421
ANNEXE 3 – Première entrevue (janvier)	424
ANNEXE 4 – Deuxième entrevue (juin)	425
ANNEXE 5 – Grille d'observation	427
ANNEXE 6 – Grille de codage annotée.....	429

ANNEXE 7 – Démarche de codage et de contre-codage.....	434
ANNEXE 8 – Formulaire de consentement.....	436
ANNEXE 9 – Certificat d'éthique	439
ANNEXE 10 – Matrices OS1	440
ANNEXE 11 – Comparaison du BEPT entre janvier et juin (OS1)	451
ANNEXE 12 – Matrice OS2.3	477
ANNEXE 13 – Matrice OS3.....	486
ANNEXE 14 – Synthèse des principaux résultats	495

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 <i>Dimensions du bien-être</i>	75
Tableau 2 <i>Définitions du soutien social</i>	78
Tableau 3 <i>Types de comportements de soutien</i>	85
Tableau 4 <i>Dimensions du soutien social</i>	91
Tableau 5 <i>Récapitulatif des caractéristiques des enseignants participants</i>	115
Tableau 6 <i>Objectifs spécifiques de recherche et outils de collecte des données</i>	119
Tableau 7 <i>Exemple de question d'entrevue relative au BEPT</i>	121
Tableau 8 <i>Question sur les ressources du réseau perçues</i>	125
Tableau 9 <i>Exemple de question sur l'évaluation subjective de soutien</i>	126
Tableau 10 <i>Questions relatives aux retombées perçues du groupe de parole</i>	127
Tableau 11 <i>Déroulement des entrevues semi-dirigées</i>	129
Tableau 12 <i>Grille finale de codage spécifique aux comportements de soutien</i>	208
Tableau 13 <i>Comportements de soutien associés à l'animateur</i>	212
Tableau 14 <i>Comportements de soutien associés au groupe</i>	213
Tableau 15 <i>Nombre de participants par séances</i>	216
Tableau 16 <i>Absence de comportements de SSÉmo entre les participants</i>	229
Tableau 17 <i>Absence de comportements de SSÉval entre les participants</i>	231
Tableau 18 <i>Absence de comportements de SSInf entre les participants</i>	233
Tableau 19 <i>Matrice présentant les résultats relatifs à l'OS2.2</i>	255
Tableau 20 <i>Matrice résumant l'évaluation subjective du soutien des enseignants participant</i> ...	267
Tableau 21 <i>Éléments saillants du discours des participants relatifs à leurs perceptions du groupe de parole</i>	281

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Représentation des conceptualisations du bien-être chez les enseignants	69
Figure 2. Association des éléments de la triade dynamique réciproque aux dimensions du soutien social	81
Figure 3. Représentation graphique du modèle PPCT	94
Figure 4. Représentation schématisée des thématiques étudiées selon le modèle PPCT	105
Figure 5. Représentation schématique de la principale composante à l'étude dans chacun des objectifs spécifiques.....	106
Figure 6. Représentation de l'intervention selon le modèle PPCT.....	118
Figure 7. Séquence temporelle de la collecte de données (janvier-juin, 2018)	119
Figure 8. Échelle de l'abstraction analytique (Carney, 1990, cité dans Miles et Huberman, 2003, p. 173).....	131
Figure 9. Représentation globale du soutien social reçu et donné entre les participants	215
Figure 10. Nombre de comportements de soutien donnés par séance (incluant les comportements de l'animateur et du groupe).....	217
Figure 11. Types de comportements de soutien donnés selon les séances du groupe de parole (incluant les comportements vers l'animateur et le groupe).....	220
Figure 12. Soutien social donné par les participants aux autres membres du groupe (incluant les comportements dirigés vers l'animateur et le groupe)	221
Figure 13. Pourcentage des types de soutien donnés par les enseignants lors des groupes de parole (incluant le soutien visant l'animateur ou le groupe).....	222
Figure 14. Soutien social reçu par les participants de la part des autres membres du groupe (incluant le soutien de l'animateur ou du groupe).....	224
Figure 15. Pourcentage des types de soutien reçus par les enseignants lors des groupes de parole (incluant le soutien de l'animateur ou du groupe).....	225
Figure 16. Représentation du SSÉmo donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur.....	227
Figure 17. Représentation du SSÉval donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur.....	230
Figure 18. Représentation du SSInf donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur.....	232
Figure 19. Schématisation du contexte de travail des enseignants de classe d'accueil.....	330
Figure 20. Représentation systémique du département d'accueil.....	332
Figure 21. Processus proximal et dimensions du soutien social.....	340
Figure 22. Représentation schématique à deux continuums du soutien social	344
Figure 23. Représentation schématisée des principaux processus proximaux perçus dans le groupe de parole	355
Figure 24. Association initiale et proposée entre les sphères de référence et les dimensions du BEPT	358
Figure 25. Synthèse des principaux résultats	369

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS :

BEPT : Bien-être psychologique au travail

CNIPE : Carrefour national de l’insertion professionnelle en enseignement

CPER : Comité plurifacultaire d’éthique de la recherche

CTREQ : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

OPINÉDUQ : Banque de données sur l’opinion publique et l’éducation au Québec

OG : Objectif général

OS : Objectif spécifique

PPCT : Processus-personne-contexte-temps

SSÉmo : Soutien social émotionnel

SSÉval : Soutien social évaluatif

SSInf : Soutien social informatif

SSIns : Soutien social instrumental

TES : Technicien ou technicienne en éducation spécialisée

*À mon grand-père,
un exemple de détermination,
de persévérance et d'engagement*

REMERCIEMENTS

En tant qu'étudiant, nous oublions parfois que la thèse est une démarche de développement professionnel et personnel. Nous sommes emportés par le tourbillon du monde académique où les novices côtoient les avancés, où le dépassement de soi est quotidien et où les petites victoires ne sont jamais savourées bien longtemps. Heureusement, durant ce parcours, certaines personnes prennent une place spéciale pour nous aider à nous améliorer, nous épauler ou encore nous aider à nous relever.

Je remercie d'abord ma directrice de thèse, la professeure Garine Papazian-Zohrabian. Garine, tu as su parfaitement concilier l'autonomie et le soutien pour m'aider à me développer comme chercheuse. Dès le début de mon parcours à la maîtrise, tu m'as permis de m'impliquer dans tes projets, tu m'as fait confiance. Avec les années, j'ai appris à mieux te connaître et à mesurer l'ampleur de tes qualités humaines. Je m'estime extrêmement privilégiée d'avoir pu bénéficier d'un accompagnement aussi rigoureux, ouvert et stimulant durant mon doctorat.

Je remercie les chercheurs qui ont croisé mon chemin durant mon parcours doctoral et qui m'ont permis de me développer. Sans tomber dans la facilité et tout en soulignant mes forces, on m'a toujours donné des pistes pour me questionner et me dépasser. En recherche, nous ne devons pas simplifier, mais bien apprivoiser la complexité. Je remercie plus particulièrement, les professeurs Emmanuel Poirel et Manon Théorêt. Je me considère chanceuse d'avoir pu bénéficier de votre rigueur et de vos standards élevés. Sans vos réflexions, votre respect pour la recherche et votre regard sur mes travaux, mon parcours n'aurait pas été le même.

Je remercie également ma collègue et amie, Vanessa. Jusqu'à la toute fin (jusqu'à la dernière virgule), j'ai pu compter sur ta rigueur et ton empathie. Ta présence m'a donné l'assurance nécessaire pour m'investir dans une multitude de projets. Merci d'avoir trouvé les mots pour me rassurer lorsque j'étais submergée par les 1001 projets dans lesquels j'étais impliquée.

Je remercie mes collègues de l'Association des étudiantes et des étudiants en éducation (ACSE) qui sont maintenant capables d'identifier tous les types de soutien social. Nous avons certainement prouvé que la recherche ne doit pas être un travail solitaire. Je vous remercie pour votre esprit de collaboration, votre écoute et votre soutien. Vous êtes une source inépuisable d'inspiration.

Je remercie ma famille qui a compris, durant toutes ces années, l'importance de cette démarche pour moi. Plus particulièrement, je remercie ma mère Johanne et mon beau-père Laurent pour leur soutien indéfectible, vous m'avez épaulé dans cette belle aventure dans laquelle je partais sans boussole ! Merci à ma sœur Anne-Elisa et à son conjoint Alexandre qui ont consciencieusement relu certaines sections du manuscrit. Merci à ma grand-mère Rollande, qui malgré le caractère parfois abstrait d'un projet doctoral, m'a toujours soutenu dans mon cheminement. Une profonde pensée pour mon grand-père qui n'a malheureusement pas pu voir la fin de cette thèse.

Je remercie mon conjoint Florent qui me soutient dans mes rêves et dans mes ambitions. J'ai tellement d'admiration pour tes projets et tes idées. J'ai hâte de voir la suite, merci d'être à mes côtés.

Je remercie finalement le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC), la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur appui financier.

INTRODUCTION

Plusieurs remaniements du secteur de l'éducation ont eu lieu au Québec afin que les visées de l'école québécoise évoluent de façon cohérente avec les besoins changeants de la société (Mukamurera, Portelance et Martineau, 2014 ; Tardif, 2013 ; Tardif et Lessard, 2004). Une complexification et un alourdissement des tâches demandées sont documentés (Mukamurera et Balleux, 2013). Malgré ces changements, certains thèmes relatifs aux enseignants perdurent toutefois. Étudiées sous plusieurs angles, les difficultés vécues par les enseignants en sont un exemple (Carlyle, 2002 ; Fernet, Chanal et Guay, 2017 ; García-Carmona, Marín, Aguayo, 2019 ; Herman, 2015 ; Herman, Hickmon-Rosa et Reinke, 2018, Lecompte, 1991 ; Maranda et al., 2013 ; Maranda et al., 2014 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Truch, 1980, Yin, Huan et Chen, 2019). De façon générale, au regard du « mal-être » vécu au travail par certains enseignants et en considérant que la condition psychologique des enseignants peut, notamment, avoir une influence négative sur le maintien d'un climat de classe favorable aux apprentissages et sur la relation élève-enseignant (Jennings, 2015 ; Skaalvik et Skaalvik, 2017), plusieurs ressources sont mises à leur disposition, notamment de la documentation ou encore des offres de formation continue visant à outiller les enseignants au regard de certains défis et enjeux vécus au quotidien (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016 ; Fédération des syndicats de l'enseignement, 2016). Cependant, ces mesures de soutien visent, en majorité, une meilleure compréhension des besoins psychosociaux des enfants plutôt que le soutien de l'enseignant dans son développement professionnel (Curchod-Ruedi et al., 2011).

Pourtant, plusieurs facteurs personnels, interpersonnels et organisationnels favorisant le bien-être des employés (Pagán-Castaño, Maseda-Moreno, Santos-Rojo, 2020 ; Oades et Dulagil, 2017 ; Russell, 2008) et plus précisément celui des enseignants (Goyette, 2014 ; Lam, 2019 ; Lafortune et al., 2011 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018 ; Soini et al., 2010) sont documentés et aident à cibler les moyens de soutien possibles et efficaces. Le soutien social est l'un des facteurs régulièrement associés au bien-être autant dans l'ensemble de la population (Cohen et Wills, 1985 ; Lam, 2019 ; Siedlecki et al., 2013 ; Turner, 1981) que dans la population enseignante plus spécifiquement (Bermejo-Toro, Hernández-Franco, et al., 2013 ; Chi et al., 2014 ; Lam, 2019). Effectivement, le soutien social peut être associé autant à la réduction des effets du stress (*stress buffering*) qu'au développement du bien-être (Kyriacou, 2001 ; Lafortune et al., 2011 ; Lam, 2019). Afin de le

favoriser le soutien social entre collègues et en contexte scolaire, il est possible de mettre sur pied des activités conçues pour les enseignants (Christian, 2017 ; Lafortune et al., 2011). Cela dit, peu de recherches ont étudié ses composantes pour mieux comprendre comment celui-ci se présente en contexte scolaire et encore moins dans le cadre d'activités collectives qui ont comme objectif de favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants. Notre recherche s'inscrit dans la foulée des travaux qui souhaitent explorer les moyens de soutenir les enseignants en exercice. Plus particulièrement, nous étudions le soutien social mis en œuvre lors d'une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants, et ce, dans le contexte particulier d'un département de classe d'accueil au secondaire récemment créé.

Notre thèse sera divisée en cinq grands chapitres, soit (1) la problématique de recherche, (2) le cadre de référence, (3) la méthodologie employée, (4) la présentation et l'interprétation des résultats selon les objectifs spécifiques et (5) la discussion. Dans la problématique, nous dresserons un portrait général du contexte dans lequel évoluent les enseignants au Québec. Nous abordons également les difficultés possiblement vécues par ces travailleurs et le soutien qui leur est offert. Dans le cadre de référence, nous définissons théoriquement les concepts centraux mobilisés dans notre recherche, c'est-à-dire le bien-être psychologique au travail (BEPT) et le soutien social. Nous les situons, par la suite, au regard du modèle systémique utilisé pour rendre compte de l'influence de l'environnement dans le travail enseignant, soit le modèle *processus-personne-contexte-temps* (PPCT) élaboré par Bronfenbrenner et Morris (1998). Puis, dans la méthodologie, nous présentons notre posture de recherche, les participants, les outils de collecte de données et les orientations générales de l'analyse des données. Ce chapitre sera suivi des méthodes d'analyse employées, puis des résultats de recherche, organisés selon nos objectifs spécifiques. Toujours dans une perspective de présentation et d'interprétation des résultats, nous revenons sur les données présentées pour chacun des participants, en ayant comme objectif de dresser un portrait plus global des particularités individuelles de ces enseignants par des études de cas. Finalement, nous terminons ce texte par une discussion sur les éléments saillants de notre recherche et, dans la conclusion, sur des considérations conceptuelles, méthodologiques et pratiques pouvant se dégager de notre démarche scientifique ainsi que des résultats obtenus.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons plusieurs thèmes afin de circonscrire la situation actuelle des enseignants et clarifier le contexte social et scientifique associé à notre objet de recherche. D'abord, pour favoriser une compréhension des défis et des enjeux rencontrés par les enseignants québécois dans leur pratique, nous décrivons leur contexte de travail en soulignant les caractéristiques pouvant être associées à l'enseignement dans les classes à vocation particulières, comme les classes d'accueil. Pour faire suite à cette description, nous aborderons la question des difficultés vécues par les enseignants en plus de présenter les initiatives mises en œuvre pour soutenir ces travailleurs dans leurs tâches quotidiennes. Puis, nous traiterons du contexte scientifique dans lequel s'insère notre recherche, en présentant certaines données sur les facteurs et les moyens qui favorisent le développement du bien-être des enseignants, le rôle du soutien social, mais aussi les liens entre ces deux concepts. Les éléments abordés nous permettront de clore ce chapitre en situant notre objectif général de recherche au regard de la situation sociale et scientifique décrite en amont.

1.1 Contexte social de la recherche

Au Québec, certaines difficultés sont vécues au travail par les enseignants (Labbé, 2020 ; Maranda et al., 2013 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Tardif, 2015). Celles-ci ont des conséquences variables chez les individus et ne peuvent pas être généralisées à tous les enseignants. Néanmoins, elles peuvent avoir des effets sérieux sur la vie des travailleurs concernés (Houffort et Sauvé, 2010 ; Labbé, 2020 ; Maranda et al., 2013). En ayant une meilleure compréhension des défis et des enjeux vécus au quotidien par les enseignants, mais aussi des formes de soutien qui leur sont offertes, nous pourrions relever certains défis et enjeux qui subsistent en dépit des initiatives d'aide mises sur pied.

C'est notamment pour ces raisons que nous dressons, dans cette première section, un portrait du contexte actuel, des enjeux et des potentielles difficultés rencontrées par les enseignants qui pourraient entraver une expérience positive au travail. Par ailleurs, nous abordons cette thématique sous un angle psychopédagogique en relevant les retombées possibles de l'état psychologique des enseignants sur les élèves. Afin de mieux illustrer le contexte particulier de travail des enseignants participants à notre recherche, nous étudierons de façon plus spécifique l'enseignement en classes

d'accueil. Pour terminer cette section, nous présenterons certaines initiatives de soutien mises en place pour aider les enseignants dans leur travail.

1.1.1 Contexte de travail des enseignants québécois

Le contexte de travail des enseignants est complexe ; les tâches sont multiples et variables selon les besoins de la population desservie (Maranda et al., 2014 ; Mukamurera et Balleux, 2013 ; Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019 ; Tardif, 2012). Afin de brosser un portrait du contexte dans lequel ces travailleurs évoluent, nous présentons dans les lignes qui suivent les caractéristiques de l'emploi, certaines difficultés vécues et les retombées de celles-ci sur la condition enseignante. Comme mentionné précédemment, nous détaillerons de façon plus précise la situation des enseignants de classe d'accueil puisque notre recherche a été menée dans ces classes à vocation particulières. Avant d'aborder les différentes formes de soutien accessibles pour ces travailleurs, nous étudierons la question sous un angle psychopédagogique, en présentant l'influence possible de ce contexte sur l'enseignement et sur les élèves.

Le travail des enseignants est en perpétuelle mouvance afin de soutenir les élèves au regard des changements sociétaux (Colognesi et al., 2018 ; Mukamurera et al., 2014 ; Tardif, 2013 ; Tardif et Lessard, 2004). Au Québec, les tâches assumées par ces travailleurs sont principalement liées à la mission de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier les élèves (Tardif, 2013). Il est cependant difficile de décrire précisément les tâches enseignantes, car elles sont variables d'un milieu à l'autre (Maranda et al., 2014 ; Mukamurera, Lakhali et Tardif, 2019 ; Tardif, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999). De plus, il n'est pas simple de les quantifier à cause de la nature informelle de certaines d'entre elles (Maranda et al., 2014 ; Tardif et Lessard, 1999). Maranda, Marché-Paillé et Viviers (2011) emploient le terme « travail en douce » pour qualifier les actions qui ne sont pas reconnues dans la tâche des enseignants, mais qui sont tout de même assumées par ceux-ci. De façon similaire, dans une étude menée auprès d'enseignants belges, Cattonar (2006), en reprenant l'expression de Hughes (1958) compare plutôt le « vrai travail » au « sale boulot » :

... les enseignants considèrent que leur métier consiste avant tout, *normalement et idéalement*, à donner cours et à enseigner des savoirs aux élèves : c'est, pour eux, leur « vrai travail ». Les autres tâches qu'ils sont amenés à accomplir, de manière variable selon les contextes, comme la socialisation des élèves, l'écoute et la prise en charge de leurs

problèmes personnels et sociaux ainsi que la gestion de l'ordre en classe, sont la plupart du temps rejetées comme ne faisant pas normalement partie de leur travail : ils disent ne pas avoir été formés, ne pas être payés, ni être devenus enseignants pour les assurer. Ces tâches sont présentées comme des activités ingrates et peu gratifiantes : elles sont considérées comme du « sale boulot » (Hughes, 1958) qu'ils sont contraints de réaliser, surtout auprès d'élèves « difficiles »¹⁰, pour établir les conditions de travail nécessaires pour pouvoir ensuite travailler sur la matière... (Cattonar, 2006, p. 201)

Une lourdeur dans la quantité et la nature des tâches à effectuer peut également être perçue par les enseignants qu'ils soient en début de carrière ou engagés dans le monde scolaire depuis plusieurs années (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009 ; Labbé, 2020 ; Mukamurera et al., 2019 ; Tardif, 2013). Parallèlement, plusieurs changements relatifs à la nature du travail assumé par les enseignants s'opèrent : certaines tâches qui leur étaient précédemment attribuées sont désormais relayées au personnel scolaire plus spécialisé, mais le contraire est aussi vrai (Tardif, 2013). Ces changements et cette spécialisation des acteurs scolaires entraînent une autre spécificité au milieu de travail, soit l'orientation de l'enseignement vers la collaboration entre les travailleurs au sein de l'école. Cette collaboration peut alors entraîner des défis ; elle est, entre autres, énergivore et peut impliquer de la planification ou de la gestion supplémentaire (Hargreaves, 2019 ; Maranda et al., 2014 ; Tardif, 2013).

Outre ces changements, d'autres éléments défavorables tels que la charge de travail élevée et le nombre important d'élèves par classe influencent également les conditions de travail (Tardif, 2013). Dans l'un de ses textes, la Fédération des syndicats de l'enseignement (2009), présente le type de tâches supplémentaires demandées aux enseignants, pour témoigner de leur polyvalence :

[...] d'organiser des journées portes ouvertes, participer à l'élaboration du projet éducatif, du plan de réussite, des normes et des modalités d'évaluation des apprentissages, à l'équipe du plan d'intervention et aux divers comités de l'école. Enfin, les nombreuses mesures mises en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) [...] (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009, p.3).

En plus de l'éventail des tâches demandées aux enseignants, celles-ci doivent parfois être réalisées avec des moyens restreints (Maranda et al., 2014 ; Tardif, 2013).

Sous un autre angle, les enseignants, en reconnaissant l'ampleur de leur travail, considèrent que leur profession n'est pas reconnue à sa juste valeur (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009 ; 2017 ; Tardif, 2013). Effectivement, bien que certaines statistiques de la base de données d'OPINÉDUQ¹ indiquent que la population est satisfaite du travail des enseignants, certaines représentations sociales sont parfois moins reluisantes et peuvent dépeindre une représentation faussée de l'enseignement (Tardif, 2013). Cette vision ambiguë de la société au regard du travail des enseignants peut notamment être liée aux conflits antérieurs avec le gouvernement, au taux d'échec scolaire, ainsi qu'aux échos des nombreuses réformes (Tardif, 2013).

Du point de vue de la Fédération des syndicats de l'enseignement (2009), le travail enseignant est à revaloriser, car plus de 73 % des enseignants au primaire et 71 % des enseignants au secondaire sont d'avis que leur travail est dévalorisé. Plus récemment, dans un document s'appuyant sur les perceptions de 1 600 enseignants, ce regroupement syndical renouvelle ce constat (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2017). En réponse à cette situation, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre afin d'aider les enseignants à se sentir valorisés dans leur travail. Ainsi, des capsules vidéo, des documents et des pages web ont été créés afin de favoriser la réappropriation de leur profession² (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2016). Ces données, rapportées par la Fédération des syndicats de l'enseignement, rejoignent les constats du *Teaching and learning international survey* (TALIS, 2018) mené par l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). En effet, seulement 26 % des enseignants issus des pays participants à ce sondage considéraient que leur profession était valorisée dans la société³. Les résultats évoquent également une baisse du sentiment de reconnaissance de la profession chez les enseignants plus expérimentés. Alors que les données disponibles pour le Canada (Alberta) indiquent que 63 % des enseignants perçoivent que leur profession est valorisée, plusieurs textes récents soulignent que la

¹ Banque de données sur l'opinion publique et l'éducation au Québec.

² Les campagnes étaient toujours en vigueur pour l'année scolaire 2018-2019 (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2019)

reconnaissance sociale de l'enseignement demeure un sujet d'importance au Québec (Lessard, 2020 ; Morales Perlaza et Tardif, 2015 ; Tardif, 2013).

Le contexte de travail enseignant est difficilement descriptible, notamment car les trois principales sources d'information, c'est-à-dire les données de recherches et les statistiques, les données syndicales et les données ministérielles sont parfois contradictoires. Bien que ces trois instances puissent être complémentaires, celles-ci peuvent également transmettre des messages et données contrastées relativement au contexte général de l'enseignement. D'un côté, les recherches peuvent cibler des contextes particuliers, suivre des objectifs de recherche restreints ou avoir un point de vue externe sur la situation. D'un autre côté, les documents ministériels demeurent principalement orientés vers le développement global des enfants et les visées de l'école québécoise (instruire, socialiser, qualifier). Ainsi, peu de données relatives à la situation enseignante sont disponibles, notamment en ce qui concerne les difficultés associées aux tâches assumées en contexte scolaire. Finalement, les documents syndicaux sont souvent engagés pour la défense et la reconnaissance des enjeux et des défis vécus par leurs membres. Si les données syndicales sont habituellement fondées sur des études crédibles, il nous est parfois difficile de nous assurer que le portrait dépeint est objectif.

En dépit de ces considérations, il est possible de déceler de potentiels enjeux liés à l'enseignement, tels que la lourdeur de la charge de travail, la multitude de tâches à assumer et le manque de valorisation de la profession perçue par certains enseignants. Ces éléments laissent également présager certaines retombées sur le vécu des enseignants en exercice.

1.1.2 Difficultés vécues par les enseignants

Plusieurs éléments peuvent nuire au développement professionnel des enseignants (García-Carmona et al., 2019 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Jeffrey, 2011) et peuvent créer un mal- tre⁴ chez ces travailleurs. Sous ce titre, nous ferons état de la situation des enseignants en abordant plus spécifiquement les facteurs pouvant accroître leur stress, l'épuisement professionnel (*burnout*) et les départs prématurés de la profession.

⁴ Nous entendons par « mal-être » les éléments qui pourraient être contraire à un état positif chez l'enseignant.

L'enseignement est perçu comme une profession éprouvante (Camana, 2002 ; De Stercke, 2014 ; Doudin, Curchod-Ruedi, Kidger et al., 2016 ; Genoud et al., 2009 ; Lafortune, et al., 2011 ; McInerney et al., 2018) et peut avoir un impact sérieux sur la santé mentale et physique des enseignants (Kidger et al., 2016 ; Nisbet, 1999 ; Stephens et Joubert, 2001). Au Québec, il est estimé que plus de 30 % des enseignants aimeraient pratiquer une autre carrière s'ils en avaient l'opportunité (Jeffrey, 2011). Cette situation n'est pas spécifique au Québec (Canada) ; elle est également présente dans bien d'autres pays. En guise d'exemple, la France, l'Espagne, la Nouvelle-Zélande, le Brésil et l'Angleterre (Buzzi Rausch et Dubiella, 2013 ; Castets-Fontaine et al., 2017 ; De Pablos-Pons et al., 2013 ; Parker et al., 2012) relèvent également des difficultés semblables. En ce sens, García-Arroyo et al. (2018) ont effectué une méta-analyse de 156 études menées dans 36 sociétés (pays et régions) concernant l'épuisement professionnel chez les enseignants. Alors que ces auteurs mettent en évidence l'importance de ce phénomène à travers le monde, ils évoquent l'importance de prendre en considération les facteurs environnementaux et culturels dans la compréhension de l'état des travailleurs, mais aussi dans les moyens à mettre en place afin de les soutenir.

Le « mal-être » des enseignants peut être alimenté par plusieurs facteurs stressants qui accroissent les difficultés rencontrées au travail (Kyriacou, 2001 ; Paterson et Grantham, 2016 ; Rae et al., 2017). Le stress chez ces travailleurs peut être défini comme étant « l'expérience d'émotions négatives comme l'anxiété, la frustration, la nervosité, la colère et la dépression qui sont vécues en réponse aux demandes et aux pressions engendrées par leur travail d'enseignant » (Kyriacou, 2015, p. 72) et celui-ci serait plus important que dans 78 % des professions nécessitant le même nombre d'années d'étude (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009). Les chiffres rapportés par la Fédération des syndicats de l'enseignement sont en cohérence avec les constats de l'American Institute of Stress (2019) et de Bermejo-Toro et al. (2015), qui soulignent que l'enseignement figure parmi les emplois les plus stressants. Les facteurs exacerbant le stress vécu par les enseignants peuvent être relatifs aux caractéristiques individuelles de ces travailleurs, au climat de classe, à la relation avec les collègues ainsi qu'aux tâches administratives liées à l'emploi (Borg et Riding, 1991 ; Jeffrey, 2011 ; Kyriacou, 2001 ; TALIS, 2018 ; Théorêt et Leroux, 2014). En outre, Tardif (2013) spécifie que la lourdeur de la tâche peut être alimentée par des aspects quantitatifs (p. ex. le nombre d'heures travaillées) et qualitatifs (p. ex. les relations avec les parents et les enfants qui peuvent être ardues). Ce chercheur mentionne également l'importance

d'éléments comme la gestion des groupes et des élèves difficiles, la violence vécue (verbale ou physique), l'individualité dans le métier (isolement) et l'adaptation aux réformes qui peuvent constituer des défis. Dans le même ordre d'idées, plus de 50 % des enseignants au secondaire et plus de 58 % des enseignants d'ordre préscolaire et primaire affirment que les difficultés rencontrées sur leurs lieux de travail sont associées aux tâches qui n'étaient pas prévues dans leur formation initiale (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2009).

L'exposition aux nombreuses sources de stress chez les enseignants peut mener à des conséquences sérieuses telles que l'épuisement professionnel (Doudin, Curchod-Ruedi, Lafortune, et al., 2011 ; García-Arroyo et al., 2018 ; García-Carmona et al., 2019 ; Kyriacou, 2001). L'épuisement professionnel (*burnout*) peut être défini comme étant un syndrome psychologique de réaction à des stress interpersonnels chroniques liés au travail (Maslach et Jackson, 1986). En ce sens, plus de 60 % des enseignants seraient aux prises avec des symptômes reliés à cette condition au moins une fois par mois et pour 20 % de ces travailleurs, les manifestations peuvent être observées de façon hebdomadaires (Houffort et Sauvé, 2010).   la suite de l'étude de 30 articles publiés sur l'épuisement professionnel chez les enseignants, Ghanizadeh et Jahedizadeh, (2015) soulignent que les retombées de cet état sont nombreuses et multidimensionnelles. Une baisse de sentiment d'efficacité personnelle et d'autorégulation, un sentiment de manque de soutien social, mais aussi l'aliénation de l'identité professionnelle, la réduction de l'engagement et de l'effort, la diminution de la qualité de vie et même l'abandon de la profession seraient associés à cet état chez les enseignants (Ghanizadeh et Jahedizadeh, 2015).

Par ailleurs, les départs hâtifs de la profession enseignante au Canada constituent un problème d'importance comme le souligne Kamanzi et al. (2015)   la suite d'une revue de littérature. Pour ces auteurs, le « décrochage enseignant » serait, entre autres, causé par un rapport négatif au métier. Plusieurs éléments peuvent alimenter cette perception, mais le sentiment d'incompétence ou le manque de satisfaction rapportée par la profession seraient particulièrement importants (Kamanzi et al., 2015). Par ailleurs, le décrochage peut être associé à une action de l'individu réalisée pour se protéger contre une diminution de la qualité de vie et de relations interpersonnelles moins positives (Alava, 2017). Au Québec, ce phénomène serait de plus en plus présent (Karsenti et al., 2018).

En plus des coûts humains parfois sous-jacents au « décrochage enseignant » (p. ex. l'épuisement professionnel, le rapport négatif au métier résultant d'expériences négatives), certaines répercussions financières sont liées à ces départs prématurés du monde de l'éducation. En effet, aux États-Unis, l'Alliance for Excellent Education, en 2004, estimait les coûts liés au décrochage de la profession enseignante à plus de trois milliards de dollars américains. Selon ces auteurs, les pertes comprenaient tant les départs lors de la formation initiale que les départs subséquents (Karsenti et Collin, 2009). L'OCDE, en 2005, présentait un portrait semblable (Karsenti et Collin, 2009). Le décrochage enseignant ne serait pas seulement néfaste pour la qualité de l'enseignement ou pour les apprentissages chez les élèves, ces départs prématurés pourraient également avoir un effet sur le développement d'un programme éducatif cohérent dans une école (Sorensen et Ladd, 2020). En outre, comme le résumait Martineau et Ndoreraho (2006), qui s'appuient sur les propos de plusieurs auteurs, cela pourrait également nuire à la rétention du personnel prometteur et entraîner des pertes relatives aux fonds investis dans la formation de ces travailleurs.

L'insertion professionnelle est considérée comme une période névralgique pour le décrochage chez les enseignants (Karsenti et al., 2013 ; Rojo et Minier, 2015). En effet, en dépit des éléments positifs associés à cette période (p. ex. l'enthousiasme pour leur travail), plusieurs défis (p. ex. la désillusion, le sentiment d'incompétence) peuvent être vécus par les enseignants débutants (Mukamurera et al., 2013). Ainsi, plusieurs chercheurs québécois étudient les causes et les répercussions du décrochage enseignant, entre autres, pour favoriser la rétention des travailleurs en insertion professionnelle (Karsenti et al., 2013 ; Karsenti et al., 2015 ; Martineau et al., 2008 ; Rojo et Minier, 2015). D'autres s'intéressent plutôt aux besoins en formation psychologique des futurs enseignants (Pelletier, 2013) ou à réfléchir le développement professionnel en prenant en considération le bien-être, et ce, dès la formation initiale (Goyette et Martineau, 2018).

Outre les départs hâtifs de la profession, il est pertinent d'aborder l'absentéisme et la réduction des heures de travail assumées par les enseignants. Effectivement, selon la Fédération des commissions scolaires du Québec (cité dans Maranda et al., 2014), en 2011, environ 50 % des absences du personnel scolaire étaient dues à des troubles psychologiques pouvant être liés au stress chronique induit par la profession. D'un autre côté, certains réduisent volontairement leurs heures de travail. Par exemple, lors d'étude effectuée dans la région de Québec en 2009, 65 % des

enseignants participants avaient déclaré réduire leurs heures de travail pour préserver leur santé mentale et privilégier leur vie familiale (Custeau-Boisclair, 2009, cité dans Maranda, Viviers et Deslauriers, 2014). Combinées aux départs hâtifs des enseignants, ces deux autres sources de réduction de l'effectif peuvent avoir un impact sur le réseau scolaire.

Alors que les éléments présentés dans cette section nous permettent de mettre en exergue les retombées possibles du contexte de travail sur l'état des enseignants, d'autres acteurs scolaires peuvent également essuyer les conséquences de cette situation ; c'est le cas des élèves.

1.1.3 Condition de l'enseignant et retombées sur les élèves

Plusieurs chercheurs constatent que l'enfant en développement et le groupe-classe peuvent être influencés par les enseignants (Burchinal et al., 2008 ; Mashburn et al., 2008). À l'aune des retombées possibles de l'état de bien-être ou de mal-être vécu par ces derniers sur les élèves, nous revisiterons la relation élève-enseignant.

De prime abord, il est pertinent de spécifier que la relation entre l'enseignant et l'élève se retrouve dans les dix meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire. Ce constat est soutenu par Hattie (2009), ayant réalisé une synthèse de plus de 800 méta-analyses sur le sujet. En considérant ces résultats, il est important de souligner que l'état des enseignants, modulé par les conditions décrites précédemment, peut avoir de multiples répercussions sur le contexte scolaire des élèves et sur la relation qu'ils entretiennent avec ceux-ci (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Madigan et al., 2021). Plusieurs auteurs décrivent l'effet d'états sous-optimaux des enseignants, tel que les symptômes dépressifs ou l'épuisement émotionnel sur la qualité du lien entre l'enseignant et l'élève (Arens et Morin, 2016 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Klusmann et al., 2016 ; Madigan et al., 2021 ; Pianta et al., 2003). De façon plus générale, selon Jennings (2015), les caractéristiques psychosociales⁵ de l'enseignant peuvent avoir une influence sur le climat de classe (*class quality*). Toujours selon cette auteure, l'enseignant qui présente, par exemple, des symptômes liés à la dépression pourrait avoir de la difficulté à maintenir un climat propice aux apprentissages et à établir des relations

⁵ Dans ce texte, les caractéristiques psychosociales font référence à l'état de bien-être et aux compétences émotionnelles de l'enseignant.

favorables avec les élèves. Cet effet serait particulièrement remarqué avec les enfants ayant des comportements difficiles.

Alors que les classes sont des milieux sociaux particuliers, la relation entre les enseignants et les élèves gagne à être explorée. Pour Pianta et al. (2012), une relation positive entre les élèves et un adulte de l'école est l'un des ingrédients les plus importants pour le bon développement des élèves. En ce sens, pour y arriver, ces auteurs suggèrent quatre leviers destinés aux enseignants :

1. Les connaissances et les pensées des enseignants relatives à leur relation avec les élèves.
2. La possibilité d'avoir un soutien pour les enseignants.
3. L'exposition des enseignants aux rétroactions individuelles et régulières relatives à leurs relations avec les élèves.
4. L'établissement d'objectifs pour améliorer leurs interactions avec les élèves (Pianta et al., 2012, p. 379).

En nous appuyant sur les répercussions des symptômes d'épuisement professionnel, d'anxiété, de dépression ou d'autres caractéristiques personnelles, nous percevons l'interaction entre ceux-ci et la relation unissant l'élève et l'enseignant. En effet, si nous reprenons le deuxième levier proposé par Pianta et al. (2012), il est possible de tisser des liens avec certaines données tirées des travaux de Curchod-Ruedi et Doudin (2015). Ces auteurs soulignent que les enseignants souffrant d'épuisement professionnel ou éprouvant un sentiment de compétence faible ne perçoivent pas toujours le soutien social qui leur est donné. Lorsqu'ils le reconnaissent, l'aide peut leur paraître inutile. Cette conclusion est également soutenue, hors du contexte scolaire, par Caron et Guay (2005). En effet, ces chercheurs affirment que certaines conditions psychologiques, comme la dépression, peuvent réduire la perception d'aide disponible ou encore diminuer les effets positifs du soutien social. Ainsi, un état d'épuisement professionnel chez les enseignants pourrait à la fois avoir des retombées sur ses élèves et sa classe, mais aussi dans la perception ou la sollicitation des ressources de soutien disponible.

De la même façon, un état de bien-être vécu par les enseignants peut aussi avoir des retombées en classe (Harding et al., 2019 ; Rae et al., 2017 ; Wei et Chen, 2010). McInerney et al. (2018), en s'appuyant notamment sur les travaux d'Arrens et Morin (2016), soulignent que les élèves évoluant avec des enseignants qui éprouvent du bien-être seraient plus enclins à réussir que ceux

qui composent les classes des individus qui sont émotionnellement fatigués ou encore qui ne sont pas satisfaits de leur contexte de travail.

La relation entre l'enseignant et l'élève peut être perçue comme bidirectionnelle. Si nous avons principalement abordé les retombées de celle-ci sur l'élève jusqu'à présent, l'impact de ces liens sur l'état de l'enseignant n'est pas moins important. En effet, Milatz et al. (2015), Spilt et al. (2011) et Wei et Chen (2010) évoquent que le bien-être des enseignants serait aussi influencé par les relations positives entretenues entre ces travailleurs et leurs élèves. Ces propos sont d'ailleurs corroborés par Roffey (2012) qui a étudié le bien-être des enseignants et des élèves comme les deux versants d'une même médaille. Cette auteure souligne de nombreuses ressemblances qui doivent être considérées dans la compréhension du bien-être en contexte scolaire. En cohérence avec ce qui a été mentionné précédemment, les relations positives entre les enseignants et les élèves sont un point important pour le bien-être des deux parties. De plus, toujours selon cette auteure, l'attachement entre l'enseignant et l'élève a un rôle crucial à jouer dans l'attachement de l'élève envers son école. Cela aurait également des retombées sur leur réussite scolaire.

À la lumière de ce qui précède, nous remarquons que les enseignants peuvent être dans un état qui ne favorise pas l'établissement de relations optimales avec les élèves. Ces conditions peuvent aussi entraver le soutien à la réussite scolaire qui est attendu de la part des enseignants. Cette situation est particulièrement préoccupante en considérant les recherches qui mettent en exergue l'importance des relations entre les élèves et les enseignants, notamment en ce qui concerne le bien-être de ces deux parties. Une fois de plus, nous relevons l'influence du contexte d'enseignement qui peut engendrer d'autres défis pour ces travailleurs. Le cas des enseignants des classes d'accueil en est un exemple.

1.1.4 Enseigner en classe d'accueil

Alors que les constats décrits précédemment sont plutôt généraux, d'autres défis attendent les enseignants des classes à vocation particulière, comme les classes d'accueil⁶. Les enseignants exerçant dans ces classes qui accueillent les élèves nouvellement arrivés doivent composer avec d'autres éléments psychosociaux comme des troubles d'adaptation ou d'apprentissage liés à

⁶ L'expression « classe d'accueil » est communément employée pour faire référence aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française (SASAF) offerts aux enfants du préscolaire, du primaire et du secondaire au Québec qui n'ont pas le français comme langue maternelle.

l'expérience pré, péri ou postmigratoire, aux deuils ou encore aux traumatismes associés au vécu des enfants (Block et al., 2014 ; McNeely et al., 2017 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018a). En ce sens, les enseignants peuvent être déstabilisés par ces éléments, car malgré une formation spécialisée, ils n'y sont pas toujours préparés dans leur formation initiale (Papazian-Zohrabian et al., 2018a) et cela peut accentuer l'anxiété vécue par certains (McNeely et al., 2017). Plusieurs éléments distinguent ces classes des classes dites « régulières ». Des exemples pourraient être le programme, la composition du groupe ou les besoins particuliers des élèves. Dans cette section, nous ferons état du programme actuel des classes d'accueil au Québec ainsi que des enjeux que représente l'enseignement dans ce contexte. Nous reviendrons ensuite sur les besoins de formation perçus par les acteurs scolaires au vu des défis rencontrés dans ces classes.

Pour situer le contexte dans lequel nous avons réalisé notre recherche, et avant d'aborder le programme éducatif, soulignons que des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française (SASAF) sont offerts aux enfants inscrits à l'éducation préscolaire, primaire ou secondaire et qui n'ont pas été scolarisés en français au Québec (ministère de l'Éducation, 2020). Ces services peuvent être dispensés en classes « régulières » ou encore, dans des classes à vocation particulière appelées les « classes d'accueil ». Dans une revue historique de l'émergence de ce dispositif, De Koninck et Armand (2012) mentionnent que les classes d'accueil ont vu le jour dans les années 1970 au Québec pour favoriser l'intégration et l'apprentissage du français des élèves. Leur popularité s'est accrue, notamment dû à la loi 101 de 1977 qui a inversé la tendance : avant cela, les élèves allophones étaient majoritairement inscrits dans les écoles anglophones.

En 2020, le programme enseigné dans les classes d'accueil, soit le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale vise un objectif triple, soit « (1) communiquer au quotidien ; (2) acquérir le niveau de compétence langagière nécessaire pour effectuer des apprentissages dans les différentes disciplines scolaires ; (3) découvrir et comprendre la culture de leur nouvel environnement » (MELS, 2014, p. 1). Cela dit, au regard de la multiplicité des profils des élèves composant ces classes, notamment en ce qui concerne le pays d'origine, le temps depuis l'arrivée, le vécu, les expériences scolaires antérieures et le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, les enseignants peuvent être confrontés à de nombreux défis et enjeux. Il est également pertinent de spécifier que le profil des classes peut également être influencé par les conjonctures

internationales pouvant entraîner des flux migratoires, comme observé dans plusieurs études (Faas et al., 2018; Norberg, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018a). Selon les situations mondiales, les portraits de classe peuvent même se modifier en cours d'année. Un exemple pourrait être l'arrivée des réfugiés syriens durant l'année scolaire 2015-2016 (Papazian-Zohrabian et al., 2018a).

L'enseignement au regard des caractéristiques des élèves d'accueil et de leur famille

Les caractéristiques des élèves et de leur famille peuvent teinter l'enseignement dans les classes d'accueil. Au regard de la diversité des profils des élèves, les enseignants doivent adapter leur enseignement pour répondre aux besoins de tous. Obondo et al. (2016) soutiennent que la prise en considération de la diversité par l'enseignant peut être variable. En d'autres mots, certaines activités peuvent être générales et convenir à différents profils de classe, tandis que d'autres peuvent être adaptées à la réalité des élèves. MacNevin (2012) suggère que les pratiques enseignantes doivent correspondre aux expériences antérieures de l'élève. Cette auteure insiste sur l'adaptation de l'enseignement qui est nécessaire lorsque les enfants ont vécu des traumatismes ou encore lorsque leur scolarité a été interrompue. Cette chercheuse spécifie également que les enseignants doivent aller au-delà de l'apprentissage de la langue en considérant les contextes d'adversité que les élèves ont possiblement vécus. Les défis psychosociaux découlant des conditions parfois hostiles dans lequel s'est déroulé le parcours pré, péri et postmigratoire des élèves et auxquels doivent s'adapter les enseignants sont également repris dans les travaux de Gagné et al. (2018) et Papazian-Zohrabian et al. (2018b). Notamment pour ces motifs, la prise en compte du parcours migratoire des élèves peut ajouter à la charge de travail des enseignants (Papazian-Zohrabian et al., 2018a).

Certains défis et enjeux d'ordre culturel peuvent également être vécus par les enseignants œuvrant en classe d'accueil. D'un côté, les élèves de ces classes et leurs parents appréhendent la scolarité dans le pays d'accueil selon leurs expériences antérieures, la trajectoire scolaire de l'enfant ou encore au regard de leur culture familiale (Vatz Laaroussi et al., 2008). Ces représentations du système scolaire, basées sur des expériences connues ou vécues, peuvent aussi teinter la collaboration entre l'école et les familles (Francis et al., 2017 ; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013). Cela peut être perceptible notamment dans les demandes formulées par les familles (Beauregard et Grenier, 2017). D'un autre côté, une pression sociale peut également être ressentie par l'élève pour s'intégrer et assimiler la culture d'accueil (Stegelin, 2017). À cela s'ajoute d'autres éléments

qui peuvent complexifier les liens avec les familles immigrantes et réfugiées, comme les barrières langagières (Charette et Kalubi, 2016 ; Francis et al., 2017 ; Georgis et al., 2014 ; Kanouté et al., 2016 ; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013 ; Pang et al., 2011 ; Stegelin, 2017), socioéconomiques ou encore culturelles (Georgis et al., 2014).

Les caractéristiques de l'enseignant peuvent également moduler leur expérience d'enseignement en classe d'accueil. Haneda et Alexander (2015) soulignent que le multilinguisme pourrait être un atout chez les enseignants, car cela pourrait être lié à une meilleure compétence interculturelle⁷. Toujours selon ces auteurs, les enseignants des élèves nouvellement arrivés auraient davantage tendance à adopter des comportements revendicateurs (*advocacy*) pour défendre les intérêts des apprenants et ceux de leur famille. À l'inverse, Gagné et al. (2018), ayant davantage travaillé avec les populations réfugiées, soulignent que les enseignants ayant moins d'expérience avec ces classes pourraient avoir une attitude plus négative envers les élèves les composant.

Perception d'un manque de formation de la part des enseignants et des autres acteurs scolaires

Au Canada comme ailleurs, plusieurs auteurs soulignent un manque perçu de formation de la part des enseignants au regard des besoins particuliers des élèves nouvellement arrivés et plus particulièrement pour ceux œuvrant auprès des élèves réfugiés (Gagné et al., 2018; MacNevin, 2012; Papazian-Zohrabian, et al., 2018b). Au Canada, MacNevin (2012) relève quelques enjeux relatifs au travail avec les élèves ayant vécu des traumatismes, à l'inclusion des élèves réfugiés dans la classe ou encore à l'enseignement de la lecture élémentaire. Gagné et al. (2018) soulignent à leur tour qu'un certain manque quant à la préparation, à la formation et au soutien peut être perçu par les enseignants.

Toujours dans une perspective canadienne, le manque de formation perçu ne semble pas être spécifique aux enseignants. Les directions d'établissement scolaire et les autres acteurs scolaires

⁷ La compétence interculturelle peut être définie comme étant la capacité de se définir et d'identifier ses appartenances (fonction ontologique de la culture [qui comprend les éléments suivants : la famille, le langage, la communication, la religion, le gouvernement, la politique, l'éducation, la technologie, la société, le climat, la topographie et les systèmes économiques]). Elle permet également d'établir des relations avec des personnes porteuses de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée (fonction instrumentale de la culture). Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales. Ce savoir agir nécessite donc que les directions d'école mobilisent de manière intériorisée des ressources lors de tâches interculturelles complexes en contexte scolaire. (Gélinas Proulx, 2014, p. 52).

peuvent également être concernés (Gagné et al., 2018; Gélinas Proulx et al., 2014; Papazian-Zohrabian et al., 2018a; Papazian-Zohrabian, et al., 2018b). Gélinas Proulx et al. (2014), à la suite d'une étude pancanadienne, soulignent que ces besoins de formation ne concernent pas seulement les directions d'établissement scolaire en insertion professionnelle, mais qu'ils seraient aussi valables pour celles en poste depuis plusieurs années. Nous pouvons ainsi percevoir un enjeu qui pourrait entraver ce qui est attendu dans la deuxième compétence requise pour la gestion d'un établissement d'enseignement⁸, soit «de soutenir le développement des pratiques éducatives adaptées aux élèves» (MELS, 2008, p. 32). En cohérence avec cette méconnaissance ou encore avec les enjeux et les défis particuliers que représente l'accueil des élèves nouvellement arrivés, certains auteurs font référence à une scission vécue par les enseignants et les élèves de ces classes particulières au regard des classes du cursus régulier (Obondo et al., 2016; Papazian-Zohrabian, Mamprin, Turpin-Samson, et al., 2018b).

MacNevin (2012) propose cinq constats concernant l'enseignement aux élèves réfugiés :

1. Des changements au niveau des habiletés d'enseignement et de la pédagogie doivent être envisagés par les enseignants.
2. Certains défis relatifs au soutien émotionnel des élèves peuvent être vécus par les enseignants.
3. L'inclusion des élèves dans la communauté d'apprentissage, autant d'un point de vue social que scolaire, est critique.
4. Les expériences antérieures des élèves doivent être réinvesties pour favoriser les apprentissages.
5. Les enseignants [et les directions scolaires] ont des besoins de formation et de ressources pour travailler avec les élèves réfugiés [de classe d'accueil]. (MacNevin, 2012, p. 59).

Alors que les classes d'accueil québécoises sont hétérogènes et peuvent être composées d'élèves de plusieurs horizons ayant comme point commun le besoin de maîtriser la langue d'enseignement

⁸ Huot (2020) souligne que ce référentiel est utilisé par une grande proportion des universités pour la formation des futures directions d'école. Cependant, il note que certaines commissions scolaires créent leur propre référentiel de compétence pour guider les gestionnaires dans leur exercice. Ce dernier constat est également soutenu par Dridi (2020). Nous faisons donc référence aux compétences développées par le MELS (2008) à titre indicatif.

avant d'intégrer les classes de cursus régulier, nous percevons plusieurs éléments convergents au regard de ce que nous avons présenté précédemment.

Sous les titres 1.1.2 (Difficultés vécues par les enseignants) et 1.1.3 (Condition de l'enseignant et retombées sur les élèves), nous avons discuté de l'état des enseignants et de son influence possible sur la relation éducative, la réussite scolaire des élèves et le climat du groupe classe. Nous avons également abordé comment un état sous-optimal (p. ex. le stress, l'épuisement professionnel) vécu par les enseignants pouvait moduler leurs perceptions du soutien disponible qu'ils pourraient solliciter si nécessaire. Au regard des besoins spécifiques de certains élèves fréquentant les classes d'accueil, il est important de souligner que la satisfaction des enseignants envers l'école, mais aussi leur bien-être psychologique pourraient avoir une influence sur leur volonté à aider les enfants ayant des problèmes de santé mentale (Sisask et al., 2014). Ces résultats sont en cohérence avec ceux de Jennings (2015) qui mettent en relation le bien-être au travail des enseignants et leur autocompassion (*self-compassion*) à la qualité de leur classe (*classroom quality*) et à leurs attitudes envers les élèves qui pourraient présenter un défi, par exemple, d'un point de vue comportemental. En d'autres mots, les enseignants éprouvant un bien-être ou encore une autocompassion plus faibles seraient moins disponibles pour aider certains élèves. Donc, il est important de s'attarder aux caractéristiques du contexte dans lequel ces travailleurs évoluent. Au vu de ce que nous avons présenté dans cette section, le contexte ne représente pas seulement l'environnement scolaire (p. ex. les élèves, les classes, les collègues, la direction, le programme de formation), mais aussi les situations internationales et les référents culturels des élèves composant leur classe. Afin de favoriser un contexte de travail positif, autant pour les enseignants des classes d'accueil que ceux des classes ordinaires, des ressources et du soutien sont disponibles.

1.1.5 Ressources disponibles pour les enseignants

En considérant ce qui précède, plusieurs initiatives de soutien sont offertes aux enseignants pour les épauler dans leurs tâches. Clément (2017) mentionne que les enseignants ne devraient pas avoir à agir seuls devant les facteurs de stress qu'ils vivent au travail. En ce sens, en plus du soutien offert dans les écoles par les professionnels (p. ex. des psychologues, des orthophonistes), le personnel de soutien (p. ex. des secrétaires, des techniciens en éducation spécialisée) ou encore la direction, les enseignants ont accès à d'autres sources d'appui dans leurs fonctions. Pour les enseignants de classes d'accueil, s'ajoutent parfois, lorsque ces ressources sont disponibles, les

interprètes, les intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI, voir Charette, 2016) ou encore d'autres intervenants qui peuvent les aider avec les besoins spécifiques des élèves composant leur classe. Afin de soutenir les enseignants dès leur entrée sur le marché du travail, plusieurs programmes sont offerts aux enseignants en insertion professionnelle. D'autres ressources sont plus générales et visent tous les enseignants. Cependant, à notre connaissance, aucun programme formel ne vise les enseignants de classe d'accueil de façon spécifique. C'est pourquoi, dans cette section, nous discuterons des initiatives de soutien offertes à tous les enseignants indifféremment de leur profil d'enseignement.

D'abord, comme les enseignants débutants sont confrontés à de nombreux défis inhérents à leur introduction à l'enseignement, plusieurs programmes leur sont spécifiquement adressés. En effet, comme mentionné précédemment, les nouveaux enseignants ont des besoins particuliers (Mukamurera et al., 2019) et, malgré le soutien qui leur est offert, celui-ci n'est pas toujours perçu comme étant en adéquation avec leurs besoins (Carpentier, 2019). Afin d'illustrer les difficultés potentiellement vécues par les nouveaux enseignants, De Stercke et al., (2010) regroupent les principaux défis en trois catégories. Ils distinguent ainsi les éléments d'ordre (1) pédagogiques/didactiques, (2) administratifs, organisationnels ou matériels et (3) relationnels. Selon Mukamurera et al. (2013), les mesures d'aide peuvent être offertes de façon individuelle ou en groupe, en fonction des défis vécus par les enseignants débutants. Toujours selon ces auteurs, les mesures peuvent également être considérées comme formelles, soit à l'échelle de la commission scolaire⁹ ou de l'école, ou encore informelles, car elles sont réalisées sans organisation particulière (Mukamurera et al., 2013). Mukamurera et Desbiens (2018, cité dans Mukamurera et al., 2020) évoquent qu'environ 60 % des commissions scolaires mettent en œuvre des programmes d'insertion professionnelle. Cependant, Mukamurera et al. (2020) soutiennent que les enjeux liés à l'insertion professionnelle attirent une attention de plus en plus grande auprès des responsables éducatifs et qu'un financement gouvernemental important a été octroyé afin que toutes les commissions scolaires et les établissements privés puissent offrir un programme d'insertion.

⁹ Il est à noter que suite aux changements apportés à l'article 4 de la Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3) les « commissions scolaires » ont été remplacées par les « centres de service scolaire » (Gouvernement du Québec, 2019). Afin de respecter les termes employés dans les recherches publiées avant ces modifications, nous conserverons l'expression « commission scolaire », le cas échéant.

Au début de leur carrière, les enseignants débutants peuvent avoir accès à plusieurs documents de référence, par exemple, sur le site de la Fédération des syndicats de l'enseignement ou encore sur le site du ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. Les nouveaux enseignants peuvent également être orientés vers le CNIPE, soit le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement qui offre des liens vers des réseaux de mentorats, des formations et d'autres ressources. Le mentorat, les groupes de soutien et les réseaux électroniques d'entraide peuvent donner à ces nouveaux travailleurs des moyens pour résoudre des situations pour lesquelles ils ne sont pas préparés (Martineau et Vallerand, 2008). De plus, les communautés de soutien virtuelles peuvent aider les nouveaux enseignants à recueillir de l'information supplémentaire sur les différentes sphères de leur vie professionnelle, à socialiser et à se créer des réseaux de support (Nault, 2008). Les groupes de soutien ont l'avantage de diminuer le sentiment d'isolement des enseignants débutants. En outre, le travail en groupe favorise l'accès à plusieurs solutions relatives à un même problème, ce qui offre au débutant un choix parmi plusieurs possibilités. Il pourra donc opter pour la solution la plus appropriée à son style d'enseignement (Martineau et Vallerand, 2008). Dans le même ordre d'idées, en plus des mesures de soutien offertes à l'externe, certaines écoles proposent des communautés de mentorat internes qui peuvent également aider les nouveaux enseignants. Par différentes pratiques, les accompagnateurs peuvent favoriser l'autonomie et l'émancipation professionnelle des novices (Vivegnis, 2016).

Dans une étude visant à documenter les pratiques ou les programmes d'insertion professionnelle au Québec, Mukamurera et ses collaborateurs (2013) rapportent les mesures d'insertion déclarées dans les différentes commissions scolaires qui ont participé à cette enquête par questionnaires. Dans l'ordre de fréquence, ils nomment les ateliers de formation, le mentorat ou le jumelage, les trousseaux d'accueil ou la documentation offerte, les personnes-ressources, les observations en classe, le soutien administratif, les conférences ou les séminaires, les groupes de discussion, les groupes de développement professionnel, les groupes de soutien en ligne, la création d'un portfolio, l'assistance de professeurs universitaires, le cybermentorat et la réduction de tâches.

Ensuite, plusieurs sources de soutien sont également offertes à tous les enseignants. Par exemple, le soutien ministériel, épaulant les enseignants dans leurs actions auprès des élèves, est orienté vers

les référentiels¹⁰ abordant des thèmes particuliers et les documents ayant des thèmes reliés aux situations vécues en classe (p. ex. les élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage). De plus, les enseignants peuvent être dirigés vers les formations continues (ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Du côté syndical, des mesures semblables sont également offertes en soutien aux enseignants. Sur le site internet de la Fédération des syndicats de l'enseignement, plusieurs documents et opportunités de formations sont offerts. À ces initiatives s'ajoutent les actions effectuées au sein des écoles qui peuvent soutenir les enseignants dans leur tâche, telles que les conférences et les rencontres disciplinaires pour cerner les cas d'élèves à besoins particuliers. Certains regroupements, comme le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), offrent également des documents, des formations et plusieurs autres formes de soutien aux enseignants et aux autres intervenants scolaires. Ce regroupement vise, entre autres, une collaboration entre les chercheurs, les praticiens et les organisations (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2016).

Compte tenu de ce portrait sommaire, nous sommes à même de constater que plusieurs sources de soutien professionnel sont offertes aux enseignants. Toutefois, tel que mentionné par Curchod-Ruedi et al. (2011), le soutien aux enseignants est souvent orienté vers le développement des compétences psychosociales des élèves plutôt que vers les besoins psychosociaux des enseignants. Bien que la documentation et les opportunités de formation continue sur des thématiques liées à l'enseignement peuvent améliorer le bien-être de ces travailleurs (Albanese et al., 2011 ; Lafortune et al., 2011 ; Rothenbühler, 2011), peu d'initiatives visent le développement de celui-ci en premier lieu. Encore moins de ressources spécifiques sont disponibles pour les enseignants œuvrant dans les classes d'accueil. Considérant l'orientation de l'aide fournie et la situation de mal-être actuelle de certains enseignants, il est important de réfléchir non seulement aux pratiques les soutenant dans leurs tâches, mais également aux processus et facteurs sous-jacents à l'augmentation de leur bien-être, et ce, en contextualisant l'aide donnée au regard des besoins des enseignants et du milieu dans lequel ils évoluent.

¹⁰ Des exemples de référentiels ministériels destinés aux enseignants sont disponible à l'URL suivante : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/referentiels-dintervention/>

1.2 Contexte scientifique de la recherche

Afin de favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants, plusieurs auteurs identifient des facteurs ou suggèrent des moyens à mettre en place en contexte scolaire (Albanese et al., 2011 ; Camana, 2002 ; Lafortune et al., 2011 ; Théorêt et Leroux, 2014). Dans cette section, nous en présenterons quelques-uns. Puis, nous présenterons l'apport du soutien social, un facteur fréquemment repris et sous-jacent à plusieurs initiatives pouvant être mises en place en contexte scolaire.

1.2.1 Favoriser le développement du bien-être chez les enseignants

Alors que les travaux de certains chercheurs visent à mieux comprendre l'épuisement professionnel et le stress au travail vécu chez les enseignants (Ghanizadeh et Jahedizadeh, 2015), d'autres sont plutôt orientées vers le développement de leur bien-être (Théorêt et Leroux, 2014). En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (2021) a publié un document abordant les thématiques de la santé et du bien-être chez les enseignants afin de présenter la situation, mais aussi pour suggérer des pistes d'action. Cette dernière publication souligne une préoccupation collective pour ces thématiques dans le domaine de l'éducation au Québec. Afin de favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants, plusieurs chercheurs étudient des facteurs et des moyens pour y arriver. Dans cette section, nous en présenterons quelques-uns.

Avant tout, sans entrer dans les détails de la polysémie du terme « bien-être¹¹ », précifions que ce vocable peut être décrit comme à la fois vaste et multidimensionnel (Granziera et al., 2021). Afin d'éviter d'entrer dans des débats conceptuels, certains simplifient la description de ce concept à « un état psychologique positif (Diener, 1994), qui écarte les aspects négatifs de la santé mentale », c'est le cas de Biétry et Creusier (2013, p. 23). Cependant, comme le mentionne Spilt et al., (2011), les études sur le bien-être des enseignants sont toujours nombreuses à étudier ce concept à l'aune de l'épuisement professionnel ou du stress vécu. Il est important de noter que nous présentons dans les lignes qui suivent des résultats relatifs à l'étude du bien-être en étant conscients des divergences pouvant complexifier la comparaison de certains résultats empiriques.

¹¹ Nous aborderons ce concept plus en détail dans le deuxième chapitre de cette thèse.

Ainsi, de nombreux facteurs ont été documentés comme pouvant avoir des retombées positives sur le bien-être des enseignants. Nous pouvons les organiser en trois grandes catégories : les caractéristiques individuelles (Aelterman et al., 2007; Brouskeli et al., 2018; Gozzoli, 2015; Puertas Molero et al. 2019; Zee et Koomen, 2016), les relations personnelles (Aelterman et al., 2007 ; Buzzi Rausch et Dubiella, 2013 ; Milatz et al., 2015, Soini et al., 2010 ; Yin, Huan, Wang, 2016) et l'environnement dans lequel évolue l'enseignant (Bermejo-Toro, 2015 ; Soini et al., 2010 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018).

En ce qui concerne les caractéristiques individuelles, certains auteurs tissent des liens entre le sentiment d'efficacité personnelle (Aelterman et al., 2007 ; Zee et Koomen, 2016), l'intelligence émotionnelle (Puertas Molero et al. 2019), mais aussi les motivations actuelles et passées, les représentations du mandat social, la représentation de la valeur de leur rôle professionnel, les habiletés professionnelles nécessaires, les perceptions relatives à leurs besoins de formation, la représentation de leur relation avec les élèves, la représentation de la relation avec les collègues, la représentation de la relation avec la direction scolaire ou la représentation de la relation avec le ministère de l'Éducation et le bien-être des enseignants (Gozzoli, 2015).

Dans une perspective interpersonnelle, le soutien de la part des collègues (Aelterman et al., 2007), la relation avec les collègues (Buzzi Rausch et Dubiella, 2013), la confiance envers les collègues (Yin, Huan, Wang, 2016), la coopération avec les collègues (Yildirim, 2014), le soutien social (Aelterman et al., 2007 ; Bermejo-Toro, Hernández-Franco et al., 2013 ; Bermejo-Toro et Prieto-Ursúa, 2015), les comportements des élèves (Aldrup et al., 2018) et la relation avec les élèves (Buzzi Rausch et Dubiella, 2013 ; Milatz et al., 2015) sont étudiés par certains chercheurs. L'environnement social scolaire a également été mis en relation avec le bien-être « pédagogique » par Soini et al. (2010). Pour ces derniers, le bien-être pédagogique des enseignants se construit principalement dans trois contextes associés à leur travail quotidien : l'interaction élèves enseignants, l'interaction avec les collègues de travail et l'interaction avec les parents des élèves. Le bien-être « pédagogique » des enseignants serait notamment généré par l'issue positive de la gestion de situations socialement difficiles vécues au travail.

Finally, some researchers have rather studied the work context of teachers by the demands of the job and the resources available (Bermejo-Toro et al., 2013 ; Bermejo-Toro et al., 2015 ; Granziera et al., 2021 ; Simbula et al., 2012 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018). The climate of the school and of the class, the feedbacks (Yildirim, 2014), the continuous training (Buzzi Rausch et Dubiella, 2013), the location of the school (Brouskeli et al., 2018) or even the social contexts (Acton et Glasgow, 2015) constitute other elements studied.

This portrait, though not exhaustive, highlights the diversity of factors associated with the development of well-being among teachers. This abundance is also found in organizational psychology. In fact, in an effort to circumscribe well-being at work Oades and Dulagil (2017) list more than fifty elements that can be associated with this state in workers. These authors specify that it is necessary to avoid using constructions relative to the organization or to the group to perform a well-being analysis at an individual level. In other terms, it is important to take into account the characteristics of the organization, without which the responsibility of improving one's well-being does not rest on the individual (Oades and Dulagil, 2017). It can then be a question of the fit between the individual, his characteristics and the work environment in which he evolves (Price et MacCallum, 2015). It is therefore important to take into account the resources of the person and of the job in the proposed interventions (Bermejo-Toro et al., 2013).

In continuity with the previous paragraph, several means favoring the development of well-being at work among teachers can be highlighted in the literature (Bermejo-Toro et al., 2013 ; Buzzi Rausch et Dubiella, 2013 ; Lafortune et al., 2011 ; Théorêt et Leroux, 2014). These can be linked to the personal and professional development of teachers (Lafortune et al., 2011). Well-being can be perceived as endogenous, that is, influenced by individual characteristics, and exogenous, that is, modulated more by the context in which the teacher evolves (Lantheaume, 2007). Thus, individual and contextual characteristics must be taken into account in order to understand this state. The means favoring the development of well-being do not only aim at reducing the impact of stress, they are implemented in order to build a work environment supporting personal and professional development (Dagenais-Desmarais et Privé, 2010 ; Gustems-Carnicer et Calderón, 2012).

Alors que plusieurs auteurs proposent des moyens variés pour favoriser cet état chez les enseignants, à la suite d'une revue de littérature, Lafortune et al., (2011, p. 240), dégagent six principales avenues qui peuvent constituer des « solutions vers le bien-être » :

- (1) Un travail d'élaboration sur sa pratique (Blanchard-Laville, 2001) : partage, réflexion et analyse (Lafortune, 2008).
- (2) Un prolongement de la métaémotion (Pons, Doudin, Harris et Rosnay, 2002) vers une analyse réflexive des mouvements émotionnel et des actions à poser.
- (3) Le développement d'habiletés permettant de faire face à l'inattendu (Lantheaume, 2007), à des situations complexes et inédites.
- (4) La reconnaissance du fait que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de soi et est associée à l'exercice d'une mise à distance (Dubet, 2006).
- (5) Un soutien instrumental prenant la forme d'une aide tangible (Doudin, Curchod-Ruedi et Baumberger, 2009).
- (6) Un espace d'élaboration des situations de déplaisir et de plaisir au travail avec un accompagnement (Lafortune et al., 2011, p. 240).

Bermejo-Toro, Hernandez-Franco, et al. (2013, p. 1323), proposent également certains éléments qui peuvent avoir des retombées sur le bien-être au travail des enseignants. Ils suggèrent un contrôle des tensions (p. ex. de la relaxation musculaire) et des stratégies d'adaptation (*coping strategies*) proactives (p. ex. la recherche de soutien social). De surcroît, ils mentionnent l'importance de promouvoir les ressources professionnelles dans les milieux éducatifs (p. ex. un soutien social et de la rétroaction adéquate de la part de la direction scolaire ou encore du travail autonome, mais collaboratif entre enseignants). Cenkseven-Onder et Sari (2009) soulignent aussi qu'il faut se soucier de la qualité de l'environnement scolaire et proposer des programmes aux enseignants et aux directions d'établissement scolaire abordant les thématiques de la gestion du stress et des relations sociales. Dans une perspective plus pratique, Théorêt et Leroux (2014, p. 49) proposent plutôt des habitudes qui peuvent contribuer à l'augmentation du bien-être au travail :

- Chercher à l'issue de chaque jour, ce qui a contribué à son bonheur d'enseigner.
- Dégager au moins 15 minutes par journées de travail pour une activité plaisante.
- Accepter d'avoir certains sentiments négatifs par rapport au travail.

- Encourager les initiatives vers le bien-être prises par les collègues.
- Partager ses bons coups auprès de son réseau social.
- Adopter une attitude positive quant à l'image de marque de son école (Théorêt et Leroux, 2014, p. 49).

Les moyens visant le développement du bien-être des enseignants peuvent être perçus dans une logique préventive, liée au développement personnel et au développement des relations professionnelles (Lafortune et al., 2011). Il est possible de percevoir que certains des moyens présentés ci-dessus sont de niveau individuel (p. ex. le fait de réserver du temps pour des activités plaisantes), alors que d'autres sont plutôt d'ordre interrelationnel (p. ex. rechercher du soutien social) ou même organisationnel (p. ex. se soucier de la qualité de l'environnement de travail). Aussi, dans plusieurs moyens suggérés ci-dessus, il est possible de percevoir l'apport du soutien social. Pour certains auteurs, comme Curchod-Ruedi et Doudin (2015), le soutien social est l'un des facteurs des plus importants pour favoriser un état positif chez les enseignants. Nous en discuterons plus amplement dans la section suivante.

1.2.2 Apport du soutien social

Après un essor marqué dans les années 1970, le soutien social demeure un concept régulièrement étudié dans une multitude de contextes. Dans la littérature, l'apport du soutien social est étudié selon deux principales perspectives. D'une part, le soutien social atténue les effets du stress et, d'autre part, il favorise le bien-être (Lam, 2019). Nous reviendrons sur ces deux façons de percevoir son apport, puis nous ciblerons de façon plus précise comment le soutien social peut être lié au bien-être au travail chez les enseignants.

Dans une recension des recherches sur le soutien social, Caron et Guay (2005) évoquent plusieurs champs d'études où ce concept est investigué, tels que la pauvreté des populations, la dépression, la schizophrénie ou encore les troubles anxieux. En effet, le soutien social peut atténuer les effets du stress chez les individus et ainsi les aider à mieux vivre des situations difficiles (Bliese et Britt, 2001 ; Cohen, 2004 ; Cohen et Wills, 1985 ; House, 1981 ; Lam, 2019 ; Turner, 1981). D'un autre côté, le soutien social est également associé au développement du bien-être (Chi et al., 2014 ; Liu et al., 2016). Les définitions du bien-être sont hétérogènes dans la littérature, mais les retombées positives du soutien social sont constantes ; elles peuvent être retrouvées dans les études abordant le bien-être général (incluant le bien-être physique), mais aussi dans celles abordant le bien-être

psychologique (Lam, 2019). L'un des principaux déterminants des retombées positives du soutien social sur le bien-être est l'adéquation entre les besoins des individus et le soutien qui serait reçu de la part de son environnement (Lam, 2019 ; Wolff et al., 2013).

D'autres éléments relatifs à la conception du soutien social peuvent également avoir une influence sur ses retombées positives. Cela dit, avant de les aborder, il est pertinent de souligner que l'étude du soutien social se caractérise par certaines divisions dans sa conceptualisation, mais aussi par un manque d'unité en ce qui concerne sa définition (*cf.* 2.2). Alors que le soutien social est parfois étudié sous l'angle des comportements de soutien, soit l'aide donnée et reçue entre les individus, d'autres études ciblent plutôt le réseau de soutien potentiel que l'individu pourrait solliciter s'il en avait besoin. En outre, certains chercheurs choisissent plutôt d'étudier le soutien social perçu, et finalement, d'autres combinent plusieurs de ces éléments (Beauregard et Dumont, 1996 ; Feeney et Collins, 2015 ; Lam, 2019).

Le soutien social perçu est probablement la composante la plus favorablement liée au bien-être (Lam, 2019). Le nombre de personnes que l'individu pourrait solliciter en cas de besoin (réseau de soutien) est aussi identifié comme un facteur important (Feeney et Collins, 2015 ; Vaux, 1990). En effet, la taille du réseau peut avoir une influence, à la fois sur les comportements de soutien que l'individu peut recevoir et ceux qu'il peut percevoir (Lam, 2019). Les comportements de soutien, quant à eux, sont liés de façon moins directe au développement du bien-être ou à la réduction de l'épuisement professionnel (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Lam, 2019).

Malgré les retombées potentiellement positives du soutien social, la perception des individus sur les comportements de soutien reçus est primordiale, car elle peut faire varier ses effets (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Lam, 2019 ; Shrout et al., 2006). Par ailleurs, certains auteurs rapportent, dans certains cas, des effets négatifs au soutien social, notamment lorsque les individus vivent un stress intense (Shrout et al., 2006). Effectivement, dans ce cas, ils peuvent ne plus être à même de percevoir le soutien social comme aidant (Shrout et al., 2006 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Nous approfondirons cette thématique dans la section 2.2.1. (Comportements de soutien).

Dans un contexte scolaire, le soutien social peut contribuer au bien-être de l'enseignant en favorisant une bonne santé mentale (Chi et al., 2014). Un exemple peut être l'échange d'expertise entre collègues qui peut aider à développer le bien-être chez l'enseignant, et ce, particulièrement

lorsqu'il est prodigué en réponse à un problème vécu (Lafortune et al., 2011 ; Wolff et al., 2013). Curchod-Ruedi et Doudin (2015) soulignent aussi l'apport du soutien social qui est donné entre collègues, qui se distingue d'autres sources (p. ex. famille ou amis) par une bonne compréhension des enjeux vécus. Cette connaissance du contexte dans lequel les individus évoluent peut alors favoriser des comportements de soutien qui sont en adéquation avec les besoins de l'individu (Vaux, 1990). Certains chercheurs, comme Yuh et Choi (2017) se sont également intéressés aux sources du soutien social en contexte scolaire et à leurs retombées positives sur des concepts associés au bien-être, comme la satisfaction au travail (*job satisfaction*) ou la qualité de vie. Ces travaux mettent notamment en lumière l'importance de l'étude des différentes sources de soutien, d'abord pour les identifier, mais aussi pour mieux comprendre comment celles-ci peuvent avoir une influence sur l'expérience au travail des enseignants.

En ce sens, pour créer des moments et des lieux qui favorisent le soutien social, plusieurs types d'activités collectives peuvent être mises en œuvre pour rassembler les individus. Par exemple, la méta-analyse de Parker et al. (2017) souligne l'apport des groupes virtuels, celle de Shvedko et al. (2018) l'apport des activités sportives et celle de Brunelli et al. (2016) des groupes spécialement mis en place pour favoriser le soutien social. Cette dernière méta-analyse, s'appuyant sur 19 recherches, présente notamment les retombées positives de ce type d'activités collectives sur plusieurs facteurs psychosociaux (p. ex. l'efficacité personnelle, la qualité de vie ou la santé générale).

Dans un milieu de travail enseignant, il est possible de mettre sur pied des activités entre collègues aidant les participants à briser l'isolement et à créer un réseau (Lafortune et al., 2011). Les groupes d'enseignants, orientés vers l'analyse de pratiques, les réflexions et le partage de connaissances ainsi que la formation continue, sont considérés comme efficaces afin de gérer le stress vécu, mais également profitable pour l'augmentation du bien-être (Albanese et al., 2011 ; Lafortune et al., 2011 ; Rothenbühler, 2011). Dans le même ordre d'idées, plusieurs études présentent des initiatives visant à favoriser le bien-être au travail chez les enseignants, comme le programme CARE¹² basé sur la pleine conscience, proposé par Jennings (2016), le *School-wide positive behavior interventions and supports* de Ross et al. (2012) ou encore le programme *Chill and chat*

¹² Cultivating awareness and resilience in education (CARE)

proposé par Sharrocks (2014). D'autres ont plutôt évalué l'influence d'activités de développement professionnel ou d'insertion professionnelle sur le bien-être au travail des enseignants¹³. C'est le cas de Webb et al. (2009) qui se sont intéressés aux communautés de pratiques ou encore de Simões et Alarcão (2014) et Kessels (2010) qui ont étudié les retombées du mentorat sous l'angle du bien-être au travail.

Alors que la plupart de ces études mentionnent des éléments pouvant se rapporter au soutien social (p. ex. constitution d'un réseau d'aide), celles-ci n'approfondissent pas les liens entre le soutien social et le bien-être dans les activités proposées. Pourtant, selon Curchod-Ruedi et Doudin (2015), la présence de relations sociales dans le contexte enseignant peut être considérée protectrice, mais elle n'est pas suffisante. En s'appuyant sur les travaux de Bruchon-Schweitzer (2002), mais aussi de Koleček, Bruchon-Schweitzer et Bourgeois (2003), ces auteurs ajoutent que « c'est la capacité à percevoir, bénéficier et tirer satisfaction du soutien social disponible qui constitue le meilleur vecteur de santé » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015, p. 97). En d'autres mots, pour mieux comprendre les retombées du soutien social sur le bien-être au travail chez les enseignants, il est important de s'intéresser à ce qui est disponible dans leur environnement et à leurs perceptions relatives au soutien social reçu.

Au regard des éléments présentés ci-haut, il est possible de percevoir les retombées positives du soutien social sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants. Plusieurs activités groupales semblent également prometteuses. Cela dit, peu de recherches consultées étudient de façon spécifique le soutien social dans un contexte d'activité collective favorisant le bien-être au travail. Afin de mieux comprendre le lien entre ces trois éléments (c.-à-d. le bien-être au travail, le soutien social et le contexte d'activités collectives), nous présenterons dans la section suivante certaines études ayant abordé ces thèmes.

¹³À la différence des initiatives mentionnées précédemment, ces activités de développement professionnel ou d'insertion professionnelle n'avaient pas comme objectif principal de gérer le stress vécu ou de favoriser le développement du bien-être au travail.

1.2.3 Soutien social et bien-être chez les enseignants

Alors que plusieurs recherches établissent des liens entre le soutien social et le bien-être (Bermejo-Toro, Hernandez-Franco, et al., 2013 ; Chi et al., 2014 ; Cohen et Wills, 1985 ; Liu et al., 2016 ; Turner, 1981), la variété des définitions, des théories et des méthodologies utilisées pour circonscrire ces deux concepts rend difficile la comparaison des résultats obtenus (Barrera, 1986 ; Siedlecki et al., 2013). Dans cette section, nous présenterons des recherches traitant du lien entre ces deux concepts (c.-à-d. le soutien social et le bien-être) dans un contexte enseignant. Les articles sélectionnés ont été identifiés lors de recherches¹⁴ combinant les mots-clés (well-being OR wellbeing) AND « social support » AND teacher pour les moteurs de recherche anglophones (ERIC, Google Scholar, ATRIUM) et (bien-être OR bienêtre) AND « soutien social » AND enseignant pour les moteurs de recherches francophones (CAIRN, ATRIUM, Google Scholar). Pour être retenus, les articles devaient étudier le lien entre le soutien social et le bien-être des enseignants en exercice dans un contexte scolaire. Les textes nommant seulement le lien entre les deux concepts ont été exclus. Ainsi, nous retenons trois écrits particulièrement pertinents au vu de nos intérêts et nos critères de recherche.

Premièrement, la recherche de Chi et al. (2014), menée à Taiwan, avait comme objectif d'explorer l'influence du soutien social, du bien-être et du leadership des directeurs d'école sur l'efficacité au travail des enseignants. Dans cette recherche quantitative, les auteurs discutent de plusieurs formes de soutien social, mais ciblent particulièrement le réseau de soutien disponible. Dans un autre ordre d'idées, les auteurs définissent le bien-être comme « une évaluation globale de la vie de l'individu basée sur des perceptions externes et des sentiments internes » (Chi et al., 2014, p. 119). Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire, mais celui-ci n'est pas précisé. Les résultats de cette recherche suggèrent que (1) le soutien social influence positivement l'efficacité au travail des enseignants, (2) le soutien social influence positivement le bien-être des enseignants, (3) le bien-être augmente l'efficacité au travail des enseignants, (4) le leadership du directeur affecte positivement l'efficacité au travail des enseignants et (5) le bien-être agit comme médiateur entre le soutien social et l'efficacité au travail des enseignants. Bien que plusieurs informations soient manquantes afin de comprendre toutes les procédures de collecte de données, les conclusions

¹⁴ Cette revue de littérature a eu lieu principalement en deux temps, une première recherche a été effectuée en 2017 et une seconde en 2020. Nous présentons les principaux mots-clés utilisés pour identifier les textes qui étaient pertinents au vu de nos critères. Cela dit, d'autres recherches ont également été ajoutées au fil de nos recherches.

qu'ils en tirent sont intéressantes. Ces auteurs soulignent que les enseignants ne doivent pas être isolés. En effet, ces travailleurs ont besoin de partager leurs expériences avec leurs pairs, d'être en interactions avec les autres et de se sentir soutenus par leurs familles.

Deuxièmement, la recherche de Burke et Greenglass (1996), menée au Canada, avait comme objectif de tester un modèle de recherche visant la compréhension de l'épuisement professionnel psychologique et le bien-être émotionnel et physique chez les enseignants. Douze thèmes spécifiques ont été abordés dans un questionnaire rempli par 833 enseignants ou ayant un poste lié à l'administration scolaire. Trois types de soutien social étaient observés, soit le soutien émotionnel, pratique et informatif. De plus, trois sources de soutien social étaient considérées : le supérieur immédiat, les collègues et les autres sources externes au travail. Parmi les thèmes à l'étude susceptibles d'influencer le bien-être émotionnel et physique ou l'épuisement professionnel chez les enseignants se trouvait le soutien social. Cependant, à l'issue des analyses, le bien-être émotionnel et physique et le soutien social chez les enseignants n'étaient pas significativement liés, ce qui est contraire aux constats retrouvés dans d'autres recherches. Afin d'expliquer cette disparité, les auteurs émettent l'hypothèse que certaines variables qui étaient contrôlées (p. ex. le stress chronique au travail, le contexte, les caractéristiques démographiques) ont pu avoir un effet sur les retombées positives du soutien social sur le bien-être qui étaient attendues.

Troisièmement, en plus de ces deux articles, un livre récemment publié par Lam (2019) étudie également les liens unissant le soutien social, le bien-être et le développement professionnel des enseignants. Cet ouvrage principalement conceptuel est davantage orienté vers le bénéfice que l'enseignant peut retirer à soutenir les élèves. Dans ce cas, le bien-être des enseignants peut être développé par les relations positives qu'il entretient avec les élèves. Ainsi, l'enseignant est perçu comme un donneur de soutien social et son développement professionnel est abordé sous l'angle des pratiques de soutien à mettre en place à l'école. Néanmoins, Lam (2019) aborde l'importance du soutien social pour développer le bien-être chez les enseignants. Cette chercheuse souligne toutefois que peu de recherches s'y attardent.

Si plusieurs auteurs nomment le soutien social comme un facteur pouvant avoir des retombées positives sur le développement du bien-être (Cohen et Wills, 1985 ; Lam, 2019 ; Siedlecki et al.,

2013 ; Turner, 1981), peu détaillent cette relation chez les enseignants. Nous devons toutefois souligner que le soutien social ou l'aide offerte par les collègues sont fréquemment identifiés dans les études menées en contexte scolaire comme un facteur qui peut influencer positivement le bien-être chez les enseignants. Les travaux de Bermejo-Toro, Hernández-Franco et al. (2013), Bermejo-Toro et Prieto-Ursúa (2015), Buzzi Rausch et Dubiella (2013) ou Aelterman et al. (2007) en sont quelques exemples. En revanche, peu en font un objet d'étude principal. Afin de mieux situer les enjeux de la recherche sur le soutien social et ses retombées positives en contexte scolaire, nous présenterons d'autres textes particulièrement pertinents. Les trois articles qui seront résumés dans les lignes qui suivent visent à préserver la santé psychosociale (Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2011b) ou à prévenir l'épuisement professionnel chez les enseignants dans une perspective de conservation du bien-être (Fiorilli et al., 2016 ; Fiorilli et al., 2015). Bien que ces derniers écrits abordent des concepts associés au bien-être, nous avons retenu ces textes pour leur étude approfondie du soutien social.

La recherche de Doudin, Curchod-Ruedi, et al. (2011b), menée en Suisse, avait comme objectif d'identifier des moyens afin de préserver la santé psychosociale des enseignants. Pour cette étude, 137 enseignants travaillant auprès d'élèves de quatre à dix-huit ans ont répondu à un questionnaire. Cet outil était composé de dix-huit situations de réflexion visant à comprendre quel type de soutien social les enseignants percevaient pouvoir bénéficier dans les situations présentées. De plus, la source du soutien social était également précisée. Ces dix-huit situations étaient réparties en six types de problèmes, soit orientés vers l'enseignant et ses élèves, l'enseignant et ses collègues, l'enseignant et les moyens d'enseignement, l'enseignant par rapport à lui-même, l'enseignant et la direction et la reconnaissance que l'enseignant estime recevoir pour son travail. D'un autre côté, le risque d'épuisement professionnel était analysé par l'échelle de Maslach et Jackson (1981, cité dans Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011). Les résultats suggèrent que les enseignants privilégient le soutien instrumental ou le soutien mixte combinant le soutien instrumental et le soutien émotionnel. Le soutien émotionnel des enseignants serait davantage employé lorsque les problèmes sont davantage orientés vers eux-mêmes, leurs collègues ou la direction. L'évaluation positive du soutien social reçu par les enseignants semble être un facteur de protection pour l'épuisement professionnel. À l'inverse, une évaluation négative du soutien social, soit la perception que l'aide reçue n'est pas adaptée aux besoins, peut être un facteur de risque pour les enseignants.

La recherche de Fiorilli et al. (2015), menée en Italie et en Suisse, avait comme objectif de recherche de cibler les facteurs de risque et les facteurs de protection liés à l'épuisement professionnel en faisant un comparatif entre deux systèmes scolaires, soit italien et suisse. Cette recherche quantitative fut menée auprès de 275 enseignants au primaire, soit 140 Italiens et 135 Suisses. Trois questionnaires ont été distribués à ces enseignants. Le premier, soit le *Maslach Burnout Inventory-Educators* (Maslach et Jackson, 1986, cité dans Fiorilli et al., 2015) visait à établir le niveau d'épuisement professionnel des enseignants. Le deuxième était le *Emotional Competence Questionnaire* (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010, cité dans Fiorilli et al., 2015) afin de cibler les émotions vécues durant et après un événement critique. Le troisième questionnaire était le *Social Support Questionnaire* (Doudin et al., 2011, cité dans Fiorilli et al., 2015). Ce questionnaire comprenait dix-huit situations où l'enseignant devait identifier les sources, le type, mais également l'appréciation du soutien social dont il croyait pouvoir bénéficier. À la lumière des résultats, les auteurs ont constaté certaines similarités dans les deux groupes d'enseignants en ce qui a trait aux facteurs liés à l'épuisement professionnel. Les résultats de cette étude confirment également l'aspect protecteur du soutien social au regard de l'épuisement professionnel. Certaines variations étaient toutefois perceptibles entre les deux groupes concernant la satisfaction apportée par le soutien social reçu.

La recherche de Fiorilli et al. (2016), menée en Italie, avait comme objectif d'analyser le possible effet médiateur de la compétence émotionnelle et du soutien social perçu sur l'épuisement professionnel des enseignants. Ce projet avait également comme objectif de préciser l'intensité émotionnelle et le soutien social des enseignants afin de conserver leur bien-être et éviter l'épuisement professionnel. Cette étude quantitative a été réalisée auprès de 149 participants. Trois questionnaires ont été passés, soit le *Emotional Competence Questionnaire* (Doudin et Curchod-Ruedi, 2010, cité dans Fiorilli et al., 2016), le *Maslach Burnout Inventory-Educators* (Maslach et Jackson, 1986 cité dans Fiorilli et al. (2015) et le *Social Support Questionnaire* (Doudin et al., 2011, cité dans Fiorilli et al., 2016). De la même façon que dans l'étude de Doudin, Curchod-Ruedi, et al. (2011) précédemment décrite, la source et le type de soutien social étaient principalement ciblés. En ce qui a trait au soutien social, les conclusions de cette recherche précisent qu'il devrait y avoir plus de types de soutien social offerts dans les écoles et que les enseignants devraient être davantage informés sur le soutien qui est à leur disposition. De plus, la perception d'un bon réseau de soutien social serait liée à une diminution de l'épuisement

professionnel. Cependant, lorsque le soutien social est jugé comme décevant, cela serait lié à plus de symptômes associés à l'épuisement professionnel.

Comme évoqué plus tôt, le nombre d'études qui approfondissent la relation entre le soutien social et le bien-être dans un contexte enseignant est limité. Cependant, celles-ci peuvent refléter les divergences conceptuelles documentées dans la littérature. En ce qui concerne le bien-être, nous avons discuté précédemment de son caractère polysémique (Granziera et al., 2021). Le phénomène à l'étude peut donc grandement varier d'une recherche à l'autre. Les travaux de Lam (2019) ou encore ceux de Feeney et Collins (2015) font également état des disparités de la représentation du soutien social dans les recherches. En effet, ce concept peut faire référence à la perception des individus sur le soutien accessible, aux types de comportements de soutien, à la directionnalité du soutien (donné ou reçu) ou encore à la source du soutien. Ces distinctions ajoutent à la variabilité des théories utilisées, des instruments de mesure, des populations cibles et des objectifs de départ (Lam, 2019). Dans la littérature, la majorité des données sur le soutien social sont collectées à l'aide de questionnaires autorapportés (Caron et Guay, 2005). Beaucoup moins d'études ont comme objet de recherche les réels comportements de soutien (Caron et Guay, 2005 ; Feeney et Collins, 2015). Cependant, selon Lam (2019), il est pertinent d'étudier plusieurs aspects du soutien social, y compris les comportements de soutien, pour mieux comprendre comment celui-ci est mis en œuvre. En ce sens, Feeney et Collins (2015) proposent des pistes pour les futures recherches. Après avoir dressé le portrait des connaissances actuelles sur le lien entre le soutien social et l'épanouissement de l'individu (en comprenant le bien-être), ces auteures soulignent que peu de réponses sont apportées à la question suivante : « *comment* le soutien social peut-il favoriser ou défavoriser un état positif ? ». Selon ces chercheuses, l'une des façons d'arriver à trouver des pistes de réponse à cette question est de s'attarder aux comportements de soutien et d'étudier comment ceux-ci peuvent répondre aux besoins de l'individu. Si les recherches présentées ci-haut suggèrent majoritairement un lien positif entre le soutien social et le bien-être des enseignants, certaines variations peuvent être attribuables à la diversité des conceptions employées afin de cerner le phénomène à l'étude. De plus, peu d'études précisent le contexte dans lequel le soutien social a lieu. Les résultats de Bliese et Britt (2001), Chen et al. (2003) et Burke et Greenglass (1996) suggèrent qu'il faut considérer le contexte dans lequel le soutien social est documenté, car celui-ci pourrait avoir un effet modérateur sur le lien entre le soutien social, la gestion du stress et le bien-être.

À la lumière des éléments présentés précédemment, il est possible de dégager un portrait global de la littérature en ce qui concerne le lien entre le soutien social et le bien-être en contexte enseignant. Nous constatons également certains enjeux liés à l'étude de ces thématiques, notamment les différences relatives aux objets de recherche, aux méthodes employées ou encore au contexte dans lequel les études ont été réalisées.

1.3 Question de recherche et objectif général de la thèse

Compte tenu de la situation décrite précédemment, il est possible de constater qu'un mal-être est présent chez certains enseignants. Les statistiques et les données de recherche liées au désir de changer d'emploi ou associées à l'épuisement professionnel (Ghanizadeh et Jahedizadeh, 2015 ; Houlfort et Sauvé, 2010 ; Jeffrey, 2011) rendent manifeste une réalité difficile vécue par certains de ces travailleurs. Le contexte dans lequel les enseignants évoluent, par exemple les classes d'accueil, peut induire d'autres défis liés au vécu pré, péri et postmigratoire des élèves et de leur famille (Macnevin, 2012 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Les difficultés vécues par les enseignants peuvent avoir une incidence sur leur relation avec les élèves (Arens et Morin, 2016 ; Hamre et Pianta, 2005 ; Klusmann et al., 2016 ; Pianta et al., 2003) et il est pertinent de s'attarder à cette problématique dans une perspective psychopédagogique.

Afin de pallier cette situation, plusieurs initiatives favorisant le bien-être sont mises sur pied dans les écoles pour soutenir les enseignants dans leurs tâches. Celles-ci, de par leur nature, peuvent limiter les effets négatifs possibles sur la vie des enseignants (Albanese et al., 2011 ; Lafortune et al., 2011 ; Rothenbühler, 2011). Ces différentes pratiques sont basées sur les facteurs répertoriés comme ayant une influence sur le bien-être. Les recherches établissant un lien entre le soutien social et le bien-être en enseignement, comme dans la littérature générale, sont nombreuses (Bermejo-Toro, Hernandez-Franco, et al., 2013 ; Chi et al., 2014 ; Cohen et Wills, 1985 ; Gustems-Carnicer et Calderón, 2012 ; Liu et al., 2016 ; Turner, 1981). Cependant, peu approfondissent les relations entre le soutien social et le bien-être chez les enseignants.

Lorsqu'il est question de l'étude des relations entre ces deux concepts, certaines caractéristiques inhérentes à ces vocables doivent être considérées. L'une d'entre elle est la grande diversité qui existe dans la conceptualisation du soutien social et du bien-être au travail, ce qui rend difficile la comparaison des résultats de ces études. En outre, peu de travaux abordent *comment* le soutien

social peut être lié aux retombées positives fréquemment documentées (Feeney et Collins, 2015). De plus, les chercheurs étudient majoritairement la perception de l'individu sur le soutien social reçu (p. ex. la quantité ou la disponibilité), et ce, dans un contexte général, voire non spécifié. Les études consultées remettent rarement en perspective le lien entre l'environnement de travail, le bien-être et le soutien social des participants et encore moins dans un contexte spécifique, comme les classes d'accueil ou les activités collectives. Cela dit, plusieurs éléments individuels (p. ex. le bien-être) et contextuels (p. ex. les caractéristiques de l'emploi) peuvent faire varier l'évaluation subjective des individus sur le soutien social reçu (Curchod-Ruedi et al., 2011 ; Burke et Greenglass, 1996), mais peu d'études considèrent ces éléments dans le cadre d'activités collectives, visant le développement du bien-être au travail et offertes aux enseignants. Par l'entremise de notre recherche, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : « *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?* », tout en prêtant une attention particulière aux caractéristiques du contexte dans lequel évoluent les participants, en l'occurrence les classes d'accueil. En d'autres termes, notre recherche sera guidée par l'objectif général *d'étudier le soutien social mis en œuvre lors d'une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants.*

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans les lignes qui suivent, nous détaillerons les concepts qui seront utilisés afin de répondre à notre question de recherche : *Comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?* et d'atteindre notre objectif général de recherche qui découle de celle-ci. Pour ce faire, nous définirons le bien-être au travail, après avoir brossé un portrait des tendances actuelles dans l'étude de ce vocable. Puis, nous présenterons le soutien social et les dimensions qui peuvent lui être associées. En cohérence avec les éléments présentés précédemment, notamment en ce qui concerne l'importance de l'étude du contexte, nous aborderons les caractéristiques des activités collectives. Dans le même ordre d'idées, nous ancrerons notre recherche dans une perspective systémique, pour nous permettre de situer non seulement l'activité collective, mais aussi le bien-être et le soutien social dans un contexte enseignant.

2.1 Étude du bien-être

Dans le but de mieux cerner ce que représente le bien-être au travail et de situer les discussions conceptuelles qui alimentent les travaux sur cette thématique, nous aborderons trois principaux aspects de son étude avant de présenter la conception de ce vocable que nous emploierons dans notre recherche. D'abord, nous brosserons un bref portrait de ses concepts « cousins » pour reprendre l'expression de Boyer et Voyer (2001). Ensuite, nous décrirons sa représentation dans les travaux actuels. Pour ce faire, nous revisiterons le concept dans une perspective générale, c'est-à-dire qui n'est pas spécifique à un contexte de vie particulier, ce qui nous permettra de nous positionner au vu des travaux publiés sur cette thématique. Finalement, nous adopterons une définition du concept de bien-être psychologique au travail en adaptant celui-ci à l'enseignement.

2.1.1 Bien-être et concepts « cousins »

Avant d'étudier le bien-être au travail, il est pertinent de relever que plusieurs concepts peuvent être confondus avec celui-ci, tels que la qualité de vie, la santé mentale, le bonheur, la satisfaction de vie, le bien-être psychologique, le bien-être subjectif, la qualité de l'emploi, l'utilité expérimentée et l'engagement au travail (Boyer et Voyer, 2001 ; Bryson, Forth et Stokes, 2014 ; Lafortune, Lafortune et Marion, 2011). Dans une analyse conceptuelle comparative, Boyer et Voyer (2001) délimitent les concepts suivants : le moral, la qualité de vie, la satisfaction dans la

vie, le bien-être subjectif, le bonheur, la santé mentale et le bien-être psychologique. Ces auteurs émettent des hypothèses quant aux disparités conceptuelles retrouvées dans la littérature. Celles-ci pourraient être dues, entre autres, à une mauvaise connaissance conceptuelle, à l'inadéquation des outils existants ou à une mauvaise correspondance entre le concept à l'étude et le phénomène observé (Boyer et Voyer, 2001).

En plus de ces différents concepts, une déclinaison de « types » de bien-être peuvent être relevés dans les travaux abordant ce thème en contexte de travail, ajoutant ainsi à la diversité des conceptions. Dagenais-Desmarais (2010) en recense quelques-uns et nomme, entre autres, le bien-être affectif, le bien-être émotionnel, le bien-être psychologique et le bien-être subjectif. Plusieurs autres appellations dérivées sont également présentes dans les travaux de recherche (p. ex. bien-être déclaratif et de bien-être expérientiel ; Ilies et al., 2017). Dans la section 2.1.3, nous verrons comment certaines de ces expressions sont associées à des courants de recherche particuliers (p. ex. bien-être psychologique, bien-être subjectif). Ce n'est toutefois pas le cas de toutes les dénominations comme le rappelle Dagenais-Desmarais (2010).

Afin de mieux saisir les disparités conceptuelles inhérentes au bien-être au travail, des pistes peuvent être identifiées dans les textes sur le « bien-être » lorsqu'il n'est pas adapté à un contexte particulier.

2.1.2 Bien-être et psychologie positive

Dans les dernières années, un engouement pour l'étude du concept de bien-être est perceptible. L'avènement de la psychologie positive peut certainement constituer l'une des raisons de cet intérêt marqué, comme l'illustre le graphique¹⁵ à l'annexe I. Ainsi, dans une tentative de comprendre de façon plus complète l'être humain, plusieurs auteurs ont contribué à l'amorce de ce courant de recherche (Fredrickson, 2001 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Les études issues de la psychologie positive tendent vers l'épanouissement de l'individu, entre autres, par l'amélioration

¹⁵ Afin de relever les éventuelles tendances dans l'étude du bien-être, nous avons illustré la progression des recherches sur cette thématique depuis les quarante dernières années. Celles-ci sont segmentées par tranches de cinq ans. Les données sont issues du moteur de recherche *Google Scholar*. Malgré les limites d'un tel exercice (p. ex. le choix des mots-clés utilisés, l'accessibilité des documents, l'approximation du nombre de résultats par le logiciel de recherche), celui-ci nous permet d'illustrer un portrait global. La recherche documentaire a été effectuée en janvier 2021 à l'aide des expressions suivantes : (wellbeing OR well-being) + "positive psychology", (wellbeing OR well-being) - "positive psychology".

de sa qualité de vie. Celles-ci sont complémentaires aux recherches ciblant seulement les aspects potentiellement pathologiques (Park, Peterson et Seligman, 2004 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). En ce sens, ce courant permettrait d'avoir une vision plus équilibrée de l'être humain en comprenant la souffrance, la joie, mais également les interactions entre ces deux sphères (Seligman, Steen, Park et Peterson, 2005).

Ce courant fut créé en réaction au mouvement de la psychologie amorcé après la Deuxième Guerre mondiale ciblant la « guérison des troubles mentaux ». Cette orientation s'appuie sur les travaux de certains auteurs tels que Maslow (1954, 1962), Rogers (1951), Erikson (1963, 1982) et Vaillant (1977), soulignant l'apport du courant humaniste (Bohart et Greening, 2001 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). La psychologie positive s'attarde à la consolidation des forces et ne s'arrête pas seulement aux faiblesses. Cette précision est effectuée à dessein d'aider les individus à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Dans le même ordre d'idées, ce courant préconise la prévention et la prise en considération de l'environnement pour y arriver. En outre, les expériences subjectives positives peuvent aider l'individu à s'épanouir (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Le développement du bien-être peut être considéré comme l'une des visées de la psychologie positive (Wood et Johnson, 2016). Ainsi, l'identification de facteurs influents et le développement et l'évaluation d'interventions favorisant le développement du bien-être ont une importance particulière pour cette approche (Wood et Johnson, 2016). Seligman (2011), parfois considéré comme le père de la psychologie positive (Watt et al., 2017), a formulé une conception du bien-être, mesurable en cinq principaux éléments, soit les émotions positives, l'engagement, les relations sociales, les sens et l'utilité et l'accomplissement. Cette conception, mieux connue sous l'acronyme PERMA16 peut constituer les cinq piliers de la psychologie positive (Seligman, 2011). Au Québec, des chercheuses comme Goyette (2014 ; 2016) et Stoloff et al. (2020) l'emploient pour mieux comprendre le bien-être enseignant. Cependant, les échanges entre Goodman et al. (2018) et Seligman (2018) mettent en évidence que la définition du bien-être et ses composantes demeurent sujettes à débats.

¹⁶ Détail de l'acronyme : *Positive emotions, engagement, relationships, meaning et accomplishment*.

La psychologie positive évolue rapidement depuis son lancement et ses retombées sont vastes (Rusk et Waters, 2013). Sa portée suscite également des disparités, car il n'est pas simple d'en délimiter les « frontières ». Pour illustrer cet élément, nous pouvons faire référence aux travaux de Mollen et al. (2006), qui ont fait l'exercice de comparer huit définitions de la psychologie positive en mettant en exergue les ressemblances et les dissemblances de ces conceptions. Ils ont constaté certains points communs aux définitions répertoriées, comme la prise en considération des forces de caractère et l'objectif de favoriser l'épanouissement de l'individu, mais les propositions demeuraient variées.

Certaines critiques ont été adressées à la psychologie positive, notamment en ce qui concerne sa centration sur les aspects positifs et en omettant les aspects négatifs (Wong, 2011). Afin de répondre à ces critiques, Peterson (2006) tend davantage vers une visée double qui peut « guérir » le pire et « construire » le meilleur. C'est également l'avis de Huta (2017) et Wong (2011) qui mentionnent qu'il ne s'agit pas d'éviter le négatif, car les éléments qui représentent des défis dans la vie des individus peuvent constituer des leviers afin de développer le bien-être. Wong (2011) souligne un autre élément à prendre en considération dans l'étude du bien-être : l'historique de ce concept dénote une fondation solide préexistante à l'avènement de la psychologie positive. Toujours selon cet auteur, les fondements de ce concept en font sa force et les chercheurs continuent d'élargir la portée de ce vocable. Dans le graphique à l'annexe 1, il est possible de remarquer que l'étude du bien-être peut être associée à la psychologie positive, mais que des chercheurs continuent d'explorer ce concept sans nécessairement nommer leur affiliation à cette dernière.

Ainsi, tandis que le bien-être a été revisité dans les dernières années par certains chercheurs s'inscrivant dans le courant de la psychologie positive (Lambert, Passmore et Holder, 2015, Mitchell, Vella Brodrick et Klein, 2010, Seligman, 2011), ses fondements plus anciens peuvent être associés aux travaux de plusieurs philosophes.

2.1.3 Bien-être, hédonisme et eudémonisme

La littérature sur le bien-être est majoritairement sous-tendue par deux perspectives philosophiques : l'hédonisme et l'eudémonisme (Deci et Ryan, 2008 ; Diener, 2009 ; Huta et Waterman, 2014 ; Joshanloo, 2016 ; 2019 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Lam, 2019 ; Lambert, Passmore et Holder, 2015 ; Mitchell, Vella Brodrick et Klein, 2010 ; Waterman, 1994). L'origine

de ces deux conceptions diffère et peut entraîner des disparités épistémologiques, théoriques et méthodologiques (Creusier, 2013 ; Huta et Waterman, 2014 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Ryff, 1989). Alors que le terme bien-être est commun à ces deux approches, il importe de saisir l'origine, l'orientation, mais aussi les disparités qui singularisent ces deux perspectives.

2.1.3.1 Eudémonisme

La tradition de recherche eudémonique peut être associée aux travaux de plusieurs philosophes ; Aristote, le plus fréquemment nommé, mais aussi Platon, Zénon de Citium, Marc Aurèle et Kant (Huta, 2015 ; Ryff et Singer, 2008). Cette perspective conçoit le bien-être comme étant l'agencement positif de plusieurs composantes de la vie de l'individu plutôt qu'une addition entre des facteurs positifs et négatifs (Creusier, 2013). Il s'agit d'un courant où la pensée est basée sur les besoins de l'individu et où l'on considère que celui-ci fait des actions pour s'épanouir (Laguardia et Ryan, 2000). Les composantes des définitions peuvent, entre autres, faire référence à des éléments comportementaux, psychologiques et physiologiques (Cowen, 1994). Cela dit, les conceptions diffèrent d'un auteur à un autre et les définitions qui lui sont associées sont équivoques (Proctor et Tweed, 2016). Huta et Waterman (2014, p.1435) soutiennent également cette affirmation et identifient douze catégories pouvant regrouper les composantes des définitions principalement eudémoniques du bien-être. Ils revisitent ainsi les travaux de chercheurs phares dans le domaine, soit : Waterman¹⁷, Ryff¹⁸, Keyes¹⁹, Fowers²⁰, Ryan et Deci²¹, Seligman²², Vittersø²³, Bauer²⁴, Steger²⁵, Huta²⁶ et Delle Fave²⁷. Les catégories identifiées sont les suivantes :

¹⁷ Waterman (1981; 1984; 1993; 2007; 2008; 2011; Waterman et al., 2008; Waterman et al., 2012; Waterman et al., 2010).

¹⁸ Ryff (1989; 2013; Ryff et Keyes, 1995; Ryff et al., 1994; Ryff et Singer, 2008; Ryff et al., 2004)

¹⁹ Keyes (1998; 2002; 2005; 2006; Keyes et al., 2010; Keyes et al., 2002; Keyes et Simoes, 2012)

²⁰ Fowers (2001; 2005; 2008; 2012a; 2012b; Fowers et al., 2010; Fowers et Richardson, 1996)

²¹ Ryan et Deci (Ryan et al., 1999; Ryan et al., 2013; Ryan et Deci, 2000; Ryan et Deci, 2001; Ryan et Deci, 2006)

²² Seligman (2002; 2011)

²³ Vittersø (2001; 2003; 2004; 2013a; 2013b; Vittersø et al., 2005; Vittersø et al., 2009a; Vittersø et al., 2009b; Vittersø et Søholt, 2011; Vittersø et al., 2010; Vittersø et al., 2001)

²⁴ Bauer (2008; Bauer et McAdams, 2004a; Bauer et McAdams, 2004b; Bauer et McAdams, 2010; Bauer et al., 2008; Bauer et al., 2005; Bauer et Park, 2010; Bauer et al., 2011)

²⁵ Steger (Steger et al., 2008; Steger et Shin, 2012; Steger et al., 2013).

²⁶ Huta (2012; 2013a; 2013b; 2013c; Huta et al., 2012; Huta et Ryan, 2010)

²⁷ Delle Fave (2009; Delle Fave et Bassi, 2000; Delle Fave et Bassi, 2009; Delle Fave et al., 2011a; Delle Fave et al., 2011b; Delle Fave et Massimini, 1988; Delle Fave et Massimini, 2004a; Delle Fave et Massimini, 2004b; Delle Fave et Massimini, 2005)

1. la croissance personnelle, la réalisation personnelle, l'actualisation personnelle, le développement du potentiel, le plein fonctionnement (*full functioning*), la maturation ;
2. le sens, l'utilité, la perspective à long terme, le désir de contribuer à un contexte plus larges ;
3. l'authenticité, l'identité, l'expression personnelle, l'autonomie, les objectifs constitutifs, l'intégrité ;
4. l'excellence, les vertus, la mobilisation du meilleur de soi-même, les attentes et les standards élevés, les forces personnelles (*signature strengths*) ;
5. les relations réciproques (*relatedness*), les relations positives, le bien-être social ;
6. les compétences, le contrôle de l'environnement ;
7. l'engagement, l'intérêt, l'expérience optimale (*flow*) ;
8. la sensibilité, la contemplation, la pleine conscience ;
9. l'acceptation, acceptation de soi ;
10. les efforts, l'engagement dans les défis ;
11. la santé physique ;
12. le bien-être subjectif²⁸ (Huta et Waterman, 2014, p.1435).

Ces exemples peuvent mettre en lumière la diversité des constituantes associées aux conceptions eudémoniques du bien-être. Henderson et Knight (2012) évoquent que, d'une certaine façon, cette perspective s'intéresse davantage à *pourquoi* les individus éprouvent du bien-être plutôt que *sont-ils* dans un état de bien-être. Par ailleurs, la perspective eudémonique peut être associée à l'appellation « bien-être psychologique » (Chen et al., 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010 ; Delle Fave et al., 2011 ; Joshanloo, 2019 ; Samman, 2007). D'autres chercheurs, comme Vittersø, (2016), y font plutôt référence avec l'expression « bien-être eudémonique ».

Certaines limites sont associées à la perspective eudémonique et parfois, celles-ci sont mises en lumière pour « privilégier » l'approche hédonique (Raibley, 2012). Il est important de souligner que les divergences entre ces deux courants d'étude du bien-être ont fait couler beaucoup d'encre. Plusieurs sont d'avis que les conceptions eudémoniques du bien-être manquent d'unité (Huta et Waterman, 2014 ; Kashdan et al., 2008). D'autres soulignent le manque d'universalité des

²⁸ Bien que cette appellation peut faire référence à la conception hédonique du bien-être, nous conservons les termes employés par Huta et Waterman (2014). Cette composante se retrouve dans les travaux de Bauer.

composantes du bien-être qui peuvent, par exemple, varier selon la culture (Creusier, 2013 ; Delle Fave et al., 2011) ou qui ne correspondent pas aux caractéristiques individuelles (Raibley, 2012). De plus, le courant eudémonique utilise davantage des fondements théoriques afin de conceptualiser le bien-être, ce qui rend difficile l'application de cette approche en contexte empirique (Creusier, 2013 ; Ryff, 1989).

En somme, malgré les divergences dans la conception du bien-être, le courant eudémonique est toujours mobilisé dans les travaux actuels. De la même façon, le courant hédonique est également bien présent dans la littérature scientifique abordant ce vocable.

2.1.3.2 Hédonisme

La perspective hédonique peut être associée aux travaux des philosophes Aristippe de Cyrène, Épicure, Bentham, Locke et Hobbes (Huta, 2015 ; Waterman, 2008). Dans cette tradition de recherche sur le bien-être, le concept peut être perçu comme subjectif, c'est-à-dire relatif à la perception des individus sur leur état (Creusier, 2013). Par ailleurs, plusieurs auteurs associent le courant hédonique à l'expression « bien-être subjectif »²⁹ (Deci et Ryan, 2008 ; Delle Fave et al., 2011 ; Joshanloo, 2019 ; Samman, 2007). En ce sens, le bien-être peut être perçu comme étant « orienté vers la recherche de plaisirs et la satisfaction des désirs » (Creusier, 2013, p.3). Huta (2015) souligne que l'accent est mis sur la personne, le moment présent, les éléments tangibles, les besoins et les désirs. Dans le même ordre d'idées, Diener et al. (1985) définissent le bien-être subjectif selon trois composantes. Tout d'abord, ils insistent sur la place de la subjectivité. Le niveau du bien-être dépend de l'expérience de l'individu. Certaines conditions peuvent améliorer le bien-être subjectif telles que la santé ou le confort, mais celui-ci n'est pas complètement dépendant de ces éléments. En outre, des facteurs positifs doivent être présents, mais le bien-être subjectif ne se résume pas à l'absence de facteurs négatifs.

Huta et Waterman (2014) reprennent également les principaux éléments qui composent les définitions hédoniques des douze auteurs à l'étude (Waterman, Ryff, Keyes, Fowers, Ryan et Deci, Seligman, Vittersø, Bauer, Steger, Huta et Delle Fave). Bien que ceux-ci s'inscrivent davantage dans une perspective eudémonique, certains se sont positionnés au regard des deux postures. En ce

²⁹ Deci et Ryan (2008) spécifient que l'appellation « bien-être subjectif » a principalement été associée au courant hédonique du bien-être après la parution du livre *Well-being : The foundation of hedonic psychology* écrit par Kahneman et ses collègues (1999).

sens, il est possible d'observer dans cette synthèse que le plaisir, la satisfaction de vie, le bonheur, le faible niveau de détresse, le confort et la relaxation sont des composantes relativement communes aux conceptions retenues pour cette comparaison.

En plus de ces trois composantes, le bien-être hédonique se développe d'une part en assouvissant ses désirs et, en contrepartie, en évitant les sanctions négatives. Comme mentionné, le bien-être hédonique est atteint lorsque les facteurs positifs sont plus nombreux que les négatifs (Diener et al., 1985). Pour opérationnaliser le phénomène, les chercheurs peuvent créer des indicateurs et les associer à des facteurs positifs, négatifs ainsi qu'à la satisfaction générale des individus (Diener et al., 1985). Certains sont d'avis que le bien-être subjectif est stable dans le temps, mais que plusieurs variables peuvent le modifier sur une plus ou moins longue période telles que les composantes cognitives, comportementales et sociales (Lent, 2004). Une limite adressée à cette conceptualisation pourrait être la difficulté de l'identification des dimensions du bien-être, car il s'agit d'une addition de facteurs positifs et négatifs tout en considérant la satisfaction générale de la vie des individus (Lent, 2004).

Après avoir abordé ces deux courants de recherche sur le bien-être, il est possible de percevoir certains points de divergence sur les conceptualisations proposées, celles-ci sont notamment soulignées par Huta et Waterman (2014), Joshanloo (2016 ; 2019) ainsi que Kashdan et al. (2008). En premier lieu, l'objet de recherche diffère dans ces deux conceptions. D'un côté, la tradition eudémonique perçoit le bien-être comme étant liée, entre autres, à la réalisation personnelle (Ryff et Keyes, 1995). D'un autre côté, la tradition hédonique est davantage liée à la satisfaction des désirs et à la recherche de plaisirs (Creusier, 2013). En second lieu, l'eudémonisme conceptualise le bien-être de façon plus théorique, ce qui explique que les dimensions peuvent être perçues comme étant externes aux caractéristiques de l'individu ou au contexte culturel dans lequel celui-ci évolue (Delle-Fave, 2011 ; Raibley, 2012). Du point de vue hédonique, la démarche est plus empirique et donne aux individus une latitude quant à leur perception personnelle (Creusier, 2013). Huta et Waterman (2014) évoquent ce dernier point en faisant état d'une asymétrie dans les mesures des composantes des deux approches qui peut complexifier l'étude empirique de ces conceptions et leur comparaison.

Ainsi, le bien-être est perçu de façon différente, et ce, à plus d'un titre selon ces deux traditions de recherche. Cela dit, d'aucuns sont d'avis qu'il y a une certaine convergence entre les deux

approches soit dans leurs principales conceptualisations, dans une perspective empirique ou encore dans l'expérience du bien-être (Chen et al., 2013 ; Deci et Ryan, 2008 ; Huta et Waterman, 2014 ; Joshanloo, 2016). Certains auteurs comme Joshanloo (2019) ou Huta et Ryan (2010) soulignent que le développement du bien-être psychologique (perspective eudémonique) pourrait avoir une influence sur le développement du bien-être subjectif (perspective hédonique). Cela dit, Joshanloo (2019) conclut que le contraire est moins convaincant. Sous un autre angle, certains chercheurs tendent également à diminuer l'écart conceptuel dans ces deux approches. Par exemple, Mitchell et al. (2010) s'interrogent sur la pertinence d'avoir scindé la littérature majoritairement selon deux grandes approches et, en s'appuyant sur les travaux de Kashdan et al. (2008) de Keyes et al., 2002 et ceux de Ryan et Deci (2001), ils soulignent que plusieurs théoriciens ne perçoivent pas ces deux approches comme « mutuellement exclusives » (Mitchell et al., 2010, p. 31). Afin d'illustrer leurs propos, les auteurs abordent le continuum de santé mentale proposé par Keyes (2005 ; 2007) qui comprend trois facteurs : le bien-être émotionnel (perspective hédonique), le bien-être psychologique (perspective eudémonique) et le bien-être social.

En ce sens, plusieurs chercheurs reconnaissent l'apport de chacune de ces traditions de recherche pour comprendre le bien-être et en concluent que les deux devraient être considérées dans les travaux (Henderson et Knight, 2012 ; Huta, 2015 ; Kashdan et al., 2008). Pour certains, l'alliance entre le bien-être hédonique et eudémonique pourrait résulter d'un bien-être plus général (Huta et Ryan, 2010). Pour Kashdan et al. (2008), l'accent sur l'une ou l'autre de ces approches peut priver le chercheur d'un point de vue complet sur l'état de bien-être.

À la lumière de ces précisions, le bien-être ne peut donc être défini de façon consensuelle : des différences de perspectives philosophiques ressortent de la littérature et il est possible de saisir comment celles-ci structurent en profondeur les débats sur ce concept. Bien que les perspectives hédoniques et eudémoniques soient particulièrement employées dans l'étude du bien-être, d'autres façons de le conceptualiser sont également présentes, ce qui ajoute à la diversité des conceptions retrouvées dans la littérature (Lambert, Passmore et Holder, 2015). Si ces différentes perspectives teintent les définitions « générales » du bien-être, c'est-à-dire lorsque ce concept n'est pas contextualisé à un environnement de vie particulier, elles influencent également les conceptions du bien-être adapté aux milieux travail, mais aussi celles adaptées à l'enseignement.

2.1.4 Définir le bien-être au travail

L'intérêt concernant le bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal est également perceptible dans la littérature organisationnelle (Dagenais-Desmarais, 2010). Pour certains auteurs, cela se traduit par l'accent sur la qualité de vie au travail plutôt que sur les gains matériels (Diener, Lucas et Oishi, 2002). Après l'amorce de la psychologie positive, des groupes de recherche ont ciblé précisément le développement du bien-être au travail (Robertson et Cooper, 2010). Si nous avons fait état des disparités dans la conception « générale » du bien-être dans les sections précédentes, d'autres éléments peuvent également alimenter les différences associées aux définitions de ce vocable lorsqu'il est adapté au contexte de travail.

Certains chercheurs sont d'avis que le bien-être au travail doit être abordé sous un angle particulier, compte tenu des particularités du contexte (p. ex. Dagenais-Desmarais, 2010 ; Warr, 2003). Harter, Schmidt et Keyes (2003) concluent que les conceptions du bien-être [générales] sont parfois trop larges et ne conviennent pas aux gestionnaires ou aux employés. Ces constats sont également soutenus par Dagenais-Desmarais et Savoie (2012) et repris par Biétry et Creusier (2013). Ces derniers soulignent les observations de Gilbert et al., (2011) qui dans la validation auprès de travailleurs d'un instrument de mesures de la santé psychologique générale (Massé et al., 1998) ont obtenu des résultats qui mettaient en exergue des différences attribuables au contexte. Cela dit, plusieurs chercheurs mobilisent toujours des définitions qui ne prennent pas en considération les caractéristiques de l'emploi (Biétry et Creusier, 2013).

En ce qui concerne les définitions du bien-être au travail, les courants hédoniques et eudémoniques sont toujours bien sentis dans les recherches, comme l'évoquent Biétry et Creusier (2013) ou Dagenais-Desmarais (2010). Certains auteurs élaborent ou empruntent des conceptions du bien-être au travail qui s'inscrivent tant dans le courant eudémonique (p. ex. Oades et Dulagil, 2017) qu'hédonique (p. ex. Bakker et Oerlemans, 2011 ; Bryson et al., 2014). Certains résultats de recherches laissent également présager des retombées différentes selon l'orientation hédonique ou eudémonique des mesures, notamment sur la satisfaction au travail, sur l'engagement ou encore sur la rétention des travailleurs (Turban et Yan, 2016).

Quelques modèles prenant en considération les deux approches sont aussi proposés tels que celui de Biétry et Creusier (2013), alliant ces deux traditions de recherche, entre autres, pour la

complémentarité des conceptions ou celui de Dagenais-Desmarais (2010 ; Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) qui, malgré une forte connotation eudémonique, a tout de même mobilisé des fondements hédoniques³⁰ (p. ex. par la prise en considération de la satisfaction au travail et des affects positifs) dans les items de l’outil de mesure proposé. Bien que cette intégration des traditions de recherche hédonique et eudémonique puisse être attrayante, cette alliance doit être effectuée avec minutie afin d’intégrer tous les éléments relatifs au bien-être, éviter les décalages dus au manque d’appuis empiriques ou théoriques solides (Lent, 2004).

2.1.5 Définir le bien-être au travail chez les enseignants

En plus des précisions relatives au cadre du travail, certains chercheurs emploient des définitions spécifiques au milieu enseignant. Nommons, en guise d’exemple, le bien-être pédagogique de Soini et al. (2010), le bien-être occupationnel des enseignants de Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke et Baumert (2008), l’ajout de dimensions spécifiques au contexte enseignant de Goyette (2014) ou encore la définition composée de Lafortune et al. (2011), ciblant autant des caractéristiques du bien-être en contexte de travail que des spécificités relatives à l’enseignement. Comme mentionné dans notre problématique, Spilt et al. (2011) spécifient que les recherches menées sur le bien-être des enseignants ciblent toutefois essentiellement le stress et l’épuisement professionnel. À la suite de l’étude de 30 articles sur le sujet, Hall Kenyon et al., (2014) notent que la littérature sur le bien-être chez les enseignants du préscolaire est grandement fragmentée. Ils mentionnent une grande variété dans les outils de collecte de données ; seulement trois études recensées ont utilisé le même instrument de mesure. Les constats sont semblables pour les définitions du bien-être. Bien qu’hétérogènes, les conceptions de ce vocable pouvaient majoritairement être associées à l’une des deux grandes catégories que constituent l’hédonisme et l’eudémonisme. Ils évoquent tout de même une plus forte fréquence des définitions à connotation hédoniques. Hormis la population spécifique visée par cette recherche, celle-ci permet de mieux comprendre la diversité des conceptions du bien-être chez les enseignants présentes dans la littérature.

Il serait vain de dresser un portrait exhaustif de l’ensemble des définitions du bien-être dans la littérature scientifique chez les enseignants. Au demeurant, un tour d’horizon des principaux auteurs mobilisés dans la recherche nous permet de mettre en évidence les grandes différences

³⁰ Pour Dagenais-Desmarais (2010), des états hédoniques seraient indissociablement rattachés aux composantes eudémoniques proposées dans sa définition du bien-être.

d'approche que l'on peut constater d'un texte à l'autre. En ce sens, étudier le bien-être chez les enseignants impliquera de faire un choix conceptuel qui, s'il peut être discutable, contribuera nécessairement à en éprouver la solidité empirique. Dans le tableau de l'annexe 2, nous avons colligé quelques définitions se retrouvant dans la littérature, pour illustrer notre réflexion. Afin de les sélectionner, nous avons révisé les 30 publications ayant le plus haut rang (pertinence) selon le logiciel de recherche « *Publish or Perish* »³¹. Nous avons retenu les études qui proposaient une définition du bien-être.

À la lumière de ces définitions, il est possible de percevoir l'hétérogénéité des conceptions du bien-être chez les enseignants. Nous en tirons principalement trois constats. Le premier concerne la diversité des expressions qui peuvent qualifier le bien-être. D'après cette revue non exhaustive, il est possible de relever les appellations *bien-être*, *bien-être psychologique*, *bien-être occupationnel*, *bien-être occupationnel des enseignants*, *bien-être pédagogique*, *bien-être des enseignants*, *bien-être sur le lieu de travail*, *bien-être professionnel des enseignants*, alors que d'autres mobilisent plutôt des modèles de la psychologie positive comme le PERMA (voir Seligman, 2011). Les différences présentes dans cet échantillon mettent en exergue le caractère polysémique du concept et la diversité des expressions le qualifiant. Notre deuxième constat est relatif à l'adaptation du concept de bien-être au regard du contexte enseignant. Alors que certaines études utilisent des modèles « généraux » du bien-être qui ne précisent pas le contexte de travail de l'enseignant (p. ex. Colomeishi, 2015), d'autres utilisent plutôt des conceptions associées au travail (p. ex. Van Horn et al., 2004). Dans le même ordre d'idées, certains ajoutent des éléments spécifiques à des définitions du bien-être au travail afin de mieux convenir au contexte enseignant (p. ex. McInerney et al., 2018 ; Soini et al., 2010) ou encore formulent des définitions adaptées à ce contexte (p. ex. Yildirim, 2014). Notre troisième constat concerne la présence d'éléments tantôt associés à l'eudémonisme (p. ex. le sens, les aspirations professionnelles), tantôt à l'hédonisme (p. ex. la satisfaction au travail ou encore les émotions positives).

³¹ Afin de les sélectionner, nous avons révisé 30 publications (15 en anglais et 15 en français) ayant le plus haut rang (pertinence) selon le logiciel de recherche « *Publish or Perish* »³¹. Nous avons retenu les études qui proposaient une définition du bien-être. Nous avons exclu les articles professionnels et les articles qui étudiaient le bien-être en utilisant seulement des mesures relatives au stress au travail ou à l'épuisement professionnel. La recherche documentaire a été effectuée avec les mots-clés suivants : ("wellbeing" OR "well-being") AND teacher. La recherche a également été menée avec les termes francophones : ("bien-être" OR "bienêtre") AND enseignant. Cette démarche a été réalisée en janvier 2021. Les recherches sont présentées en ordre alphabétique.

Afin de résumer les différentes façons de conceptualiser le bien-être que nous avons relevées dans la littérature, nous proposons la figure 1. Premièrement, nous incluons dans la section *bien-être* les définitions lorsqu'elles ne sont pas adaptées au contexte. Ainsi, nous illustrons la perspective hédonique, la perspective eudémonique et les conceptions qui allient des éléments des deux courants. Nous représentons également les autres définitions du bien-être qui n'y seraient pas associées. Deuxièmement, sous la section *Bien-être au travail*, nous représentons l'adaptation du concept de bien-être que font certains auteurs afin de mieux retranscrire les particularités du milieu de travail. Nous illustrons également le choix de certains chercheurs qui utilisent des définitions plus générales, soit sans adaptation au contexte. Finalement, au regard des définitions employées pour aborder le bien-être en contexte enseignant, nous retrouvons trois principaux cas de figure :

- (1) **Les définitions générales** : Des exemples d'études, menées en contexte enseignant, adoptant une définition générale du bien-être pourraient être la recherche de Colomeischi (2015) s'appuyant sur la conception de Ryff et Keyes (1995) ou encore les travaux de Goyette (2014 ; 2016) qui emploie le modèle PERMA de Seligman (2011).
- (2) **Les définitions du bien-être adaptées au contexte de travail** : Certaines conceptions du bien-être sont adaptées au travail, sans pour autant préciser le contexte enseignant. Un exemple tiré du tableau de l'annexe 2 pourrait être la recherche de Van Horn et al. (2004), s'appuyant sur les définitions de Ryff (1989 ; Ryff et Keyes, 1995) et de Warr (1987 ; 1994). D'un côté, la définition proposée par Ryff (1989 ; Ryff et Keyes, 1995) est générale, mais ces auteurs ont précisé certains aspects du contexte de travail à l'aide de la conceptualisation de Warr (1987 ; 1994).
- (3) **Les définitions du bien-être au travail, adaptées à l'enseignement** : Certaines définitions sont formulées pour le contexte enseignant en intégrant des éléments spécifiques à la réalité de ces travailleurs. Des exemples pourraient être la définition du bien-être enseignant proposée par Engels et al. (2004) ou encore la définition du bien-être professionnel des enseignants, proposée par Yildirim (2014).

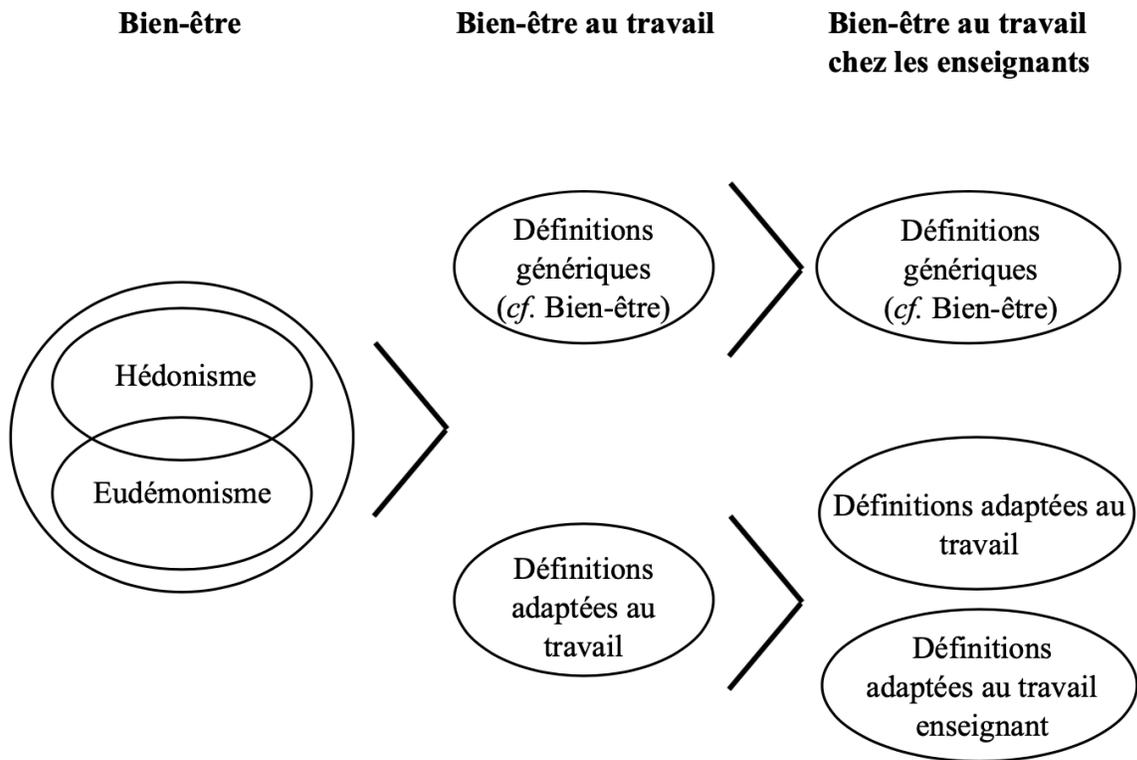


Figure 1. Représentation des conceptualisations du bien-être chez les enseignants

2.1.5.1 Vers l'adoption d'une définition du bien-être au travail chez les enseignants

Les informations présentées dans les sections précédentes nous permettent de faire un choix éclairé pour l'adoption d'une définition du bien-être au travail chez les enseignants. Nous identifierons maintenant la conception qui sera adoptée pour notre recherche, soit celle de Dagenais-Desmarais (2010). De plus, nous soulignerons comment la définition du bien-être pédagogique proposée par Soini et al., (2010) nous permet d'affiner la conceptualisation choisie afin que celle-ci représente davantage le milieu de travail enseignant, notamment en ce qui concerne les relations interpersonnelles au travail. Avant de présenter la définition adoptée, il est pertinent de situer nos choix conceptuels au regard des éléments abordés dans cette section.

D'abord, nous avons distingué le concept du bien-être par une brève présentation de ses concepts « cousins ». Cette première spécification nous a permis d'entamer l'étude de ce vocable en ce qui a trait à ses conceptualisations actuelles. Dès lors, nous avons fait le choix d'étudier le bien-être au travail comme un concept à part entière, sans seulement le mettre en opposition aux états négatifs pouvant être vécus par les individus.

Par la suite, nous avons abordé l'engouement pour l'étude du bien-être, notamment dû à l'essor de la psychologie positive. Dans notre recherche, nous étudions le soutien social qui est mis en œuvre lors d'activités collectives. Cela dit, le soutien social est étudié, ultimement, pour favoriser le bien-être chez les individus et peut correspondre à certains des fondements de cette approche. En effet, à l'instar de Théorêt et Leroux (2014, p. 9) nous abordons notre objet d'étude avec l'intention de soutenir les changements qui favorisent le mieux-être des enseignants, et ce, indépendamment de leur état de santé initial. Cela est en cohérence avec les propos de Gable et Haidt (2005, p. 104), qui décrivent la psychologie positive comme « l'étude des conditions et des processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions ». Cependant, l'activité collective, que nous aborderons au point 2.2.3.1, n'a pas été conçue et pensée selon les caractéristiques attribuées aux interventions associées à ce courant, bien que ses fondements ne soient pas en contradiction avec certains volets de la psychologie positive comme « tester des pratiques qui pourraient permettre d'améliorer le bien-être » (Stibon, Shankland et Martin-Krumm, 2016, p. 35). Aussi, nous ne prenons pas en considération d'autres concepts associés au bien-être (p. ex. le bonheur, la résilience) ou d'autres caractéristiques individuelles que le champ de la psychologie positive peut regrouper afin de favoriser le développement du potentiel humain (Peterson, 2006). Ainsi, notre recherche orientée vers l'étude d'un facteur pouvant favoriser le développement du bien-être (le soutien social) s'inscrit dans une certaine mesure dans le courant de la psychologie positive.

En ce qui concerne les deux principaux courants de recherche sur le bien-être, soit l'hédonisme et l'eudémonisme, nous retenons qu'ils entraînent des divisions, mais qu'ils peuvent également être considérés simultanément ou de façon interreliée (Mitchell et al., 2010 ; Huta et Waterman, 2014 ; Joshanloo, 2016). Nous relevons que ces deux façons de percevoir le bien-être se retrouvent également dans les adaptations de ce concept pour les milieux de travail. L'abondance des

conceptions du bien-être ne peut passer sous silence. Un exemple est la pléthore de définitions formulées pour décrire le bien-être au travail chez les enseignants. En plus d'être nombreuses, les orientations conceptuelles sont variées, elles sont parfois générales, spécifiques au domaine du travail ou adaptées à l'enseignement. Les propositions de définitions que nous avons relevées dans l'annexe 2 sont bien souvent opaques, car le processus pour arriver au libellé formulé par les auteurs n'est pas explicité. Nous retenons également que le contexte de travail est particulier et, au même titre que Dagenais-Desmarais (2010), Gilbert et al. (2011) ou Biétry et Creusier (2013), nous privilégions une définition adaptée à cet environnement.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous employons une définition du bien-être contextualisée au travail et plus précisément celle de Dagenais-Desmarais (2010). Cette auteure définit le bien-être psychologique au travail (BEPT) comme « **une expérience subjective de nature positive, à connotation principalement eudémonique, qui se construit tant à travers soi-même qu'à travers ses relations interpersonnelles au travail et l'interaction avec l'organisation** ». (Dagenais-Desmarais, 2010, p.167). Cinq principales dimensions sont associées à cette conception : **l'adéquation interpersonnelle au travail, l'épanouissement dans le travail, le sentiment de compétence au travail, la reconnaissance au travail et la volonté d'engagement au travail** (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010). Toutes ces dimensions sont interreliées et influencent le bien-être au travail des individus (Dagenais-Desmarais, 2010). Afin de préciser sa définition, l'auteure propose un modèle en deux axes ; elle distingue des sphères de référence, soit le « référent spécifique du monde du travail dans lequel l'expérience positive est vécue par l'individu » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73), mais aussi une directionnalité qui peut être comprise comme « le processus par lequel le travailleur construit son expérience positive » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73).

Nous avons choisi d'employer ce modèle du BEPT, car celui-ci se démarque des autres définitions retrouvées dans la littérature, notamment par la rigueur de sa construction et pour son adaptation au milieu de travail québécois. En effet, cette conception, qui cible le bien-être comme un concept distinct, est issue d'une démarche inductive rigoureuse. À notre connaissance, aucune définition du bien-être au travail, adaptée au contexte enseignant, ne résulte d'une démarche aussi approfondie conceptuellement et empiriquement.

Après une étude poussée du concept, autant dans la littérature générale que spécifique au travail, Dagenais-Desmarais (2010) a entrepris un volet qualitatif en effectuant des entrevues, basées sur la méthode des incidents critiques, avec une vingtaine de travailleurs québécois. Cette première étape lui a permis de comprendre le BEPT selon deux axes (les sphères de référence et la directionnalité). La chercheuse a éprouvé cette première conception en analysant les dimensions du bien-être associées à 18 définitions retrouvées dans la littérature. Un outil a, par la suite, été construit et validé auprès de 1080 travailleurs au Québec. Par ailleurs, des enseignants se retrouvaient parmi l'échantillon. À l'issue de ces démarches, les cinq dimensions présentées précédemment ont été dégagées. Bien que celles-ci soient principalement eudémoniques, Dagenais-Desmarais (2010, p. 163) n'exclut pas les états hédoniques de sa conceptualisation, car ils sont pour elle « indissociablement rattachés ». En effet, certains items de l'outil visent, notamment la satisfaction au travail et les affects positifs (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012). L'auteure émet l'hypothèse que les aspects eudémoniques du bien-être pourraient être liés avec les états hédoniques. Cette proposition est par ailleurs appuyée dans les travaux de Joshanloo (2019) et Huta et Ryan (2010). Il est important de préciser que la démarche de Dagenais-Desmarais (2010) n'était pas orientée d'emblée vers une perspective hédonique ou eudémonique, mais que des considérations rappelant ces deux courants ont pu être associées aux propos des participants analysés dans la partie qualitative de la démarche. Cette définition du BEPT³² a également été reprise dans les travaux de plusieurs chercheurs œuvrant sur le bien-être des enseignants et des éducateurs. C'est notamment le cas de Llena et al., (2020), ayant mené une recherche sur le BEPT des enseignants stagiaires en éducation physique, McInerney et al. (2018) et McInerney et al, (2015) dans deux recherches menées auprès d'enseignants au primaire et au secondaire à Hong Kong, de Ngoya (2016) dans une étude chez les enseignants du postsecondaire ainsi que de Royer et Moreau (2016) ayant mené une recherche auprès d'éducateurs à la petite enfance.

Afin de préciser cette définition à la réalité des enseignants, nous reprenons des éléments du bien-être pédagogique tel que conceptualisé par Soini et al. (2010). Pour ces auteurs, ce type de bien-être peut faire référence à « un sentiment d'autonomie, de relation, de compétence et d'appartenance ou un manque de ces éléments qui découlent, pour les enseignants et les élèves, des interactions quotidiennes de l'école » (Soini et al., 2010, p. 737). Les auteurs précisent que pour

³² Dagenais-Desmarais (2010), Dagenais-Desmarais et Savoie (2012)

les enseignants le bien-être pédagogique « se construit dans les processus d'interaction de l'environnement d'apprentissage à plusieurs niveaux d'une école, non seulement avec les élèves, mais aussi avec les collègues, les familles et les autres membres de la communauté scolaire » (Soini et al., 2010, p. 738). Pour ces auteurs, il convient de prendre en considération les caractéristiques de l'école et de considérer celle-ci comme un environnement social, culturel et psychologique particulier. Par ailleurs, le bien-être pédagogique peut différer selon les contextes observés ; l'enseignant pourrait éprouver un certain niveau de bien-être dans sa classe avec ses élèves, mais, au même moment, vivre un autre niveau de bien-être relativement à sa relation avec les parents d'un élève (Soini et al., 2010). Comme nous l'avons illustré précédemment en présentant quelques définitions du bien-être au travail chez les enseignants, plusieurs chercheurs ont souhaité composer une définition adaptée pour cet environnement. Nous avons choisi de retenir certaines constituantes de cette conception, car celle-ci est cohérente avec notre perspective systémique (détaillée dans la section 2.3). En effet, la conception de Soini et al. (2010) souligne le caractère particulier du contexte enseignant en abordant les relations sociales variées et en précisant que ces dernières peuvent être entretenues avec les différents acteurs scolaires. Cet élément nous permettra de préciser la dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail proposée par Dagenais-Desmarais (2010) en ne limitant pas les relations sociales à celles entretenues avec les collègues, mais en ajoutant les autres membres de la communauté scolaire (p. ex. les élèves ou les parents des enfants). Aussi, cette définition du bien-être pédagogique n'est pas seulement orientée vers l'individu, mais elle situe la personne dans l'école avec tous les attributs (sociaux, culturels et psychologiques) qui lui sont propres. Nous serons donc plus sensibles à ces caractéristiques du milieu lors de notre collecte de données.

En somme, notre définition de bien-être en contexte enseignant reprend la définition énoncée précédemment (*cf.* p. 51) et se décline en cinq dimensions (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010). Les cinq dimensions sont principalement à connotation eudémonique, mais les états hédoniques doivent également être considérés. Alors que Dagenais-Desmarais (2010, p. 160) souligne que « le BEPT s'avère être une expérience qui implique aussi l'univers social d'un individu, de même qu'un investissement réciproque au cœur de son milieu de travail. », nous avons précisé le contexte enseignant avec la conception du bien-être pédagogique de Soini et al. (2010). Concrètement, nous ajouterons certaines spécifications à la dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail afin que celle-ci soit plus représentative du contexte enseignant. Les

autres spécifications relatives à l'enseignement nous permettront de nuancer notre perception de l'environnement scolaire, et ce, en cohérence avec notre approche systémique. Dans les lignes qui suivent, nous détaillons les cinq dimensions du BEPT :

(1) L'adéquation interpersonnelle au travail fait référence aux relations positives interpersonnelles qui s'établissent dans un contexte de travail. Nous adapterons cette dimension au regard de la conception de bien-être pédagogique proposé par Soini et al. (2010) en ce qui a trait aux tâches spécifiques des enseignants, mais aussi à l'importance et à la complexité des relations interpersonnelles. En effet, comme discuté précédemment, les relations interpersonnelles ne seront pas seulement limitées aux collègues, mais seront élargies aux élèves, aux parents des élèves et à toutes les relations interpersonnelles du lieu de travail pouvant influencer le bien-être des enseignants. Pour cette première dimension, les enseignants pourraient mentionner apprécier leurs collègues, avoir une bonne entente avec eux ou avoir confiance en eux, avoir un sentiment d'être acceptés par leurs collègues ; entretenir une relation positive avec leurs élèves et avec les parents de leurs élèves.

(2) L'épanouissement au travail correspond au développement du plein potentiel des individus dans leur emploi. Chez les travailleurs, il pourrait alors s'agir d'enthousiasme ou de fierté relativement à leur travail ou encore, d'avoir le sentiment que celui-ci a un sens et qu'ils s'y accomplissent.

(3) Le sentiment de compétence au travail réfère au sentiment de compétence et de contrôle qu'éprouve un individu lors de l'exécution des tâches qui lui sont attribuées. Par exemple, l'enseignant a le sentiment d'être capable de faire son travail, le sentiment d'être efficace et compétent et perçoit aussi une certaine reconnaissance de sa valeur en tant qu'employé.

(4) La volonté de s'engager au travail se rapporte au désir de l'individu de s'impliquer dans des activités promouvant le succès de l'organisation. Cette dimension est observable chez des enseignants qui souhaitent faire partie de leur école ou de leur organisation parascolaire, qui prennent des initiatives ou qui désirent poursuivre un projet, qui souhaitent participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation et qui sont prêts à en faire plus que demandé.

(5) La perception d’avoir une certaine reconnaissance au travail réfère au sentiment d’être reconnu pour ses actions effectuées en contexte de travail. Par exemple, les individus sentent que leur travail, leurs compétences et leurs efforts sont reconnus ou encore, ils disent faire partie de leur école ou être en accord avec les projets sur lesquels ils travaillent.

Comme mentionné précédemment, Dagenais-Desmarais (2010) propose d’organiser ces dimensions selon trois sphères de référence. La sphère individuelle peut être associée à « l’état positif d’un travailleur par rapport à lui-même » (Dagenais-Desmarais, 2010, p.73), où les dimensions de *l’épanouissement dans le travail* et de la *compétence au travail* sont représentées. La sphère interpersonnelle est définie comme « l’état positif d’un travailleur relativement à l’interaction sociale qu’il vit dans son travail » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73), où les dimensions de *l’adéquation interpersonnelle au travail* et de *reconnaissance perçue au travail* se retrouvent. Finalement, la sphère organisationnelle réfère à « l’interaction du travailleur avec l’organisation en tant qu’entité morale » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73), comprenant la dimension de la *volonté de s’engager au travail*. Cette organisation met en exergue les composantes individuelles, interrelationnelles et organisationnelles retrouvées dans la définition du BEPT et qui sont particulièrement pertinentes pour une compréhension systémique de ce concept. En guide de synthèse, les dimensions sont présentées dans le tableau I ci-dessous³³ :

Tableau 1

Dimensions du bien-être

Dimensions	Indicateurs
Sphère individuelle	
<i>L’épanouissement dans le travail</i>	Le développement du plein potentiel des individus dans leur travail (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010) Exemples : - enthousiasme pour leur travail ; - fierté pour leur travail ; - sentiment de s’accomplir au travail ; - sentiment que leur travail a un sens.

³³ Les indicateurs sont issus des textes suivants : Dagenais-Desmarais (2010), Dagenais-Desmarais et Privé (2010), Soini et al. (2010).

*Le sentiment de
compétence au travail*

Le sentiment d'être en contrôle lors de l'exécution de tâches attribuées (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010)

Exemples :

- sentiment d'être capable de faire leur travail ;
- confiance en leurs capacités ;
- sentiment d'être efficace et compétent ;
- reconnaissance de leur valeur en tant qu'employé.

Sphère interpersonnelle

*L'adéquation
interpersonnelle au
travail*

Les relations positives interpersonnelles dans un contexte de travail (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Soini et al., 2010)

Exemples :

- appréciation de leurs collègues ;
- bonne entente avec leurs collègues ;
- relation de confiance avec leurs collègues ;
- sentiment d'être accepté par leurs collègues pour la personne qu'ils sont (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010).
- relation positive avec les élèves (Soini et al., 2010) ;
- relations positives avec les parents des élèves (Soini et al., 2010).

*La perception d'avoir
une certaine
reconnaissance au travail*

Le sentiment d'être reconnu pour ses actions effectuées en contexte de travail (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010)

Exemples :

- sentiment que leur travail, leurs efforts et leurs compétences sont reconnus ;
- sentiment de faire partie de leur école et d'être en accord avec les projets sur lesquels ils travaillent

Sphère organisationnelle

*La volonté de s'engager
au travail*

L'implication des individus dans des activités promouvant le succès de l'organisation (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Dagenais-Desmarais et Privé, 2010)

Exemples :

- désir de faire partie de son organisation ;
 - prise d'initiatives ou désir de le faire ;
 - désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation ;
 - prêt à en faire plus que ce qui est demandé.
-

Ces dimensions du BEPT composent le concept que nous utiliserons pour notre recherche. L'accent que nous avons mis sur les relations sociales, en nous appuyant sur les travaux de Soini et al., (2010) est également en accord avec le concept clé de notre recherche : le soutien social.

2.2 Soutien social

Les recherches sur le soutien social se sont multipliées dans les années 1970. Bien que les résultats de ces études étaient concluants et suggéraient que celui-ci était majoritairement lié au maintien de la santé mentale, plusieurs chercheurs sont également arrivés à des conclusions inverses (Siedlecki et al., 2013). Cette dichotomie peut être attribuable à la diversité des définitions utilisées pour décrire ce phénomène (Siedlecki et al., 2013). Gottlieb en 1983 observait que chaque nouvelle étude avait sa propre définition du soutien social. De son côté, Barrera écrivait en 1986 qu'il fallait laisser tomber la recherche sur le soutien social au profit de conceptions plus précises, telles que la dyade stress-détresse. Plusieurs décennies après la multiplication des recherches sur cette thématique, alors que le soutien social est encore un sujet d'étude courant, la diversité des définitions et des représentations persiste (Caron et Guay, 2005 ; Feeney et Collins, 2015). Dans cette section, nous présenterons d'abord le concept du soutien social en relevant quelques définitions et tendances générales issues de la littérature. Puis, nous présenterons la définition qui sera utilisée dans notre recherche.

De prime abord, pour illustrer les disparités dans la conception du soutien social, le tableau 2 reprend quelques définitions issues de textes théoriques ou de clarifications conceptuelles.

Tableau 2

Définitions du soutien social

Auteurs	Définition du soutien social
Cobb (1976)	<p>Le soutien social est une information qui appartient à l'une de ces trois classes :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une information qui mène un individu à croire qu'il est aimé ou qu'il est intéressant ; 2. une information qui mène l'individu à croire qu'il est estimé ou valorisé ; 3. une information qui mène l'individu à croire qu'il fait partie d'un réseau de communication ou d'obligation mutuelle (Cobb, 1976, p.300).
House (1981)	<p>Le soutien social est une transaction interpersonnelle impliquant un ou plusieurs des éléments suivants :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. une préoccupation émotionnelle (appréciation, amour, empathie) ; 2. une aide instrumentale (biens, services) ; 3. une information (à propos de l'environnement) ; 4. une évaluation (information renvoyant à une comparaison sociale). <p>Au moins quatre types de soutien social sont à distinguer, car ils ont des causes et des conséquences différentes (House, 1981, p.39).</p>
Sarason et al. (1983)	<p>Le soutien social peut être défini comme étant l'existence ou la disponibilité des gens sur lesquels on peut compter, des individus qui nous font savoir qu'ils se soucient de nous, qu'ils nous apprécient et qui nous aiment. (Sarason et al., 1983, p. 127)</p>
Vaux (1988 ; 1990)	<p>« Le soutien social [...] est un processus transactionnel complexe impliquant une relation interactive entre l'individu et son réseau de soutien » (Vaux, 1988, p. 28-29). Il est un métaconstruit qui inclut trois composantes conceptuelles, soit les ressources du réseau de soutien, les comportements de soutien et l'évaluation subjective du soutien (Vaux, 1990, p. 508).</p>
Cohen (2004)	<p>« Le soutien social réfère aux provisions psychologique ou matérielles du réseau social destinées à améliorer la capacité d'un individu à faire face au stress » [distinct de l'intégration sociale] (Cohen, 2004, p. 676).</p>

Caron et Guay (2005)	« Le soutien social renvoie à la dispensation ou à l'échange de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations par des non-professionnels, dans le contexte d'une réponse à la perception que les autres en ont besoin » (Caron et Guay, 2005, p.16-17) [distinct du réseau social et de l'intégration sociale].
Finfgeld-Connett (2005)	« Le soutien social est composé d'un soutien émotionnel et instrumental. Il s'agit d'un processus interpersonnel de défense qui implique l'échange réciproque d'informations, qui est spécifique au contexte et qui entraîne une amélioration de la santé mentale » (Finfgeld-Connett, 2005, p. 8) [distinguent les antécédents du soutien].
Feeney et Collins (2015)	Le soutien social est un processus interpersonnel qui peut permettre aux individus de gérer les expériences d'adversité et favoriser la croissance personnelle en l'absence d'adversité.

Comme représenté ci-haut, la définition du soutien social n'est pas consensuelle malgré les nombreuses tentatives de clarification conceptuelle. Nous notons trois tendances relatives aux différentes définitions transcrites dans le tableau 2. Premièrement, un éclectisme peut caractériser les représentations du soutien social ; certains auteurs le conceptualisent comme étant une information (p. ex. Cobb, 1976), une transaction interpersonnelle (p. ex. House, 1981), un don ou un échange (p. ex. Caron et Guay, 2005), l'existence ou la disponibilité des gens sur lesquels on peut compter (p. ex. Sarason et al., 1983), alors que d'autres le perçoivent davantage comme étant un processus interpersonnel (p. ex. Finfgeld-Connett, 2005 ; Feeney et Collins, 2015). S'il semble parfois représenter l'acte d'aider, d'autres auteurs y font référence comme un construit composé de plusieurs éléments constitutifs. Deuxièmement, la majorité des définitions présentées présupposent que le soutien social est positif ou a un effet bénéfique sur la santé ou le bien-être de la personne le recevant. Il est intéressant de relever qu'au regard des données empiriques, plusieurs facteurs comme l'état, les besoins ou encore la perception de l'individu sur le soutien social reçu peuvent avoir des retombées sur son appréciation (*cf.* Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Wolff et al., 2013). Dans ce cas, ces définitions du soutien social font davantage référence aux perceptions des individus le recevant. Troisièmement, certains auteurs ajoutent des précisions, telles que le contexte ou la réciprocité (p. ex. Finfgeld-Connett, 2005). Ainsi, d'autres caractéristiques peuvent également alimenter la variété des définitions.

Parallèlement aux désaccords concernant les définitions du soutien social, plusieurs auteurs s'entendent pour relever le caractère multidimensionnel de ce concept (Beauregard et Dumont, 1996 ; Caron et Guay, 2005 ; House, 1981 ; Lam, 2019 ; Vaux, 1990). Bruchon-Schweitzer (2002) ou encore Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau (2011) soulignent que le soutien social peut prendre plusieurs formes et que de nombreux résultats de recherche contradictoires peuvent découler de son étude. Dans le premier chapitre, nous avons notamment fait état de la disparité des conceptualisations et des résultats parfois divergents associés à ce vocable.

Uchino (2009) évoque que les différences dans les retombées du soutien social peuvent être attribuables à une distinction qui devrait être réalisée entre l'aide qui est perçue et reçue. Pour cet auteur, les différences entre ces deux représentations du phénomène prendraient racine dans l'origine ou encore dans les processus impliqués. Le chercheur indique également que ces dimensions du soutien social (perçu et reçu) seraient tout de même liées et qu'elles peuvent s'influencer de façon potentiellement importante. Dans le même ordre d'idées, Vaux (1987) souligne que les distinctions entre le soutien disponible et les comportements de soutien (*enacted support*) sont critiques. Toujours selon cet auteur, les comportements de soutien peuvent varier selon plusieurs éléments, par exemple, en fonction du nombre, du type et de la sévérité des problèmes. Ainsi, les individus ayant vécu des situations intenses ou engendrant un stress important seraient plus susceptibles de rapporter un grand nombre de comportements de soutien. Vaux (1988) mentionne que la décomposition du soutien social en trois principales dimensions, soit les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien peut expliquer certains résultats contradictoires.

Alors que plusieurs dimensions ou sous-concepts peuvent être associés au soutien social, trois d'entre eux semblent majoritairement représentés dans la littérature, soit : les ressources que l'individu peut solliciter en cas de besoin³⁴, les comportements de soutien reçus par l'individu³⁵ et la perception de l'individu relative au soutien social reçu³⁶. Malgré une récurrence de ces dimensions, celles-ci varient dans leur définition et les termes qui les représentent. Outre ces trois

³⁴ Par exemple, nous retrouvons dans la littérature les ressources du réseau (Vaux, 1990), l'intégration sociale (Barrera, 1986), le réseau social (Caron et Guay, 2005) ou encore le réseau de soutien (Beauregard et Dumont, 1996).

³⁵ Par exemple, nous retrouvons dans la littérature les comportements de soutien (Vaux, 1990; Beauregard et Dumont, 1996) et le soutien social reçu (Barrera, 1986; Uchino, 2009).

³⁶ Par exemple, nous retrouvons dans la littérature l'évaluation subjective du soutien (Vaux, 1990), le soutien social perçu (Barrera, 1986; Uchino, 2009) et l'appréciation subjective de soutien (Beauregard et Dumont, 1996).

éléments, certains auteurs, selon leur conception du soutien social et l'angle avec lequel ceux-ci l'abordent, en ajoutent. Par exemple, Caron et Guay (2005) y joignent l'intégration sociale, soit la participation de l'individu dans ses relations interpersonnelles. De leur côté, Siedlecki et al. (2013) ajoutent le soutien social donné par les individus.

Dans une perspective théorique, le soutien social peut notamment être associé au sociocognitivism (Lam, 2019). Effectivement, les trois composantes nommées précédemment peuvent rappeler les pôles de la triade du déterminisme réciproque proposée par Bandura (1986). La figure 2 illustre les rapprochements possibles. De façon intuitive, il est possible d'associer la *personne* (et ses cognitions) au soutien social perçu ou encore à l'évaluation subjective du soutien reçu, les *comportements* à l'aide donnée (ou reçue) et l'*environnement* aux réseaux de soutien ou aux ressources disponibles pour l'individu. En cohérence avec la proposition de Bandura (1986 ; Wood et Bandura, 1989), les éléments de la triade dynamique réciproque s'influencent.

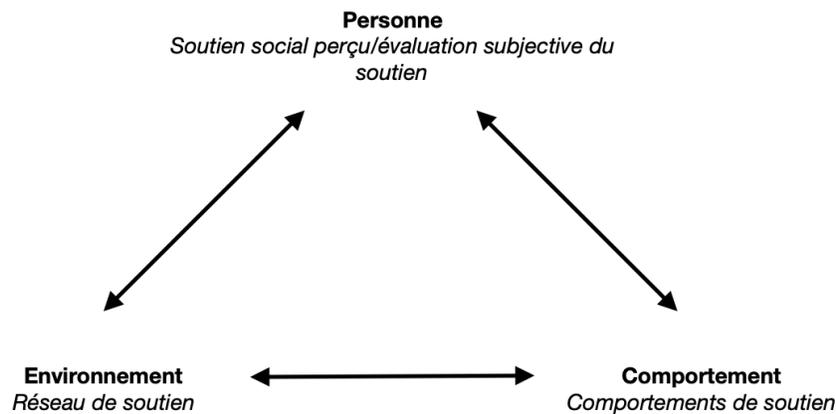


Figure 2. Association des éléments de la triade dynamique réciproque aux dimensions du soutien social

D'autres perspectives sont également employées pour décrire le soutien social, comme les approches écologiques (Lam, 2019). Feeney et Collins (2015), à la suite d'une revue de littérature et d'une rétrospective sur les travaux effectués sur le soutien social, insistent sur l'importance de considérer ce concept de façon contextualisée pour mieux comprendre les processus qui y sont sous-jacents. Plus précisément, ces auteurs abordent les liens entre le soutien social et le bien-être

et ils spécifient qu'il est important de prendre en considération les circonstances et l'environnement pour avoir une meilleure compréhension du phénomène. Ces éléments peuvent rejoindre notre question générale de recherche : *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le bien-être au travail chez les enseignants ?* En effet, notre question sous-entend une contextualisation du soutien social dans le cadre d'une activité collective. De plus, comme mentionné dans le premier chapitre, nous souhaitons tenir compte des caractéristiques du contexte de travail plus général dans lequel évoluent les enseignants.

Ainsi, en ce qui concerne notre recherche, nous emploierons la définition de Vaux (1990) qui se décline comme suit : « Le soutien social [...] est un processus transactionnel complexe impliquant une relation interactive entre l'individu et son réseau de soutien » (Vaux, 1988, p. 28-29). Cette conception situe le soutien social dans une perspective écologique. Pour cet auteur, ce vocable est considéré comme un métaconstruit qui inclut trois composantes, soit les ressources du réseau de soutien, les comportements de soutien et l'évaluation subjective du soutien (Vaux, 1990, p. 508). À la lumière des éléments que nous avons présentés ci-haut concernant l'étude du soutien social, la conceptualisation de Vaux (1988 ; 1990) nous permet d'étudier les trois principales dimensions associées à ce concept dans la littérature (c.-à-d. les comportements de soutien, l'évaluation subjective de soutien et les ressources du réseau). De cette façon, nous obtiendrons un portrait global du soutien social qui nous aidera à mieux comprendre le contexte entourant celui-ci (p. ex. les antécédents ou les circonstances). Aussi, afin d'explorer davantage le contexte dans lequel les individus évoluent et sa possible incidence sur les différentes dimensions du soutien social, sans être en contradiction avec les influences de la théorie sociocognitiviste, l'approche écologique nous permet de détailler davantage plusieurs contextes sur différents plans. Dans le cas de notre recherche, nous étudions de façon simultanée le contexte créé par les activités collectives et l'environnement de travail des enseignants. Nous reviendrons sur cette approche sous le titre 2.3. Dans les sections suivantes, nous décrirons plus amplement les dimensions du soutien social associées à cette conception : les comportements de soutien, l'évaluation subjective de soutien et les ressources du réseau de soutien.

2.2.1 Comportements de soutien

Comme discuté précédemment, plusieurs définitions relatives aux comportements de soutien sont présentes dans la littérature. Celles-ci font référence aux actes de soutien qui sont donnés pour aider les autres (Vaux, 1990). Les comportements de soutien peuvent se ramifier en plusieurs types et peuvent varier d'un auteur à l'autre (Finfgeld-Connett, 2005 ; House, 1981 ; Vaux, 1990). Entre deux et cinq types de soutien social (ou comportements de soutien) sont majoritairement répertoriés dans la littérature. En voici quelques exemples :

1. Deux types : le soutien instrumental et le soutien émotionnel (p. ex. Finfgeld-Connett, 2005, Hobfoll, 2001).
2. Trois types : le soutien émotionnel, instrumental et informationnel (p. ex. Siedlecki et al., 2015 ; Taylor, 2011).
3. Quatre types : le soutien émotionnel, instrumental, informationnel et évaluatif (p. ex. House, 1981 ; Bounds et Jenkins, 2016).
4. Cinq types : la rétroaction émotionnelle, les conseils et les orientations, le soutien pratique, le soutien financier ou matériel et la socialisation (p. ex. Vaux, 1988) ou encore le soutien informationnel, le soutien instrumental, le soutien relatif à l'estime, le soutien du réseau et le soutien émotionnel (Cutrona et Suhr, 1992).

Les comportements de soutien peuvent également se rapporter à des manifestations non verbales telles qu'une main sur l'épaule ou des regards (Ackley et al., 2016 ; Albrecht et Adelman, 1987 ; Finfgeld-Connett, 2005).

En ce qui concerne notre recherche, nous emploierons la typologie de House (1981), distinguant quatre types de comportements de soutien. Cette conception se veut plus englobante, car elle constitue un alliage de plusieurs modèles (House, 1981). Celle-ci permet une précision plus accrue dans l'identification des types de comportements de soutien en offrant des ramifications supplémentaires par rapport au modèle à deux ou trois types présents dans la littérature. De plus, comparativement aux cinq types de comportements de soutien dégagés par Vaux (1988), ceux suggérés par House (1981) ont été créés pour être observés de façon objective plutôt que d'utiliser des mesures autorapportées pour les identifier. Ainsi, nous présenterons les quatre types de

comportements de soutien du modèle de House (1981) en précisant leur implication en contexte scolaire.

Premièrement, le **soutien émotionnel** est basé sur la confiance, l'ouverture, l'amour et le souci d'autrui. Les individus parlent davantage et osent aborder des sujets plus délicats lorsque ce type de soutien est à l'œuvre (House, 1981). Plusieurs exemples de manifestations sont présentés par House (1981) tels que l'empathie, la bienveillance et la confiance envers les autres. Deuxièmement, le **soutien instrumental** correspond aux occasions où l'individu aide autrui directement dans son environnement. Les exemples de House (1981) sont orientés vers l'aide au travail ou encore le soin de l'autre. Nous pouvons penser qu'en contexte scolaire, le soutien instrumental peut s'observer par l'entraide entre collègues lors de tâches de correction, lors de coanimation d'activités ou encore en initiant des projets communs. Troisièmement, le **soutien informatif** fait référence aux conseils que pourrait donner un individu concernant des situations problématiques présentes dans l'environnement d'autrui. Un exemple, tiré de l'ouvrage de House (1981), serait lorsqu'un individu informe un ami d'une offre d'emploi qui pourrait l'intéresser. Un enseignant ayant assisté à une conférence sur un sujet précis et donnant de l'information à un collègue afin de l'aider avec un élève pourrait également être un exemple d'un comportement de soutien informatif dans l'environnement scolaire. Quatrièmement, le **soutien évaluatif** est utilisé par un individu afin de situer socialement les comportements d'autrui. Ce quatrième type de soutien peut être en lien avec la performance de l'individu dans ses tâches (House, 1981). Dire à un collègue qu'il fait un bon travail pourrait en être un exemple. Le tableau 3 résume les principales caractéristiques de chacun des types de soutien social énoncées ci-haut.

Tableau 3
Types de comportements de soutien

Types	Indicateurs
Soutien social émotionnel (SSÉmo)	Soutien des affects Exemples (House, 1981)/Exemples enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Empathie envers les autres - Bienveillance envers les autres - Confiance envers les autres
Soutien social instrumental (SSIns)	Aide directe dans l'environnement Exemples (House, 1981) : <ul style="list-style-type: none"> - Aide au travail - Soins de l'autre Exemples enseignants : <ul style="list-style-type: none"> - Aide à la correction - Coanimation d'activités - Projet commun
Soutien social informatif (SSInf)	Informations aidant l'autre personnellement ou dans son environnement. Exemple (House, 1981) : <ul style="list-style-type: none"> - Informer quelqu'un d'une offre d'emploi Exemple enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations à un collègue suite à une formation sur un sujet précis
Soutien social évaluatif (SSÉval)	Information aidant l'auto-évaluation ou la comparaison sociale d'autrui. Exemple (House, 1981)/exemple enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Dire à un collègue qu'il fait du bon travail

Si nous avons amplement souligné les retombées positives du soutien social, ses possibles effets négatifs ne doivent pas être omis. En effet, les comportements de soutien peuvent avoir un impact dans les stratégies d'adaptation au stress et l'augmentation du bien-être à condition d'être empreints de bienveillance, d'empathie et de confiance (Diener, 2000). Cependant, même dans ces conditions optimales, les comportements d'aide peuvent produire un effet négatif en exacerbant le côté anxiogène d'une situation ou encore en rendant dépendants les individus à ce soutien (Cobb, 1979 cité dans House, 1981 ; Caron et Guay, 2005). En ce sens, plusieurs recherches ont été menées sur les effets potentiellement négatifs du soutien social (Bolger et Amarel, 2007 ; Lincoln, 2000). Dans une recension d'écrits réalisée par Lincoln (2000), trois types de résultats associés au soutien social sont présentés : ceux présentant les effets positifs du soutien social sur le bien-être, ceux présentant les effets négatifs du soutien social sur le bien-être et ceux combinant les deux types de résultats. Les critiques adressées par cette auteure aux textes retenus sont semblables à celles formulées de

façon générale sur le soutien social ; les divergences conceptuelles, théoriques et méthodologiques rendent difficile la comparaison des résultats. Néanmoins, l'une des conclusions de cette analyse est de considérer à la fois les répercussions positives et négatives du soutien social. Ainsi, nous considérerons ces pistes pour notre recherche en employant des outils adaptés qui nous permettront d'étudier ces deux possibilités.

2.2.2 Évaluation subjective du soutien social

Alors que certains auteurs font davantage référence au soutien social perçu (p. ex. Barrera, 1986), d'autres ajoutent également la composante de l'évaluation de celui-ci (p. ex. Vaux, 1990). Malgré cette disparité relative à la description et à l'appellation de cette dimension du soutien social, il s'agirait de la composante étant la plus étroitement liée avec des retombées positives sur les individus (Lakey et Cronin, 2008 ; Lam, 2019 ; Uchino, 2009). En ce qui concerne notre recherche, nous définirons cette dimension comme étant l'évaluation du soutien social globale ou ciblée effectuée par les individus sur les ressources de leur réseau de soutien ou sur les comportements de soutien qui leur étaient destinés (Vaux, 1990). Cinq indicateurs peuvent être associés à l'évaluation subjective du soutien social (Vaux, 1988) : la satisfaction à l'égard du soutien reçu, le sentiment d'être respecté, le sentiment d'être impliqué, le sentiment d'attachement ou l'impression que les autres se soucient d'eux (Vaux, 1988). La perception de l'individu sur le comportement de soutien qui lui était destiné peut modifier l'influence de ce dernier (Beauregard et Dumont, 1996 ; Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Toutefois, cette appréciation de l'aide reçue peut être difficile à mesurer, car elle peut être confondue avec la détresse de l'individu ou encore ses besoins (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011 ; Eckenrode et Gore, 1981).

Par exemple, Doudin et al. (2011) ont mené une recherche visant à évaluer des moyens préservant la santé psychosociale des enseignants lors de situations complexes pour prévenir les risques d'épuisement professionnel. S'ils évoquent que l'évaluation positive du soutien social reçu agit comme un facteur de protection contre l'épuisement professionnel et que l'évaluation négative est, à l'inverse, un facteur de risque, ces chercheurs relèvent un bémol important. En effet, les individus aux prises avec des symptômes associés à l'épuisement professionnel auraient de la difficulté à percevoir le soutien social comme étant satisfaisant et auraient de la difficulté à le solliciter. Ce phénomène pourrait être la conséquence de la déshumanisation de la relation, l'un des symptômes de l'épuisement professionnel, qui peut influencer les habiletés relationnelles des enseignants

concernés. Ainsi, toujours selon ces auteurs, les enseignants qui bénéficieraient davantage du soutien social pourraient être moins aptes à le solliciter ou à le percevoir comme étant efficace. Cet enjeu, décrit par Doudin et al. (2011), fut également relevé dans plusieurs autres recherches, telles que celles d'Halbesleben et Buckley (2006) et Siedlecki et al. (2013). Halbesleben et Buckley (2006) en ayant mené une étude clarifiant le lien entre le soutien social et l'épuisement professionnel chez les infirmières, suggèrent également que les infirmières étant en épuisement professionnel n'avaient probablement pas répondu au questionnaire. L'absence de réponse de cette partie de la population cible aurait donc pu avoir une influence sur les résultats de cette recherche. Par conséquent, il est pertinent de prendre en considération cette éventualité dans une étude sur le soutien social.

Dans un autre texte, Curchod-Ruedi et Doudin (2015) ajoutent que, pour certains enseignants, solliciter du soutien social peut être perçu comme un échec. En effet, les enseignants qui doutent de leurs compétences peuvent craindre que leurs difficultés prouvent leur incapacité à effectuer les tâches qui leur sont attribuées. Ces auteurs émettent l'hypothèse que ces pensées peuvent être la résultante, entre autres, d'une mauvaise représentation de la responsabilité de l'enseignant. En ce sens, ces travailleurs peuvent ne pas oser solliciter du soutien social chez leurs collègues ou leurs supérieurs (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Pour notre recherche, ces informations sont particulièrement importantes, car notre étude est menée dans un groupe de parole qui favorise le soutien social.

2.2.3 Ressources du réseau de soutien

Les ressources du réseau de soutien font référence aux relations qui apportent à l'individu un soutien pour atteindre des buts ou gérer des demandes de l'environnement (Vaux, 1990). Selon Vaux (1988), le réseau de soutien de l'individu peut être décrit par cinq principales caractéristiques ; la taille (le nombre d'individus composant le réseau), la densité (les liens entre les membres du réseau), la diversité (la nature du soutien que peuvent donner les membres du réseau), la qualité des liens (la proximité entre l'individu et les membres composant son réseau de soutien) et la composition du réseau (les titres et les rôles des individus composant le réseau, par exemple frère, collègue de travail, etc.).

Pour certains auteurs, le réseau de soutien peut s'appuyer sur des rôles (p. ex. conjoints, parents) ou des liens affectifs (p. ex. amis) (Caron et Guay, 2005). Concernant cette dimension, il est difficile de définir le réseau social, car il est délicat de quantifier les liens relationnels, d'une part et d'autre part, il est complexe de prévoir qui sont les individus qui pourront effectivement prodiguer de l'aide en cas de besoin (Barrera, 1986 ; Caron et Guay, 2005 ; Lam, 2019). Certains auteurs spécifient également que l'individu doit être actif dans le développement et le maintien de ces liens et pour obtenir une forme de soutien appropriée lorsqu'il est requis. Dans notre recherche, bien que nous employons la définition de Vaux (1990) afin de définir les ressources de soutien, nous ajoutons certaines spécificités tirées des travaux de Finfgeld-Connett (2005) et Liang et al. (2001). En ce sens, nous prendrons particulièrement en considération l'équilibre (entre le nombre de comportements de soutien donnés et reçus).

Premièrement, certains auteurs soutiennent que la direction du comportement de soutien, à savoir s'il est donné ou reçu, peut influencer l'effet du soutien social (Finfgeld-Connett, 2005 ; Shakespeare-Finch et Obst, 2011). Plus précisément, pour avoir des retombées positives, il devrait y avoir un équilibre (Liang et al., 2001) ou une réciprocité entre le soutien social qui est donné et celui qui est reçu (Finfgeld-Connett, 2005). En ce qui concerne notre recherche, nous observerons davantage l'équilibre entre les échanges, tel que suggéré par Liang et al. (2001). En effet, les caractéristiques individuelles des membres d'un groupe de soutien peuvent influencer leurs interactions avec les autres participants (Schopler et Maeda, 1993). Dans un groupe de soutien enseignant, il est possible de prévoir que le soutien social qui est reçu et celui qui est donné ne soient pas réciproques, mais équilibrés. Plusieurs variables individuelles telles que l'âge, le champ d'expertise ou les années d'expérience peuvent créer certaines asymétries entre les membres du groupe.

Deuxièmement, en ce qui concerne la source, le soutien social à l'étude sera mis en œuvre lors d'une activité collective offerte à des enseignants. Ainsi, les enseignants participants recevront du soutien de la part de leurs collègues, ce qui peut être considéré comme plus efficace qu'un soutien externe, c'est-à-dire de l'aide provenant d'individus qui ne sont pas impliqués dans le milieu de travail (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; La Rocco et Jones, 1978). Dans les prochains paragraphes, nous aborderons les autres caractéristiques de l'activité collective, soit le groupe de parole, qui constitue le réseau de soutien majoritairement observé dans cette recherche.

2.2.3.1 Activités collectives : les groupes de parole

Les activités collectives peuvent prendre plusieurs formes. Par cette expression et pour notre recherche, nous référons aux différentes initiatives mises en place regroupant des individus vers des buts communs. Comme mentionné dans le chapitre de la problématique, les activités collectives peuvent favoriser le développement du bien-être au travail en créant un cadre propice au soutien social. Celles-ci peuvent également être mises en place en contexte de travail enseignant. C'est pourquoi ce cadre a été choisi pour répondre à notre question de recherche : *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?*

En s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs, Lafortune et al. (2011) proposent cinq lignes directrices qui peuvent favoriser les effets positifs des activités collectives offertes aux enseignants : (1) Il faut d'abord prévoir une dimension temporelle qui laisse suffisamment de temps aux participants pour créer des liens sécurisants avec leur environnement et ainsi se sentir assez libres pour s'exprimer. (2) Il est important d'instaurer un cadre favorisant l'évitement des jugements de valeur et des idées préconçues et qui privilégie les jugements professionnels. (3) Un accompagnement est nécessaire par une personne qui, entre autres, recentre le groupe sur les objectifs fixés et maintient les limites préalablement établies pour le groupe. (4) Il faut encourager l'analyse de pratique, qui permet aux enseignants de relater des moments de bien-être ou de mal-être, mais également de relativiser leur vécu. (5) Les auteurs ajoutent finalement à ces étapes la valorisation de la profession enseignante. Il s'agit de promouvoir les discussions valorisantes pour les enseignants en mettant de l'avant les échanges qui intègrent un jugement « professionnel » (Lafortune et al., 2011). Dans notre recherche, les critères nommés ci-dessus ont été utilisés pour identifier une activité collective visant le développement du bien-être. En ce qui concerne le soutien social, Vaux (1990) souligne que l'aide donnée en face à face (*face to face*) permet aux individus d'avoir des informations non verbales qui pourraient être complémentaires aux comportements de soutien verbaux. Aussi, il ajoute qu'il faut un temps suffisant et ininterrompu afin que les individus puissent expliquer les éléments problématiques pour lesquels ils pourraient recevoir du soutien social.

En ce sens, plusieurs types de groupes peuvent être créés afin de favoriser les échanges (Bouville, 2005 ; Charlier, 2018 ; Schopler et Maeda, 1993). Ces groupes peuvent se distinguer par le type de

pairage, le rôle des participants, la place du leadership, la technologie utilisée et la conception du groupe (Charlier, 2018 ; Schopler et Maeda, 1993). Lafortune et al. (2011) soulignent qu'il serait pertinent d'organiser un espace en contexte scolaire permettant aux enseignants d'échanger sur leur réalité professionnelle et sur les éléments identifiés comme des causes de déplaisir. Dans notre recherche, nous étudions le soutien social mis en œuvre dans le cadre de groupes de parole. Alors que ce dispositif peut faire référence à des pratiques variées sur le terrain (Sellenet, 2004), celui-ci s'ancre dans une approche psychanalytique. Galiano et Portalier (2012) décrivent cette activité dans l'un de leurs textes en s'appuyant sur les travaux de Ducroq (2004) et Missionnier (2005) :

Les groupes de parole ont pour objectif de permettre à chacun de s'exprimer sur une thématique, indépendamment et librement dans un groupe restreint de personnes. Il s'agit, dans un cadre institutionnel prédéfini, de mettre en commun des vécus, des expériences, du quotidien, mais aussi des souffrances et des réflexions qui s'en dégagent permettant des échanges et un réel partage. (Galiano et Portalier, 2012, p. 269)

Ainsi, le groupe de parole est un espace où les individus peuvent exprimer des ressentis, des émotions, des pensées et où les membres sont prêts à écouter avec respect et non jugement (Bouville, 2005). Une confiance et une complicité peuvent s'installer entre les participants au sein du groupe et favoriser les échanges de points de vue sur les sujets abordés (Galiano et Portalier, 2012). Ce dispositif se distingue des psychothérapies, car il ne vise pas une « guérison », mais bien de regrouper des individus sur une question commune (Bouville, 2005).

Dans l'objectif de résumer les principales caractéristiques des dimensions du soutien social, nous avons produit le tableau 4. Celui-ci met en exergue les informations qui nous permettent d'opérationnaliser ce concept.

Tableau 4

Dimensions du soutien social

Dimensions	Indicateurs
Les comportements de soutien : Actes de soutien qui sont effectués pour aider les autres (Vaux, 1990).	Selon les types proposés par House (1981) : <ul style="list-style-type: none"> - Soutien émotionnel - Soutien instrumental - Soutien évaluatif - Soutien émotionnel
Les ressources du réseau de soutien : Relations qui apportent à l'individu un soutien pour atteindre des buts ou gérer des demandes de l'environnement (Vaux, 1990).	Selon la définition de Vaux (1988 ; 1990) <ul style="list-style-type: none"> - Taille - Densité - Diversité - Qualité des liens - Composition du réseau
L'évaluation subjective du soutien social : Évaluation du soutien social globale ou ciblée effectuée par les individus sur les ressources de leur réseau de soutien ou sur les comportements de soutien qui leur étaient destinés (Vaux, 1990).	Selon la définition de Vaux (1988 ; 1990) <ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction à l'égard du soutien reçu - Sentiment d'être respecté - Sentiment d'être impliqué - Sentiment d'attachement - Impression que les autres se soucient d'eux

En référence à l'établissement des deux principaux concepts de notre recherche, soit le BEPT et le soutien social, il est possible de percevoir le caractère écologique de ceux-ci. D'un côté, les spécifications du travail enseignant, nommées précédemment et tirées des travaux de Soini et al. (2010), précisent que leur milieu d'exercice professionnel est « multiniveau » et que certaines caractéristiques des écoles, telles que l'environnement social, culturel et psychologique doivent être considérées. Les dimensions de Dagenais-Desmarais (2010) situent également le bien-être dans le contexte de travail en organisant, notamment, les différentes dimensions du BEPT selon trois sphères de référence : individuelles, interpersonnelles et organisationnelles. D'un autre côté, Vaux (1990) décrit le soutien social comme un processus complexe qui se déploie dans un contexte écologique. Donc, pour comprendre le contexte de travail dans lequel évolue l'enseignant, mais aussi pour situer les deux principaux concepts à l'étude, le choix d'un modèle systémique et plus particulièrement le PPCT (*processus, personne, contexte, temps*) de Bronfenbrenner et Morris (1998) nous semble indiqué.

2.3 Modèle processus-personne-contexte-temps

Un modèle écologique peut être intéressant dans le cadre de notre recherche afin de mieux cerner les différents facteurs influençant le bien-être et le soutien social des enseignants. Pour situer cette approche, Boulanger et al. (2011), en s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs, soulignent que l'écosystémisme est teinté par plusieurs disciplines. Ils ajoutent que cette théorie est née de l'union de l'écologie et de la théorie des systèmes et que les théories du développement de l'enfant ont agi comme fondateurs. Ce groupe de chercheurs fait référence, notamment, aux travaux de Kelly (1966), Garbarino et Sherman (1980), Sameroff (1983), Lerner (1998 ; 2004) et Bronfenbrenner (1974 ; 1977 ; 1979 ; 1986 ; 2005). De façon générale, l'écosystémisme « se caractérise par le postulat d'un lien récursif entre l'individu et son environnement » (Boulanger et al., 2011, p. 133). Plusieurs auteurs ont utilisé un modèle systémique ou écologique pour rendre compte des variations du soutien social (p. ex. Li, Godinet et Arnsberger, 2011 ; Vaux, 1990 ; Devereux et al., 2015). Par exemple, Li et al. (2011) font référence aux modèles de Bronfenbrenner (1979) et de Belsky (1980 ; 1993). Différemment, Devereux et al. (2015) emploient le modèle socioécologique proposé par Berkman et Glass (2000). Vaux (1990), quant à lui, suggère que plusieurs facteurs provenant de l'environnement de l'individu peuvent avoir une influence sur le soutien social. Il aborde, entre autres, les liens entre les individus qui sont influencés par la culture, les opportunités d'interaction sociales, les demandes environnementales et les situations stressantes vécues par l'individu. Toutefois, le modèle suggéré par Vaux (1988) est centré sur les relations entre les composantes du soutien social et ne différencie pas les facteurs externes pouvant avoir une influence sur les comportements de soutien.

De la même façon, plusieurs modèles écologiques ou systémiques ont été employés pour l'étude du bien-être en contexte enseignant, notamment pour représenter l'environnement de travail ou encore pour illustrer les liens entre l'enseignant et le contexte dans lequel il évolue (p. ex. Gozzoli et al., 2015 ; Aelterman et al., 2007). Par exemple, Gozzoli et al. (2015) s'appuient sur le *modèle socioécologique* de Stokols (2000) et distinguent trois niveaux à l'environnement, soit l'individu, le groupe et l'organisation ou l'institution. Autrement, Aelterman, Engels, Van Petegem et Verhaeghe (2007) en présentant le cadre de référence de leur article, abordent le modèle *person-environment-fit* de Kristof (1996).

Certains chercheurs ont également employé des modèles écologiques ou systémiques pour rendre compte du contexte de travail des enseignants œuvrant avec les élèves nouvellement arrivés. Par exemple, Norberg (2017) emploie le modèle élaboré par Anderson, Hamilton, Moore, Loewen et Frater Mathiesson (2004). Ce modèle s'appuie sur la théorie bioécologique de Bronfenbrenner et il permet de relever l'influence des facteurs contextuels sur les enfants au cours des phases prémigratoires, transmigratoires et postmigratoires, mais aussi à mieux comprendre leur adaptation. Autrement, Gagné et al. (2018) emploient, entre autres, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979 ; Bronfenbrenner et Morris, 2006). Quatre systèmes sont alors distingués pour représenter le contexte, soit le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. En plus de cette différenciation, ce modèle accorde également une grande importance au temps.

Dans les sections précédentes, nous avons fait référence à l'importance de la prise en considération de l'environnement pour étudier le contexte dans lequel évoluent les enseignants, par exemple, en mettant en lumière les différents facteurs ayant une influence sur le bien-être au travail des enseignants. De la même façon, nous avons relevé l'influence de l'environnement dans l'étude du soutien social, notamment par sa dimension des *ressources du réseau*, qui peut être décrite en faisant référence au contexte social de l'individu. Une certaine diversité dans les modèles employés pour étudier certains thèmes centraux de notre recherche dans une perspective écologique (c.-à-d. le soutien social, le bien-être au travail et l'enseignement auprès d'élèves nouvellement arrivés) est perceptible. Or, nous avons sélectionné un modèle qui nous permettait d'étudier les relations entre l'individu et son environnement, mais aussi qui rend compte des différents systèmes composant le contexte de travail des enseignants, notamment pour distinguer les activités collectives de l'environnement dans lequel les participants à notre recherche évoluent au quotidien. Aussi, nous avons sélectionné un modèle nous permettant de relever les facteurs temporels afin d'étudier l'évolution du soutien social lors des groupes de parole. Dans ce contexte, nous avons choisi d'employer le modèle *processus, personne, contexte, temps* (PPCT) proposé par Bronfenbrenner et Morris (1998), illustré dans la figure 3. Dans cette section, nous reprendrons les postulats de base de ce modèle pour ensuite présenter ses quatre composantes.

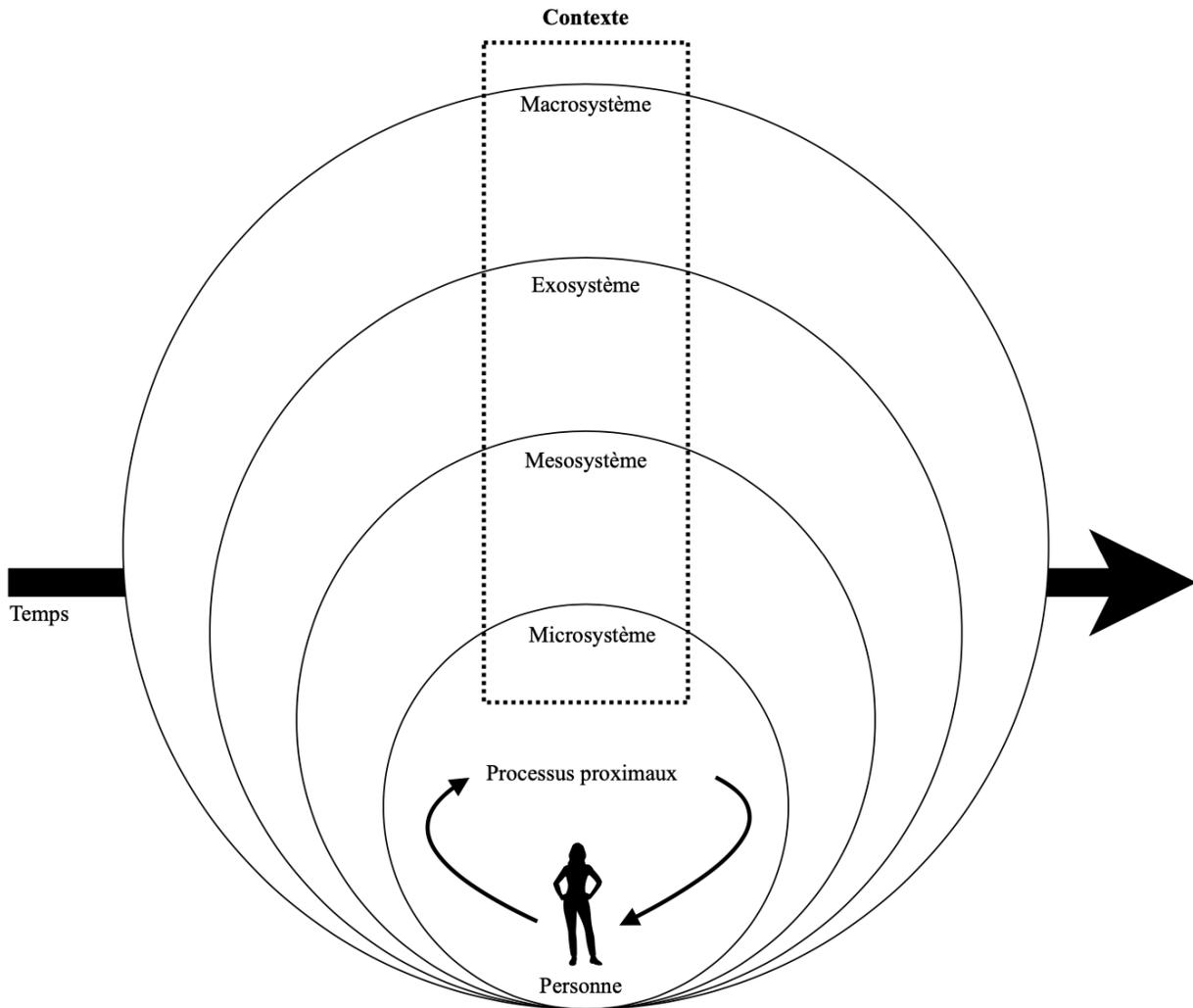


Figure 3. *Représentation graphique du modèle PPCT*

2.3.1 Postulats de base du modèle processus-personne-contexte-temps

Le modèle PPCT est le fruit d'une évolution du modèle systémique proposé par Urie Bronfenbrenner. Trois grandes phases peuvent être relevées dans la formulation de ce modèle (voir Rosa et Tudge, 2013). La première phase (1973-1979) a donné lieu à la publication proposant le modèle de l'écologie humaine de 1979. La deuxième phase (1980-1993) a précisé la place de l'individu et les processus développementaux. Finalement, la troisième phase a mis l'accent sur les processus proximaux et a donné lieu au modèle PPCT (Rosa et Tudge, 2013). Alors que le modèle

présenté en 1979 a connu une évolution sur plusieurs années, Tudge et al. (2009) soulignent que plusieurs études utilisent toujours les modèles antérieurs et, par le fait même, laissent de côté les processus proximaux, composante qui est devenue centrale dans la dernière itération de la théorie.

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner constitue les bases d'une théorie du développement. Dans son texte de 1998, cet auteur définit le développement comme étant « la stabilité et les changements dans les caractéristiques biopsychologiques d'un humain dans sa vie et à travers les générations » ([traduction libre], Bronfenbrenner et Morris, 1998, p. 995). Pour décrire le modèle *processus-personne-contexte-temps* (PPCT), Bronfenbrenner et Morris (1998) suggèrent deux propositions illustrant les postulats de base de cette organisation :

Première proposition :

Spécialement durant l'enfance, mais aussi tout au long de la vie, le développement humain se produit à travers des processus qui représentent des interactions progressivement plus complexes et réciproques entre un organisme humain biopsychosocial actif et des personnes, des objets et des symboles dans son environnement immédiat ou éloigné. Pour être efficaces, les interactions doivent avoir lieu sur une base régulière et durant une période prolongée. Les relations durables qui ont lieu dans un environnement immédiat font référence aux processus proximaux ([traduction libre], Bronfenbrenner et Morris, 1998, p. 996).

Deuxième proposition

La forme, la puissance, le contenu et la direction des processus proximaux, qui peuvent affecter le développement de la personne, varient systématiquement selon les relations entre les caractéristiques de la personne en développement, l'environnement (près de l'individu ou éloigné) dans lequel aura lieu les processus proximaux, la nature des résultats développementaux observés et les continuités et changements sociaux qui peuvent survenir au cours de la vie et selon la période historique dans laquelle la personne a vécu ([traduction libre], Bronfenbrenner et Morris, 1998, p. 996).

Comme mentionné ci-haut, alors que ces propositions sont théoriquement indépendantes, lorsque celles-ci sont prises en considération de façon simultanée dans un devis de recherche, elles

regroupent les composantes du modèle PPCT. Selon les lignes directrices établies par ces chercheurs, tous les éléments du modèle PPCT doivent être présents pour avoir une idée juste des facteurs pouvant influencer le développement dynamique de l'être humain (Lerner, 2005). Griffiore et Phenice (2016) spécifient que ce modèle peut être perçu comme étant un cadre de référence pour classer des phénomènes et définir leurs propriétés. Ces caractéristiques correspondent aux objectifs de notre recherche, car nous souhaitons étudier le soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants.

Six caractéristiques peuvent être associées au modèle PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 1998). (1) Afin que le développement d'un individu s'opère, celui-ci doit s'engager dans une activité. (2) De sorte que les processus associés à cette activité soient efficaces, ceux-ci doivent avoir lieu de façon régulière sur une période de temps prolongée. (3) En ce sens, pour avoir une efficacité, d'un point de vue développemental, les processus proximaux doivent avoir une durée suffisante afin de se complexifier. (4) Ainsi, les processus proximaux efficaces sur le développement des individus ne peuvent pas être unidirectionnels, ceux-ci doivent impliquer un certain degré de réciprocité dans les échanges. (5) Aussi, les processus proximaux ne se limitent pas seulement aux interactions entre les individus, ceux-ci peuvent faire référence à des interactions avec des objets ou des symboles. La relation bidirectionnelle sera représentée différemment avec les objets et les symboles. Dans ce cas, il sera question d'une exploration, d'une manipulation ou encore d'une stimulation de l'imagination de l'individu. (6) Finalement, comme mentionné dans la deuxième proposition, la relation dynamique entre la personne en développement et son environnement peut changer le contenu, la synchronicité et l'efficacité des processus proximaux (Bronfenbrenner et Morris, 1998).

En considérant nos choix conceptuels explicités précédemment, notre recherche pourra théoriquement satisfaire à ces six critères. D'abord, l'enseignant devra être actif dans une activité collective qui aura lieu dans son environnement immédiat et qui favorisera les échanges entre les individus. Cet engagement de la part de l'individu rejoint également la perspective eudémonique de notre définition du bien-être au travail, précisant que l'individu doit être engagé dans sa croissance personnelle. Les rencontres associées aux activités collectives auront lieu de façon régulière et sur une période prolongée, permettant possiblement la complexification des relations entre les individus. En ce sens, cela fait également écho aux lignes directrices pour mettre sur pied

des activités collectives ayant des retombées positives chez les enseignants, proposées par Lafortune et al. (2011). Ces auteures mentionnent qu'un temps suffisant doit être prévu pour permettre aux participants de créer des liens sécurisants avec leur environnement. De plus, comme ces activités collectives favorisent également le soutien social, il est possible de croire qu'il y aura des échanges bidirectionnels entre l'individu et le groupe. Finalement, selon le choix de l'activité, nous souhaitons que celle-ci offre un cadre favorisant le soutien social entre ses membres et qu'elle vise le développement du bien-être au travail chez les enseignants.

2.3.2 Composantes du modèle PPCT

En ayant détaillé les lignes directrices de cette théorie et en contextualisant celles-ci pour notre recherche, il est intéressant de voir la place accordée aux différentes composantes interreliées de ce modèle. Nous présenterons les *processus*, la *personne*, le *contexte* et le *temps* en contextualisant chacun de ces éléments tant dans un environnement enseignant que dans le cadre de notre recherche. Pour préciser le contexte enseignant, nous nous appuierons, entre autres, sur les précisions de Théorêt (2005) et de Cross et Hong (2012). Théorêt (2005), ayant utilisé ce modèle dans un texte abordant la résilience éducationnelle, suggère des éléments pertinents relatifs aux composantes du modèle PPCT. Alors que ces exemples visent précisément les facteurs liés à la résilience, ils sont pertinents pour contextualiser les différents systèmes en milieu enseignant. En ce qui concerne Cross et Hong (2012), ces auteurs ont utilisé le modèle PPCT pour représenter les facteurs influençant les émotions des enseignants en contexte scolaire. De la même façon que pour le texte précédent, les précisions de ces auteurs sur les composantes du modèle PPCT en contexte enseignant sont intéressantes pour donner des exemples concrets dans un contexte précis.

2.3.2.1 Processus

Les processus font référence à l'influence bidirectionnelle de l'individu et de son environnement (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Toutefois, ce sont les processus proximaux qui sont davantage mis en lumière dans le modèle PPCT. Les processus proximaux font référence à une interaction directe entre l'individu et l'environnement (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ceux-ci peuvent varier en fonction des caractéristiques de la personne, du contexte et du temps (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Selon Bronfenbrenner (1995), les processus proximaux possèdent une forme, une puissance, un contenu et une direction, c'est-à-dire qu'ils ont une influence plus ou moins grande sur le développement et qu'ils font référence à des facteurs divers. En ce sens, ils entrent en

interaction de façon variable avec les caractéristiques personnelles de l'individu en développement. Pour avoir un effet sur l'individu, les processus proximaux doivent avoir lieu dans l'environnement immédiat de la personne, et ce, de façon récurrente (Bronfenbrenner, 1995). La force de ces processus peut également varier selon la stabilité de l'environnement tel que suggéré dans la deuxième proposition.

Les processus proximaux, pouvant être qualifiés de « moteur du développement », sous-tendent une interaction entre des personnes, des objets et des symboles. Il est important de considérer, lorsque plusieurs individus sont dans le même environnement, les effets de « forces-ressources » qui peuvent avoir une influence sur tous les individus dans cet environnement (Bronfenbrenner, 1995). Dans un contexte social, il est également important de considérer que le système de croyances des personnes qui entourent l'individu peut agir comme instigateurs et conservateurs de relations réciproques avec l'individu (Bronfenbrenner, 1995). Les relations sociales entre les enseignants sont d'ailleurs illustrées comme un processus proximal dans la représentation du modèle PPCT de Cross et Hong (2012).

En ce qui concerne notre projet de recherche, le soutien social et ses composantes seront considérés comme un processus proximal. Nous prendrons exemple sur Evans et al. (2014), qui, dans une étude sur le développement de l'identité des adolescents l'ont considéré comme tel et l'ont situé dans le microsystème de l'individu. Le soutien social correspond à la définition présentée précédemment des processus proximaux, entre autres, car il fait référence à une relation particulière entre l'individu et son environnement. En outre, le soutien social a lieu de façon récurrente dans la vie de l'individu et se situe dans son environnement immédiat. De plus, comme mentionné précédemment, les caractéristiques de l'individu peuvent moduler son effet. En considérant le soutien social comme un processus proximal, cela nous permet de décrire les relations entre ce concept et le développement du bien-être. Tandis que plusieurs chercheurs tissent le lien entre soutien social et bien-être, nous revenons aux constats de Feeney et Collins (2015), qui mettent en lumière que peu d'études détaillent *comment* le soutien social peut favoriser ou défavoriser des retombées positives chez les individus et qu'il est important d'étudier le contexte dans lequel le soutien social est mis en œuvre.

2.3.2.2 Personne

Dans le modèle PPCT, une attention particulière est accordée aux caractéristiques biopsychologiques de l'individu. La *personne*, qui fait référence au répertoire individuel des caractéristiques biologiques, cognitives, émotionnelles et comportementales est d'ailleurs reprise deux fois dans ce modèle (Lerner, 2005). Celle-ci est présentée de manière directe une première fois sous la composante *personne*, et une deuxième fois de façon indirecte, à travers les chronosystèmes. Nous y reviendrons ultérieurement, sous le titre *temps* (Bronfenbrenner et Morris, 1998 ; Lerner, 2005). En lien avec un contexte de travail enseignant, les caractéristiques de l'individu pourraient faire référence, entre autres, à l'expérience de travail, aux compétences personnelles (Théorêt, 2005) ou encore aux croyances, aux émotions, aux pratiques d'enseignement ou aux buts de l'individu (Cross et Hong, 2012).

Les caractéristiques de la personne, peuvent avoir une influence sur les processus proximaux, tant sur leur forme, leur puissance, leur contenu que leur direction (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Principalement, trois types de particularités individuelles peuvent influencer ces processus : (1) la disposition des individus, (2) leurs ressources bioécologiques, soit les habiletés, l'expérience, les connaissances et les compétences et (3) les demandes de l'environnement (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La différenciation de ces caractéristiques personnelles et leur combinaison peut avoir une influence sur les processus proximaux, mais peut aussi avoir des répercussions sur le développement de la personne. Les relations entre la *personne* et les processus proximaux sont ainsi incluses dans le microsystème de l'individu.

En ce qui concerne notre recherche, nous étudions plus particulièrement le bien-être au travail chez les enseignants sous la composante *personne*. Ainsi, nous reprendrons les dimensions de ce concept, décrites précédemment pour représenter cette composante du modèle PPCT. À cet égard, pour contextualiser cet élément notre recherche vise à mieux comprendre l'influence du processus proximal du soutien social sur le bien-être au travail de la personne.

Selon le modèle PPCT, l'individu en développement et ses caractéristiques entrent dans une interaction bidirectionnelle avec son environnement. En ce sens, pour mieux comprendre les relations entre ces deux composantes du modèle, il est important de décrire le contexte, pour notamment tisser des liens entre le vécu des enseignants et le soutien social qui y serait associé.

2.3.2.3 Contexte

Le *contexte* du modèle PPCT reprend les systèmes imbriqués du modèle bioécologique conceptualisés par Bronfenbrenner, entre autres dans ses textes de 1977 et de 1979, soit le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème (Lerner, 2005). Ces représentations de l'environnement sont *interconnectées* et symbolisent le contexte de développement de l'individu (Bronfenbrenner, 2005). En ce sens, chaque système représente des éléments contextuels particuliers. Nous présenterons chacun de ces systèmes, soit le micro-, méso-, exo- et macrosystème en spécifiant comment ceux-ci peuvent être représentés en contexte scolaire.

Le microsystème

Le microsystème peut être considéré comme le centre de gravité du *contexte* (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Il peut être défini comme suit :

Le microsystème est une séquence d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles qui sont vécus par la personne en développement dans son environnement immédiat (*face-to-face*). Il inclut les particularités physiques, sociales et symboliques qui invitent, permettent ou inhibent l'engagement de l'individu dans des relations soutenues qui deviennent graduellement plus complexes ([traduction libre], Bronfenbrenner, 1994, p. 1645).

De plus, dans ce système, les caractéristiques de la *personne* entrent en relation avec celles de plusieurs autres individus, telles que les parents, la famille, les amis proches, les enseignants, les mentors, les collègues de travail ou des conjoints gravitant dans leur environnement immédiat. Les caractéristiques des autres individus de l'environnement peuvent faire référence, entre autres, à leur tempérament, leur personnalité et leur système de valeurs (Bronfenbrenner, 1992). Pour être considérés comme faisant partie du microsystème, les individus doivent entretenir des liens avec la personne en développement de façon régulière et selon des périodes de temps prolongées (Bronfenbrenner et Morris, 1998).

En ce qui concerne les enseignants, selon la définition ci-dessus, le microsystème peut faire référence aux rôles associés à cette profession selon les caractéristiques physiques, sociales et symboliques de l'école où ils travaillent. Il est possible d'inclure dans le microsystème d'autres éléments, tels que suggérés par Théorêt (2005, p.650) : l'accès aux ressources matérielles, aux

savoirs contemporains, au perfectionnement des compétences professionnelles ainsi que le terrain propice à la mise en œuvre des compétences didactiques et pédagogiques. La relation avec les élèves, les membres de la direction, les collègues enseignants et les autres membres du personnel scolaire pourraient également être considérés dans le microsystème, car il s'agit de relations directes de l'individu dans son environnement (Cross et Hong, 2012). De plus, ces relations se poursuivent durant l'année scolaire, donc elles s'échelonnent sur une période prolongée et régulière. Pour notre recherche, l'activité collective qui sera mise en place en contexte scolaire sera également considérée dans le microsystème puisqu'elle correspond aussi aux critères caractérisant cette composante de l'environnement, soit un système proximal où la personne entretient des relations directes avec son milieu de vie.

Le mésosystème

Le mésosystème fait référence aux liens entre les différents microsystèmes. En d'autres mots, celui-ci peut être associé aux liens et aux processus qui unissent plus de deux systèmes où l'individu est directement impliqué (Bronfenbrenner, 1992). En contexte scolaire, pour notre recherche, quelques exemples du mésosystème pourraient être la relation entre la direction de l'école et les collègues de travail d'un enseignant ou encore la relation entre la classe de l'individu en développement et les professionnels scolaires de l'école. Théorêt (2005) propose également que le soutien donné entre les acteurs scolaires, les liens avec les familles des élèves et les relations avec les organismes du quartier gravitant autour de l'école sont compris dans ce système.

L'exosystème

L'exosystème comprend également les relations et les processus qui unissent deux systèmes ou plus (Bronfenbrenner, 1979). À la différence du mésosystème, l'un de ces systèmes n'est pas immédiat dans l'environnement de l'individu, donc la personne n'y est pas directement impliquée (Bronfenbrenner, 1979). Ce système distal, soit plus éloigné de l'individu, peut tout de même influencer les processus dans lesquels est impliqué la personne en développement (Bronfenbrenner, 1992). En ce sens, dans un contexte enseignant, des exemples relatifs à l'exosystème pourraient être la relation entre la direction d'école et un représentant du ministère ou encore la relation entre un collègue et un conférencier. Il pourrait également s'agir du pouvoir de décision dans le curriculum, les formations reçues par les enseignants selon leurs milieux de pratique, leurs besoins

et les ressources organisationnelles (Théorêt, 2005). Encore une fois, les systèmes précédents sont compris dans celui-ci.

Le macrosystème

Le macrosystème comprend les particularités culturelles, sous-culturelles ou tout autre contexte social plus général influençant le micro-, le méso- et l'exosystème (Bronfenbrenner, 1992 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998). De façon plus précise, une attention particulière est accordée aux croyances relatives au développement, aux dangers, aux styles de vie, aux opportunités, aux choix de vie possibles et aux modèles d'échanges sociaux qui sont présents dans les systèmes précédents (Bronfenbrenner, 1992, p. 149). De plus, le macrosystème ne réfère pas seulement à la sous-culture dans laquelle la personne en développement a grandi, mais aussi celle dans laquelle celle-ci vit actuellement. À cet égard, ce système peut moduler les caractéristiques personnelles et le contexte de vie (*background*) des personnes avec qui l'individu en développement est en contact de façon quotidienne (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Le macrosystème peut être perçu comme une représentation sociale pour une culture, sous-culture ou un autre contexte social plus global (Bronfenbrenner, 1992).

En contexte enseignant, plusieurs éléments peuvent faire référence au macrosystème. D'abord, il pourrait s'agir du contexte dans lequel l'individu a grandi et les représentations véhiculées du développement de l'enfant ou du milieu de l'enseignement de façon générale. D'un autre côté, le macrosystème peut également référer aux pouvoirs et aux responsabilités des enseignants dans la société observée, les valeurs sociales sur l'éducation (Théorêt, 2005), les réformes ou le contexte culturel (Cross et Hong, 2012).

Donc, le micro, le méso, l'exo et macrosystème composent le contexte selon la conception de Bronfenbrenner. Ces systèmes, qui supposent des relations proximales ou distales entre l'individu et son contexte de vie, peuvent avoir une influence variable sur la personne en développement. En plus de ces systèmes imbriqués, un facteur important à prendre en considération et qui était quasi absent dans les premiers modèles de cet auteur (p. ex. 1979) est le temps. Nous en discuterons plus amplement sous le prochain titre.

2.3.2.4 Temps

Le temps est fréquemment repris sous les différentes propositions formulées par Bronfenbrenner, après son modèle de 1979, pour mieux représenter les influences de l'environnement et des caractéristiques de l'individu (Bronfenbrenner et Morris, 1998). En ce sens, Bronfenbrenner et Morris (1998) mentionnent l'importance du degré de stabilité, de constance et de prévisibilité pour l'opérationnalité des systèmes de l'écologie humaine. Ils précisent un élément important à prendre en considération en contexte de recherche : l'observation d'une continuité ou d'une rupture dans le temps.

À cet égard, Lerner (2005) précise que le *temps* dans le modèle PPCT incorpore plusieurs éléments de la temporalité chez l'individu en développement. Toujours selon cet auteur, il peut, par exemple, faire référence au temps ontogénique, au temps de la famille ou encore à la période historique dans lequel évolue la personne. Ces éléments, qui se modifient tout au long de la vie de l'individu en développement, sont associés au *chronosystème* selon la conception de Bronfenbrenner (Lerner, 2005). De façon plus précise, selon Bronfenbrenner et Morris (1998), le *chronosystème* se divise en trois ; il est question du micro, méso et macrotemps. Le microtemps fait référence à la continuité ou aux ruptures en lien avec les processus proximaux de l'individu. Le mésotemps est davantage associé à la périodicité des épisodes liés aux processus proximaux qui se déclinent dans une période de temps plus étendue, tels que des jours ou des semaines. Enfin, le macrotemps fait référence à un contexte temporel plus large regroupant les attentes changeantes entre les générations, les événements qui ont une influence dans et à travers les générations, mais également qui fait référence aux processus et aux résultats développementaux (Bronfenbrenner et Morris, 1998).

En ce qui concerne notre recherche, nous ciblons principalement le microtemps et le mésotemps. Le microtemps fait référence aux interventions lors des activités collectives. Dans le cadre de ces activités, nous avons collecté les informations quant aux continuités et aux ruptures relatives à ce processus proximal. Nous en discuterons de nouveau dans la section méthodologie lors de la présentation des outils de collecte de données. Le mésotemps fait référence à la fréquence des séances des activités collectives, mais également à leur place dans le calendrier scolaire. Nous ne détaillerons pas le macrotemps dans cette recherche puisque le temps de collecte de données est relativement restreint.

En somme, nous utilisons le modèle PPCT de Bronfenbrenner afin de représenter l'influence du soutien social, soit un processus proximal sur le développement du bien-être au travail des enseignants. Nous prenons en considération les éléments issus de l'environnement de l'individu en développement qui peuvent avoir une influence sur les groupes de parole, tant sur le bien-être au travail des enseignants que sur le soutien social. Aussi, nous abordons le chronosystème. En effet, nous étudions le microtemps lors des activités collectives et le mésotemps lorsque nous collectons des données relatives à l'horaire général de ces activités. La figure 4 reprend les principaux éléments discutés ci-haut de façon schématisée.

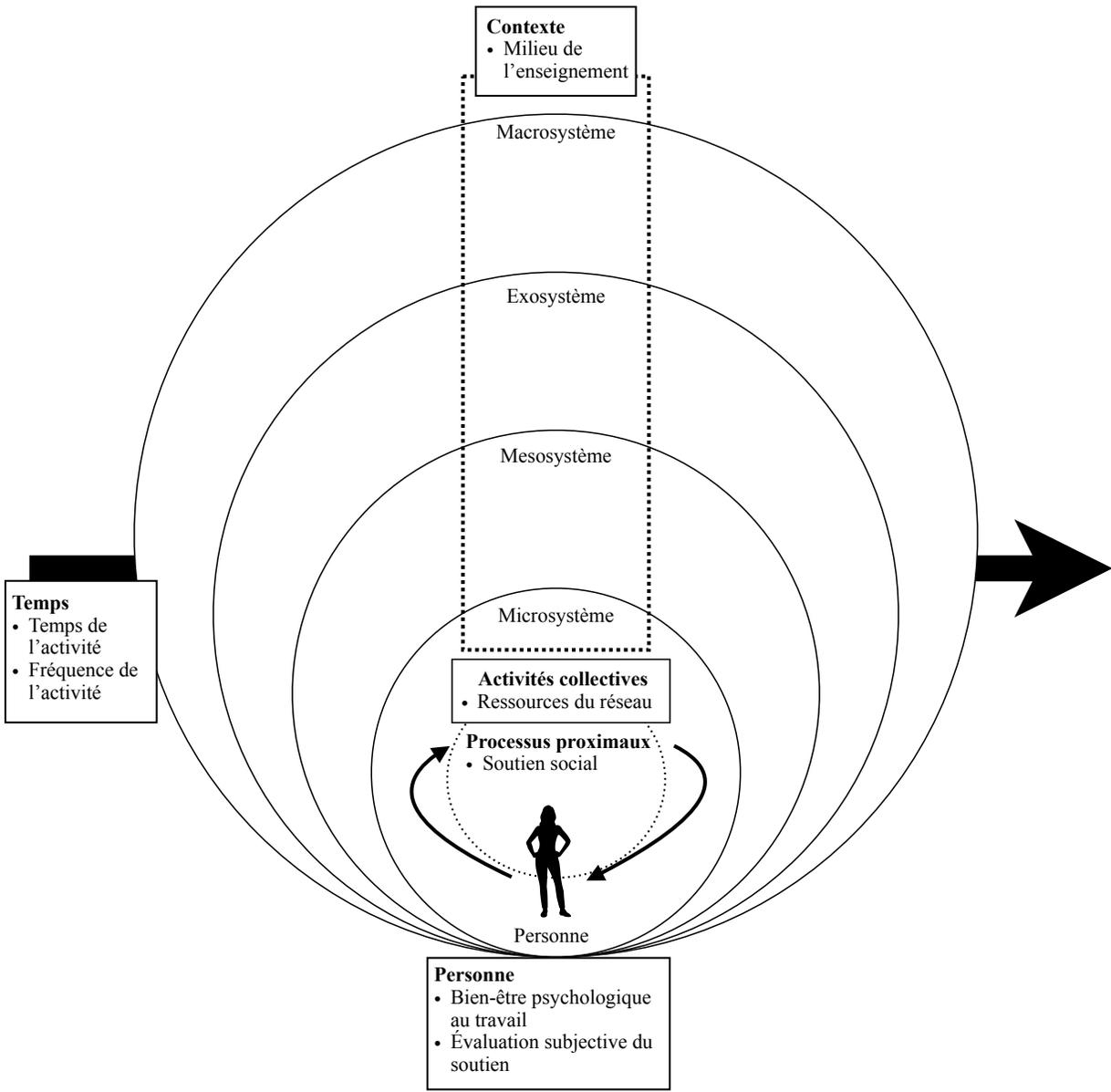


Figure 4. Représentation schématisée des thématiques étudiées selon le modèle PPCT

2.4. Objectifs spécifiques de recherche

En résumé, après avoir spécifié notre conception du bien-être et du soutien social, nous avons décrit la perspective systémique dans laquelle s'inscrit notre recherche. À la lumière des informations présentées et en cohérence avec notre question générale de recherche, soit : *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants?* et notre objectif général de recherche (*étudier le soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*), nous dégagons trois objectifs spécifiques formulés en incluant les éléments constituant le modèle PPCT³⁷ exposé précédemment. Alors que nous indiquons les différentes composantes du modèle (P/Pe/C) dans la formulation des objectifs spécifiques, il est pertinent de mentionner que le temps (T) est sous-jacent à chacun d'entre eux, comme le suggère le modèle élaboré par Bronfenbrenner et Morris (1998). La figure 5 illustre l'organisation de nos objectifs spécifiques de recherche selon les composantes du modèle PPCT.

Processus – Soutien social Objectif 2	Personne – Bien-être au travail Objectif 1	Contexte – Activités collectives Objectif 3
Temps		

Figure 5. Représentation schématique de la principale composante à l'étude dans chacun des objectifs spécifiques

(OS1) Décrire le bien-être au travail chez les enseignants participants (Pe) avant et après les activités collectives (C) ;

(OS2) Documenter le soutien social (P) qui résulte des activités collectives (C) offertes aux enseignants (Pe) ;

Cet objectif se décline en trois sous objectifs :

³⁷ Identifiés dans la formulation des objectifs comme processus (P), personne (Pe), contexte (C) et temps (T).

- (OS2.1) Observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants ;
- (OS2.2) Décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants ;
- (OS2.3) Décrire et analyser l'évaluation subjective des participants au regard des comportements de soutien et des ressources du réseau ;

(OS3) Décrire les retombées des activités collectives (C) sur le bien-être au travail des participants (Pe).

Au regard de notre objectif général de recherche (*étudier le soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*), il est pertinent de mentionner que l'OS1, abordant le BEPT, nous permet de comprendre l'état des enseignants tout en prenant en considération les particularités du contexte dans lequel ils évoluent. Par celui-ci, nous pourrions mieux comprendre la *personne* et les éléments contextuels (c.-à-d. le groupe de parole et l'environnement de travail) qui peuvent favoriser ou défavoriser cet état chez les enseignants. L'OS2 nous sert à étudier le soutien social dans le cadre de l'activité collective. Celui-ci détaille les trois principales dimensions associées à ce concept selon Vaux (1990), soit les comportements de soutien (OS2.1), les ressources du réseau (OS2.2) et l'évaluation subjective du soutien (OS2.3). L'OS3, quant à lui, nous permettra d'explorer les retombées de l'activité collective sur certains aspects du BEPT, notamment en tissant des liens avec les éléments abordés dans l'OS1. Ce dernier objectif spécifique nous permet également de situer le soutien social au regard d'autres éléments qui pourraient favoriser ou défavoriser le BEPT dans le cadre des groupes de parole. Nous détaillerons notre démarche pour répondre à ces objectifs spécifiques dans la section méthodologie.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de notre recherche sera détaillée en plusieurs sous-sections : le contexte général de la recherche, la posture de la recherche, le profil des participants recrutés et les outils qui seront utilisés pour la collecte de données. Ensuite, nous expliquerons les lignes directrices de l'analyse des données qui seront recueillies. Finalement, nous présenterons les considérations éthiques sous-tendant notre étude.

3.1 Contexte de recherche

Notre recherche s'est déroulée dans une école secondaire du Grand Montréal offrant depuis moins de deux ans le service de classes d'accueil. Aux suites des conflits sévissant depuis 2011, plus de 5,6 millions de personnes ont fui la Syrie (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2020). Le Québec a accueilli, en 2015-2016, 7 583 réfugiés syriens (ministère de l'Immigration, 2017). En réponse à cette arrivée importante, plusieurs classes d'accueil d'ordre primaire et secondaire ont été créées pour répondre aux besoins de ces élèves. Le département d'accueil de cette école a été créé à la rentrée 2016 dans ce contexte. Lors de la collecte de données de notre recherche, de janvier à juin 2018, certaines classes étaient encore majoritairement composées d'élèves syriens, alors que d'autres regroupaient plutôt des élèves de plusieurs nationalités différentes.

Afin de soutenir les enseignants du département d'accueil, la direction adjointe responsable de ces classes a sollicité une psychologue d'orientation psychodynamique, membre de l'Ordre des psychologues du Québec et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, pour mener des groupes de parole avec ces travailleurs. Cette activité collective avait comme visée de favoriser le développement du bien-être au travail chez ces enseignants, qui étaient titulaires ou spécialistes. Il est pertinent de mentionner que des études ont tissé le lien entre ce dispositif et le développement du bien-être dans certains contextes, par exemple chez des étudiants postsecondaires (Frajerman, 2020) ou encore au travail, en médecine (West et al., 2014). Celle-ci correspondait également aux éléments proposés par Lafortune et ses collaborateurs (2011) qui favorisent les retombées positives d'une activité collective menée auprès d'enseignants (*cf.* 2.2.3.1). Par exemple, en prévoyant un temps suffisant, en instaurant un cadre qui limite les jugements, mais aussi en prévoyant un animateur qui recentre la discussion sur les objectifs et les limites préalablement établies.

3.2 Posture de la recherche

Dans cette section, nous discuterons de l'orientation générale de notre étude, de la posture épistémologique et du type de recherche qualitative. Ces précisions guideront le choix de l'échantillon et le mode de collecte de données.

Posture épistémologique

Afin de présenter notre posture épistémologique, nous avons situé notre objet de recherche dans une perspective ontologique en prenant en considération sa complexité. D'abord, notre sujet nous amène à considérer la subjectivité de plusieurs enseignants par la description de leur expérience sur leur BEPT et sur leur perception de leur réseau de soutien et de l'évaluation subjective du soutien. Ce postulat ontologique renvoie à une épistémologie interprétativiste, où le vécu de chacun des enseignants participants doit être pris en considération, nous y reviendrons dans les paragraphes suivants. Ensuite, nous prendrons également en considération le contexte dans lequel ces travailleurs évoluent. La réalité décrite par les individus et la réalité qui sera observée par le chercheur pourront se compléter pour dresser un portrait de l'environnement de travail. En ce sens, ce postulat ontologique fait davantage référence à une posture épistémologique constructiviste. Donc, notre posture rejoint principalement des hypothèses gnoséologiques issues de l'interprétativisme et du constructivisme. Dans les lignes qui suivent, nous situerons ces deux visions de la réalité en considérant les paramètres de notre recherche.

Premièrement, nos postulats ontologiques rejoignent principalement ceux que l'interprétativisme. La posture épistémologique interprétative peut être liée à la recherche qualitative (Anadón, 2006 ; Fortin, 2010 ; Lapan et al., 2012 ; Mertens, 2010 ; Savoie-Zajc, 2000), bien que ce dernier type de recherche ne soit pas associé à une seule théorie, une seule méthode ou un seul paradigme (Denzin et Lincoln, 2005). Dumez (2010) en citant Dumez (2006) décrit la posture de Popper en relevant les aspects interprétativistes de celle-ci :

[Il est] interprétativiste au sens où l'analyse de la situation suppose, comme on le voit, de faire une analyse fine des connaissances et informations dont disposent les acteurs dans une situation donnée, c'est-à-dire un travail de compréhension. Si ce dernier porte sur un processus, une situation en évolution, cette analyse fine doit mettre en évidence les savoirs des acteurs *ex ante* et *ex post*, avec leur évolution durant la période, et l'observateur

construit son interprétation des événements en tenant compte lui aussi de l'*ex ante* et de l'*ex post*. (Dumez, 2010, p. 11)

Ces précisions permettent de mieux comprendre certaines caractéristiques de cette approche. Dans notre recherche, la méthodologie employée pour rendre compte de l'expérience des enseignants au regard de leur bien-être psychologique et de leur vécu dans les groupes de parole, principalement en ce qui a trait au soutien social, sera en cohérence avec cette représentation de l'interprétativisme. Plus précisément, comme notre recherche a lieu sur plusieurs mois (*cf.* 3.5), nous prendrons en considération l'évolution de l'interprétation des participants. De la même façon, le regard de l'observateur, en l'occurrence nous, le chercheur, tiendra compte de l'*ex ante*, notamment par les *a priori* que nous aurons au vu de la recherche empirique et théorique effectuée en amont. Aussi, la dimension temporelle sera considérée, par une documentation sur six mois, selon la collecte de données prévue.

Cette posture est pertinente pour atteindre nos objectifs de recherche, car elle rend compte de la réalité des acteurs d'une situation et nous offre un accès privilégié à leur expérience (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2000). De plus, cette posture nous permet de mettre en relief la valeur subjective du discours (Anadón, 2006) autant en ce qui concerne le soutien social que le BEPT. Par ailleurs, la posture interprétativiste est considérée comme pertinente en éducation, car elle est axée sur le sens que l'individu donne à son expérience. Dumez (2011), en s'appuyant cette fois sur les travaux de Dilthey, Weber et Popper, propose également quelques indications méthodologiques relatives à l'interprétativisme :

Il [le chercheur] doit s'intéresser de manière systématique (c'est-à-dire pas anecdotique, pas au coup par coup, comme c'est trop souvent le cas), aux interprétations données par les acteurs eux-mêmes des situations dans lesquelles ils se trouvent et de leurs actions et interactions. Méthodologiquement, il convient de savoir comment étudier les discours, et comment les étudier en relation avec les actions. Cet intérêt pour les interprétations des acteurs (*meanings*) ne signifie pas que le réel se résout à ces interprétations, plus celle du ou des chercheur(s). Les interprétations des acteurs doivent faire l'objet d'un travail de critique rationnelle de la part du chercheur, et l'interprétation du chercheur doit être menée sous la forme d'un empirisme logique tel qu'il a été défini précédemment et être lui-même soumis à un processus de critique rationnelle. (Dumez, 2011, p. 13)

Au regard de notre objet de recherche, il est pertinent de se questionner sur la cohérence entre l'observation de comportements et les postulats ontologiques majoritairement interprétativistes guidant notre recherche. Nous percevons les comportements comme étant un prolongement de l'interprétation de la réalité des participants, à la limite de l'interactionnisme symbolique et à la manière du théorème de Thomas : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (Thomas, 1923, traduction, cité par Merton, 1995, p.380, cité dans Lenoir et Tupin, 2011). Nous entendons ici que les comportements mis en œuvre par les individus sont motivés par leur perception de la réalité. Dans ce cas, les perceptions des individus sur leur vécu et sur leur situation peuvent les mener à faire l'action de demander du soutien. Dans la même logique, l'interprétation des besoins de soutien par les enseignants participants aux groupes de parole peut motiver certains comportements.

Cette prise en considération de l'environnement dépasse les simples comportements et nous amène à mobiliser certains fondements de l'épistémologie constructiviste. En ce sens, Lincoln et Denzin (2005) associent trois caractéristiques à cette posture. Lee (2012) les reprend dans un texte souhaitant clarifier les différentes tendances associées au constructivisme. Premièrement, l'épistémologie constructiviste assume une ontologie relative, donc les réalités sont multiples. Deuxièmement, celle-ci s'appuie sur la subjectivité des acteurs : le chercheur et le participant cocréent le savoir. Ainsi, sans entrer dans les divergences des points de vue de cette posture, il est possible de la comprendre de la façon suivante : « la réalité et/ou la connaissance de la réalité est construite » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 21). Finalement, les outils méthodologiques qui lui sont associés sont naturalistes (Denzin et Lincoln, 2005 ; Lee, 2012). Or, en s'appuyant sur les propos de Denzin (1977), Nguyễn-Duy et Luckerhoff (2007) soulignent que la recherche qualitative peut adopter une « attitude naturaliste », car « elle se donne pour visée première de fournir des descriptions détaillées des sujets et phénomènes considérés dans leur contexte naturel » (Nguyễn-Duy, Luckerhoff, 2006, p. 8). Donc, nous considérons que nos données ne seront pas associées à une réalité unique (Charmillot et Dayer, 2007), mais plutôt à la mise en relation des interprétations des participants à la recherche (et du chercheur) au regard de l'environnement dans lequel ils évoluent.

Ainsi, notre posture s'appuie sur les perceptions des participants relatives à leur compréhension de la réalité rappelant l'interprétativisme. Par ailleurs, cet élément est particulièrement perceptible par

le type de recherche qualitative qui a été menée : l'étude de cas multiple (nous y reviendrons dans la section suivante). De plus, notre posture, en plus de prendre en considération la subjectivité du chercheur, nous permet également de tenir compte de l'environnement naturel dans lequel les participants évoluent.

Plus spécifiquement, l'étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants nous amène à souligner la subjectivité des participants par leur compréhension de certaines dimensions du soutien social et du bien-être au travail. Ces composantes de notre objet de recherche confirment une forte association possible à la posture interprétativiste. Néanmoins, nos méthodes de collecte de données qui nous permettent de comprendre l'environnement dans lequel les individus évoluent, comme l'observation des comportements de soutien ou la documentation de l'environnement (voir la composante *contexte* du modèle PPCT au titre 2.3.2.3), font davantage référence à une posture constructiviste. Celles-ci sont non seulement associées à la perception des individus, mais elles doivent être comprises comme une conconstruction entre la compréhension des participants et notre regard en tant que chercheuse. Ainsi, l'ancrage interprétativiste de notre recherche est clair, cependant il serait erroné d'omettre l'influence de notre perspective en tant que chercheuse sur les connaissances issues de notre processus méthodologique. En somme, dans notre démarche, notre perspective constructiviste doit être comprise comme un appui à la compréhension du vécu des participants et de leur subjectivité au regard du soutien social perçu et de leur état de bien-être au travail.

Type de recherche qualitative

À la lumière de notre objet de recherche et en cohérence avec notre posture épistémologique, nous effectuerons un traitement qualitatif des données collectées. La recherche qualitative est pertinente en éducation, car elle est axée sur le sens que l'individu donne à son expérience (Savoie-Zajc, 2000). De plus, ce type de recherche nous permet d'être témoin de l'action enseignante et peut nous permettre de dégager des phénomènes latents importants pour la compréhension du problème de recherche (Fortin, 2010). Cette posture tend également vers des buts pragmatiques (Savoie-Zajc, 2000) ce qui est cohérent avec notre recherche, puisque certaines retombées pratiques pourront être dégagées de nos données. Nous mènerons une étude de cas multiples pour documenter les

manifestations relatives au soutien social et au développement du bien-être d'enseignants participant à une activité collective conçue et menée pour favoriser leur bien-être au travail.

L'étude de cas peut être employée tant en recherche qualitative qu'en recherche quantitative. Il s'agit tant d'une méthode de cueillette de données que d'une mise en forme et d'une façon de traiter l'information (Karsenti et Demers, 2000). Cette technique sert à rendre compte des phénomènes sociaux ayant une dynamique particulière (Karsenti et Demers, 2000). Nous avons mené notre recherche, une étude de cas multiples, en suivant la méthode proposée par Stake (2006) pour relever à la fois les caractéristiques de chacun des cas, mais aussi pour effectuer une analyse croisée qui rend compte des similitudes et des différences entre les cas. Plus précisément, Stake (2006) décrit l'étude de cas multiples comme un effort spécial (*special effort*) d'examiner un objet de recherche ayant plusieurs cas, parties ou membres. Il ajoute que cette « collection » (p. ex. de personnes, d'activités, de lois, de forces, de problèmes ou de relations) est étudiée et détaillée. Toujours dans le même ordre d'idées, il ajoute que la compréhension des cas individuels est intéressante, principalement pour l'apport de ces cas pour la compréhension du phénomène ou de la « collection » dans une situation particulière. Dans notre recherche, nous avons documenté l'expérience de chacun des enseignants participants en ce qui a trait à leur bien-être au travail, mais aussi en ce qui concerne leur expérience dans les groupes de parole et le soutien social qu'ils donnent et qu'ils reçoivent dans le cadre de cette activité. Une analyse croisée de ces cas nous a permis de mieux distinguer les ressemblances et les dissemblances entre les enseignants et de préciser l'expérience de ces individus en tant que groupe. Cette méthode nous permet donc d'étudier le phénomène au regard de ce « tout » (*quintain*) (Stake, 2006).

Ce choix peut être justifié par la question générale exploratoire de notre recherche, mais également par notre posture épistémologique qui s'appuie sur la vérité perçue par les enseignants participants, tout en considérant que cette réalité peut être multiple. Afin d'atteindre nos objectifs généraux et spécifiques, mais aussi pour répondre à notre question générale, les huit cas constituant l'étude de cas multiples, soit les participants au groupe de parole, seront présentés.

3.3 Participants

Dans ce segment, la méthode d'échantillonnage relative à notre recherche sera décrite afin de déterminer les individus correspondants à notre population cible. Par la suite, nous détaillerons le choix de l'échantillon relatif à la population accessible.

L'échantillon de notre recherche a été identifié à l'aide de la méthode d'échantillonnage par choix raisonné (Fortin, 2010). Cette méthode d'échantillonnage non probabiliste, fréquemment utilisée dans les études de cas, est indiquée pour notre recherche, car elle permet de cerner une population ayant des caractéristiques particulières requises pour la participation à une étude (Fortin, 2010). Effectivement, puisque l'étude de cas vise un phénomène dans un contexte particulier avec une population spécifique (Stake, 1995), la constitution de l'échantillon par choix raisonné peut être justifiée. Dans notre recherche, la population cible est les enseignants participant à une activité collective qui favorise le développement du bien-être, soit, dans ce contexte, les enseignants œuvrant en classe d'accueil et participant aux groupes de parole. L'activité collective offerte à ces enseignants a été sélectionnée, car elle correspond aux critères de notre recherche quant à la nature de l'activité proposée et aux buts poursuivis.

Huit enseignants, soit cinq femmes et deux hommes, ont participé aux différentes étapes de la recherche. Seul l'un de ces enseignants n'a pas pris part à la première entrevue individuelle³⁸. Autrement, les autres enseignants constituant l'échantillon ont participé à toutes les étapes de la collecte de données. Bien que tous les participants œuvraient au département d'accueil, certains avaient des postes particuliers ; le groupe était composé d'enseignants en classe d'accueil (5), d'un enseignant spécialiste (1), d'un enseignant de classe pour les élèves sous-scolarisés (1) et un enseignant de classe d'intégration partielle dans les programmes réguliers (1). Leurs années de pratiques oscillaient entre cinq et vingt ans. La grande majorité des enseignants participant à cette recherche étaient issus de l'immigration de première (5/8) ou de seconde génération (1/8). Par ailleurs, deux participants avaient entamé une carrière comme enseignant avant leur déplacement vers le Québec. En considérant la récence de l'ouverture du département d'accueil dans l'école où s'est déroulée la collecte de données, les enseignants avaient été embauchés dans les deux dernières

³⁸ L'enseignant n'a pas pu participer à la première entrevue dû à des contraintes temporelles. Cela dit, nous avons fait le choix de tout de même inclure cet enseignant dans notre recherche comme la première entrevue était orientée vers le bien-être au travail et que nous souhaitions pouvoir analyser le soutien social mis en œuvre lors des activités collective par tous les participants.

années. Six enseignants avaient inauguré les classes et étaient présents pour une seconde année, alors que deux autres avaient commencé leur contrat au début de l'année scolaire. Le tableau 5 résume les caractéristiques des participants^{39,40}.

Tableau 5

Récapitulatif des caractéristiques des enseignants participants

Participants	Caractéristiques	Participants	Caractéristiques
Clara (Cl)	<ul style="list-style-type: none"> • 15 ans de pratique • 1^{re} année à l'école • Classe d'accueil 	Violaine (V)	<ul style="list-style-type: none"> • 13 ans de pratique • 1^{re} année à l'école • Classe d'accueil
Jeanne (J)	<ul style="list-style-type: none"> • 20 ans de pratique • 2^e année à l'école • Classe d'élèves partiellement intégrés au régulier. 	Éline (É)	<ul style="list-style-type: none"> • 5 ans de pratique • 2^e année à l'école • Classe d'accueil
Sami (S)	<ul style="list-style-type: none"> • 6 ans de pratique • 2^e année à l'école • Classe d'accueil 	Charlène (Ch)	<ul style="list-style-type: none"> • 5 ans de pratique • 2^e année à l'école • Classe d'accueil
Rémi (R)	<ul style="list-style-type: none"> • 11 ans de pratique • 2^e année à l'école • Spécialiste 	Ivanie (Iv)	<ul style="list-style-type: none"> • 6 ans de pratique • 2^e année à l'école • Classe d'élèves sous-scolarisés

Les enseignants ont d'abord été sélectionnés, car ils participaient à une activité collective qui avait comme objectif de favoriser le développement du bien-être chez les enseignants. Nous aborderons les paramètres de cette activité offerte aux enseignants sous la prochaine section.

3.4 Activité proposée

Lorsque nous avons détaillé les ressources du réseau (*cf.* 2.2.3), nous avons abordé les groupes de parole comme activité collective. De façon plus précise, nous expliquerons ici le déroulement et

³⁹ Certaines informations n'ont pas été ajoutées au tableau récapitulatif (p. ex. noms utilisés pour identifier ces classes et si les participants étaient issus de l'immigration) pour préserver l'anonymat des participants.

⁴⁰ Pour préserver l'anonymat des participants, nous les identifions par des noms fictifs générés au hasard dans une banque de prénoms.

les fondements de l'activité collective de soutien qui a été offerte aux enseignants dans le but de développer leur bien-être.

L'activité qui a été proposée aux enseignants est un groupe de parole, comme nous l'avons défini précédemment (*cf.* 2.2.3.1), soit un lieu où les individus peuvent exprimer des ressentis, des émotions, des pensées et où les membres sont prêts à écouter avec respect et non jugement (Bouville, 2005). Il s'agit également d'un espace où les individus partagent au moins une préoccupation commune (Raybaud-Macri, 2017). Dans ce cas, les fonctions des participants et les expériences quotidiennes auprès des élèves des classes d'accueil pouvaient, par exemple, en constituer. La fréquence des rencontres de deux heures était établie à une fois toutes les trois semaines. Alors que l'activité était initialement prévue une fois par mois, nous avons plutôt privilégié cette fréquence, car elle correspondait mieux au calendrier scolaire et aux contraintes temporelles de notre recherche. Ainsi, huit rencontres de deux heures ont eu lieu de janvier à juin 2018. Les séances du groupe de parole étaient animées par une psychologue, membre de l'Ordre des psychologues du Québec. Lors de celles-ci, l'animatrice veillait à ce que les règles établies soient respectées et recentrait la discussion en cas de besoin. En cohérence avec les principes psychodynamiques des groupes de parole, les interventions de l'animatrice étaient réalisées dans une autorité et une neutralité bienveillante (Bouville, 2005 ; Robert, 2008). Les thèmes n'étaient pas suggérés, ceux-ci étaient abordés de façon spontanée par les participants.

Les règles du groupe de parole étaient principalement orientées vers l'établissement d'un environnement sécuritaire qui favorisait la parole libre. Les participants étaient invités à adopter une attitude sans jugement et empreinte de respect afin que tous puissent aborder les thèmes qu'ils souhaitaient, sans être contraints. Les règles visaient également à créer un environnement assurant la confidentialité des informations partagées dans les discussions du groupe de parole, afin que tous les participants puissent rester authentiques (Bouville, 2005 ; Charlier, 2018). Par ailleurs, celles-ci visaient également à « favoriser [r] l'expression de chacun dans un climat de confiance permettant à chacun de s'exprimer selon ses capacités, ses rythmes, sa personnalité et ses difficultés » (Galiano et Portalier, 2012, p. 273).

En ce qui concerne la disposition physique du local, tous les participants étaient assis en cercle afin que chacun soit en mesure de contribuer activement à la discussion de groupe et de voir les autres membres. L'animatrice et l'observatrice (la chercheuse) étaient également assises avec les

participants. Le local, où avaient lieu les groupes de parole, était toujours le même. De plus, cette salle représentait un endroit relativement neutre, car il ne s'agissait pas d'un salon du personnel ou encore d'une classe. Cet endroit était habituellement inoccupé par le personnel scolaire.

Pour favoriser la participation des enseignants, ceux-ci étaient libérés de leurs tâches et remplacés durant la période prévue pour le groupe de parole. De cette façon, les rencontres n'empiétaient pas sur leur temps de nature personnelle ou leur temps en dehors des heures scolaires. Cependant, ils devaient tout de même préparer le remplacement (c.-à-d. effectuer les procédures pour signifier leur absence et préparer les documents nécessaires pour les suppléants). Ces mesures étaient possibles grâce à la direction adjointe de l'école qui avait demandé un financement pour que cette activité soit menée auprès des enseignants des classes d'accueil.

En ce sens, les groupes de parole ont été présentés aux participants comme étant une activité pour favoriser le développement du bien-être. En ce qui concerne le soutien social, celui-ci n'a jamais été formellement encouragé lors des rencontres du groupe de parole. Les participants étaient au courant des objectifs de recherche de l'étude, car ceux-ci leur étaient présentés en même temps que le formulaire de consentement (nous y reviendrons sous le titre 3.8 qui présente les considérations éthiques). Les manifestations de soutien social documentées dans notre projet doctoral étaient donc naturellement présentes dans les échanges.

Afin de représenter l'influence de cette activité collective sur les enseignants, la figure 6 situe l'intervention par rapport aux individus en représentant le microsystème des participants. Bien entendu, cette représentation n'exclut pas l'influence des autres éléments contextuels sur l'activité collective, le soutien social ou encore le bien-être au travail de l'individu. L'intervention documentée pour notre recherche a été mise en place en contexte scolaire, durant les heures habituelles de travail des enseignants. En nous appuyant sur les données empiriques présentées précédemment, nous émettons l'hypothèse que le groupe de parole peut favoriser le processus proximal « soutien social ». L'activité a eu lieu dans le microsystème de l'enseignant.

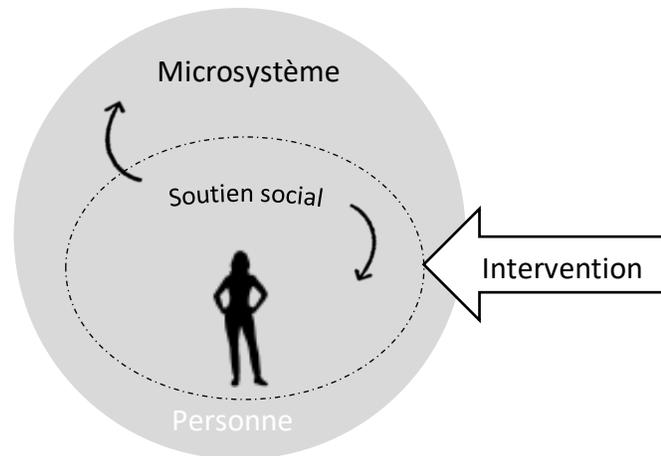


Figure 6. Représentation de l'intervention selon le modèle PPCT

La figure 6 ci-dessus situe l'intervention dans le microsystème des enseignants selon le modèle PPCT de Bronfenbrenner et Morris (1998) en précisant également la place de l'individu et des processus proximaux. En ce sens, la collecte de données a visé principalement des éléments faisant référence à la relation bidirectionnelle entre la personne et son microsystème selon le modèle PPCT.

3.5 Collecte de données

Plusieurs instruments de collecte de données ont été utilisés pour documenter les dimensions du soutien social, le bien-être des enseignants participants et les retombées perçues des groupes de parole pour ainsi répondre à nos objectifs spécifiques de recherche. Nous présenterons les instruments de collecte de données en trois temps. Premièrement, nous aborderons les outils de collecte de données liés au bien-être au travail, soit les entrevues enregistrées (audio). Deux entrevues ont été réalisées auprès des enseignants, soit l'une avant et l'autre après leur participation aux groupes de parole. Dans une perspective systémique et développementale, ces deux temps de collecte peuvent nous permettre de mieux comprendre le contexte dans lequel les enseignants évoluent en cohérence avec l'importance accordée à cette composante (*temps*) du modèle PPCT. Deuxièmement, nous aborderons les outils de collecte de données relatives au soutien social. Nous décrirons l'observation qui a complété les enregistrements (audio) des discussions lors des groupes de parole, mais aussi les questions posées lors de la seconde entrevue qui portaient sur la perception du soutien social. Finalement, nous présenterons les autres questions qui ont également été posées

lors de la seconde entrevue dans le but de mieux comprendre les impressions des enseignants relatives aux groupes de parole et aux retombées de celui-ci. Afin de mieux représenter la séquence temporelle de notre recherche, celle-ci est illustrée à la figure 7. À la suite de cette figure, le tableau 6 récapitule l'association entre les outils de collecte de données et les objectifs spécifiques de notre recherche.

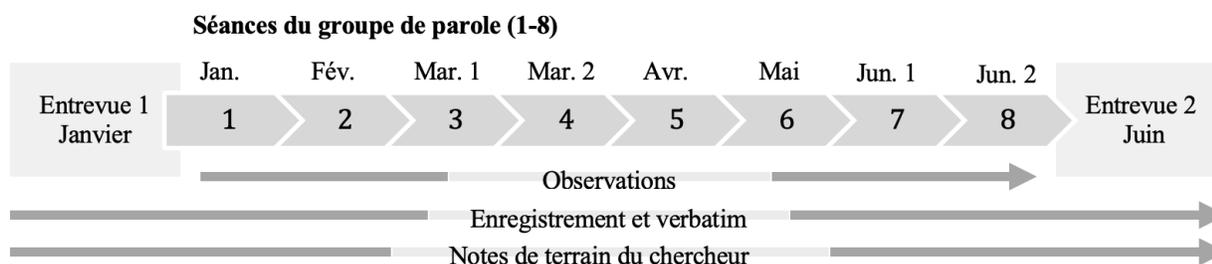


Figure 7. Séquence temporelle de la collecte de données (janvier-juin, 2018)

Tableau 6

Objectifs spécifiques de recherche et outils de collecte des données

Objectifs spécifiques de recherche	Outils de collecte de données
OS1 Décrire le bien-être au travail chez les enseignants participants avant et après les activités collectives ;	- Entrevues (avant et après les huit séances des activités collectives).
OS2 Documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants	- Analyse de contenu du verbatim des activités collectives. - Observation des séances d'activité collective.
OS2.1 observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants ;	
OS2.2 décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants ;	
OS2.3 décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social par les participants au regard des comportements de soutien reçus et des ressources du réseau ;	
OS3 Décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants.	- Entrevues (après les huit séances des groupes de parole).

3.5.1 Collecte de données relative au bien-être au travail

Dans cette section, nous décrirons l'entrevue, soit l'instrument de collecte de données concernant le bien-être au travail. Nous présenterons cet outil, puis nous spécifierons comment celui-ci sera utilisé dans notre recherche. De prime abord, il est pertinent de spécifier que l'entrevue de janvier a été menée pour documenter la perception des enseignants sur leur bien-être au travail (OS1), tandis que l'entrevue de juin comportait également des questions sur les deux autres objectifs spécifiques. Donc, lors des secondes entrevues (juin), nous avons collecté des données relatives à l'OS1, l'OS2 et l'OS3 (*cf.* tableau 6). Dans cette section, nous aborderons la collecte de données effectuée pour répondre à l'OS1. Nous reviendrons de nouveau sur les entrevues de juin (deuxième entrevue) et les questions qui y étaient posées lorsque nous aborderons la collecte de données particulière aux deux autres objectifs spécifiques.

L'entrevue peut être définie comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (Savoie-Zajc, 1997, p.265, citée dans Savoie-Zajc, 2000). Certains avantages considérables sont liés à l'entrevue. Entre autres, elle permet de mieux comprendre le point de vue du participant sur un sujet précis, tout en accordant la flexibilité requise afin d'obtenir une description riche et imagée (Savoie-Zajc, 2000).

Deux entrevues semi-dirigées seront menées pour recueillir les données relatives à l'évolution du bien-être chez les enseignants : l'une avant et l'autre après leur participation aux groupes de parole. L'entrevue semi-dirigée offre un contrôle accru sur les échanges comparativement à l'entrevue non structurée et permet également une certaine constance dans l'ordre et le contenu des questions posées (Savoie-Zajc, 2000). Dans le cadre de notre projet doctoral, nous explorons les différentes dimensions du BEPT, définies plus tôt (*cf.* 2.1.3), pour répondre à deux de nos objectifs spécifiques de recherche. De plus, lors de l'entrevue semi-dirigée, les caractéristiques individuelles des participants peuvent être perçues par le chercheur, ce qui peut laisser cours à des dynamiques particulières et à l'ajout d'informations pertinentes extérieures au cadre attendu de l'entrevue (Savoie-Zajc, 2000). Cette façon de procéder nous a été utile pour recueillir les informations relatives à toutes les dimensions du BEPT, et ce, dans un cadre similaire, tout en conservant les particularités de chacun. Ainsi, ces entrevues ont été menées en cohérence avec notre posture épistémologique et les principes de l'étude de cas multiples.

D'un point de vue pratique, nous avons mené les entrevues semi-dirigées avec tous les participants. Quant à la durée, une heure était prévue pour la première entrevue et une heure trente était prévue pour la seconde⁴¹, car certaines questions relatives aux dimensions du soutien social (voir le point 3.5.2) étaient ajoutées au canevas initial (*cf.* annexe 3 et annexe 4). Elles ont été enregistrées et retranscrites verbatim pour effectuer le codage du matériel, nous reviendrons sur ce point au titre 3.7. Ces entrevues ont été effectuées en deux temps, soit, avant (janvier) et après (fin juin) la participation des enseignants au groupe de parole. Pour la composition des questions d'entrevue, nous avons repris les cinq dimensions de Dagenais-Desmarais (2010) et nous les avons formulées de façon interrogative afin de cerner ces composantes du bien-être au travail, tout en conservant les particularités du contexte enseignant, comme expliqué dans notre cadre de référence (*cf.* 2.1.5.1). Nous avons été particulièrement attentive pour éviter les formulations tendancieuses qui auraient pu orienter la réponse des participants. Le tableau 7 illustre cette formulation. Il est à noter que les canevas d'entrevue complets se retrouvent aux annexes 3 et 4.

Tableau 7

Exemple de question d'entrevue relative au BEPT

Dimensions du bien-être (OS1)	Questions d'entrevue
Adéquation interpersonnelle au travail	Comment décririez-vous vos relations interpersonnelles au travail ?

L'entrevue semi-dirigée nous permet d'aborder ces dimensions tout en conservant une certaine liberté dans la réponse formulée par les participants. Nous avons documenté comment les dimensions du BEPT sont rapportées avant et après la participation des enseignants au groupe de parole dans un contexte scolaire. Cela nous permet de dégager quelles sont leurs perceptions relatives à leur BEPT. À l'aide des réponses formulées, nous pourrions également repérer certains éléments contextuels associés au travail en classe d'accueil.

Comme notre concept de bien-être au travail s'inscrit principalement dans une tradition de recherche eudémonique, mais que certains états hédoniques sont tout de même pris en

⁴¹ En préparation de la première et de la seconde entrevue, nous avons testé les canevas d'entrevues auprès de trois enseignants externes à la recherche pour tester la clarté des questions formulées, mais aussi pour estimer le temps à prévoir pour chacun des rencontres avec nos participants.

considération, nous ajoutons une question qui ne cible pas seulement une dimension du BEPT de l'enseignant, mais qui vise plutôt la perception générale sur son état. Cette question ouverte, soit « Sentez-vous que vous éprouvez du bien-être au travail ? Si oui/non, pourquoi ? », nous permet de dégager, s'il y a lieu, des éléments importants qui ne feraient pas partie des cinq dimensions sur lesquelles ont été basées nos questions d'entrevues. Celle-ci nous permet également de percevoir l'importance de certains éléments qui viennent appuyer la perception générale des enseignants sur leur BEPT dans une perspective davantage hédonique.

Les informations collectées durant ces entrevues sont pertinentes pour lier le développement du BEPT aux retombées des groupes de parole et aux comportements de soutien social pouvant être relevés durant l'activité collective.

3.5.2 Collecte de données relative au soutien social

Plusieurs outils de collecte de données nous serviront à documenter les dimensions du soutien social. Dans les prochains paragraphes, nous présenterons la collecte de données relative aux dimensions de ce concept. Celle-ci se décline en trois sections et aborde les comportements de soutien, les ressources du réseau de soutien et finalement l'évaluation subjective du soutien. Ces outils nous serviront à atteindre notre deuxième objectif spécifique : (OS2) Documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants par trois sous-objectifs, soit (OS2.1) observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants ; (OS2.2) décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants ; (OS2.3) décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social par les participants au regard des comportements de soutien reçus et des ressources du réseau. Les différents moments de la collecte de données sont en cohérence avec les propos de Tudge et al. (2009) qui, dans un texte présentant les bons et les mauvais usages du modèle PPCT, souligne que l'étude des processus proximaux doit inclure des collectes de données fréquentes pour relever les relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement.

3.5.2.1 Collecte de données relative au type de soutien social reçu et donné

En ce qui concerne la collecte de données relative aux comportements de soutien reçus et donnés (OS2.1 *observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des*

séances des activités collectives offertes aux enseignants), deux principaux outils ont été employés : l'observation des comportements de soutien et l'enregistrement (audio) des conversations ayant eu lieu lors des séances du groupe de parole.

L'observation est l'une des méthodes de collecte de données pouvant être utilisée en recherche qualitative (Fortin, 2010 ; Mertens, 2010 ; Savoie-Zajc, 2000). Elle pourrait être définie comme le regard discret d'un chercheur sur les comportements des individus dans certains contextes pour avoir de l'information sur le phénomène à l'étude (Johnson et Christensen, 2000). Cette méthode consiste essentiellement à s'imprégner de la dynamique interne de ce qui est observé (Savoie-Zajc, 2000), soit, dans notre recherche, le discours et les comportements non verbaux des participants aux groupes de parole.

Selon nos lectures, peu de recherches ayant analysé les comportements de soutien ont inclus les manifestations non verbales. Par ailleurs, ceux les prenant en considération le font de façon indifférenciée, c'est-à-dire en ne précisant pas les types de soutien social (Ackley et al., 2016 ; Feeney et Collins, 2015). Un exemple serait le référentiel d'Ackley et al. (2016) conçu pour les travailleurs en sciences infirmières. Dans celui-ci, il est spécifié que le soutien social peut être transmis de façon non verbale, par exemple, par une main sur l'épaule (Ackley et al., 2016). Cependant, aucune information n'est ajoutée par rapport à la typologie du soutien social utilisée et ces gestes ne sont pas associés à un modèle particulier. D'autre part, les données concernant le soutien social issues des études sont majoritairement quantitatives et basées sur le soutien social perçu (Caron et Guay, 2005). Les manifestations non verbales ou verbales du soutien social y sont rarement détaillées, car les données sont autorapportées dans un contexte particulier.

Plusieurs recherches récentes se sont appuyées sur les types de comportements de soutien dans le cadre de blogues ou de forums d'entraide (voir par exemple la recherche d'Evans et al., 2012 ou encore celle de Coursaris et al., 2009). Ces recherches étudient des comportements de soutien écrits et circonscrits par la longueur des textes partagés par les utilisateurs. Dans notre cas, les frontières ne sont pas définies aussi clairement et d'autant plus lorsqu'il est question du soutien social non verbal. C'est pourquoi nous avons établi les frontières des unités d'observation. Ainsi, les unités d'observation commencent lors du premier contact direct entre les deux individus et se terminent lorsque le contact privilégié entre les deux prend fin. Il pourrait s'agir, entre autres, d'une certaine information donnée en format papier qui ne pourrait pas être perçue à l'enregistrement audio.

L'observation commence alors lorsqu'un individu attire l'attention de l'autre en lui tendant un papier. Ce soutien social non verbal prend fin lorsque le papier serait échangé et que l'attention des individus revient vers le groupe. Cet exemple serait lié au soutien informatif. En outre, le contexte pourrait nous aiguiller sur la connotation des gestes. Un participant faisant un pouce en l'air à un autre enseignant, qui discute d'une initiative qu'il a prise en classe, pourrait être perçu comme une évaluation positive sur ce qui est présenté au groupe. Il serait donc possible de l'associer à un soutien évaluatif. De la même façon, un participant émotif pourrait se faire apaiser par la main d'un collègue sur son épaule. Dans cette situation, il serait possible d'associer le geste à un soutien émotionnel. En ce qui a trait au soutien instrumental, un participant pourrait donner à un autre enseignant du matériel à mettre en place dans sa classe. La grille d'observation (*cf.* annexe 5) basée sur notre conception du soutien social a été remplie durant chacune des huit séances du groupe de parole. Toutes les manifestations colligées ont ensuite été ajoutées au corpus de données relatives aux manifestations du soutien social lors de l'activité.

Nous avons assuré l'observation non participante décrite dans le dernier paragraphe. Celle-ci s'est conformée aux critères de confidentialité abordé dans la section 3.8. Cette méthode de collecte de données est également en accord avec les règlements régissant le groupe. Le rôle de la chercheuse était de recueillir l'information liée aux manifestations non verbales du soutien social, mais également de relever et de noter les informations contextuelles qui apportaient des données intéressantes pour comprendre le contexte de l'activité.

En plus des observations, nous avons identifié les comportements de soutien verbaux dans les transcriptions verbatim des enregistrements audio des discussions qui ont eu lieu lors des séances du groupe de parole. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons l'analyse des données (*cf.* 3.7). Cependant, bien qu'il aurait été intéressant d'avoir accès à l'enregistrement vidéo en complément à l'audio en vue de l'analyse des comportements non verbaux associés au soutien social, nous avons choisi de ne pas l'employer. En effet, pour être en accord avec le cadre de l'activité proposée, nous avons souhaité conserver les paramètres des groupes de parole initialement proposés par l'animatrice.

3.5.2.2 Collecte de données relative aux ressources du réseau de soutien

La collecte de données concernant les ressources du réseau de soutien perçues par les enseignants à la suite des groupes de parole a eu lieu lors de la seconde entrevue (juin), après la participation des individus à l'activité collective. Celle-ci nous a permis de rencontrer l'OS2.2, soit de décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants.

Comme mentionné ci-haut, les ressources du réseau de soutien sont difficiles à quantifier et à évaluer (Barrera, 1986 ; Caron et Guay, 2005). Alors, en cohérence avec les éléments présentés sous le titre 2.2.3 (Modèle *processus-personne-contexte-temps*), le groupe de parole constitue la ressource du réseau à l'étude. Afin d'obtenir plus d'informations sur les retombées des groupes de parole sur les ressources du réseau des individus et plus précisément sur les caractéristiques qui peuvent y être associées (p. ex. la taille, la densité, la diversité, la qualité des liens et la composition du réseau), nous avons posé une question générale aux enseignants (*cf.* tableau 8).

Tableau 8

Question sur les ressources du réseau perçues

Ressources du réseau (OS2.2)	Question d'entrevue
Groupes de parole	- À la suite des groupes de parole, avez-vous l'impression d'avoir accès à plus de soutien si vous en aviez besoin ?

Alors que nous avons plusieurs informations concernant le réseau de soutien au regard de la mise en œuvre des groupes de parole, les données collectées nous ont permis d'explorer les perceptions des enseignants sur les retombées de l'activité qui leur a été offerte.

3.5.2.3 Collecte de données relative à l'évaluation subjective de soutien

L'évaluation subjective de soutien sera documentée principalement pour répondre à l'OS2.3 décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social par les participants au regard des comportements de soutien reçus et des ressources du réseau.

Les données relatives à l'évaluation subjective du soutien ont été collectées lors de la seconde entrevue semi-dirigée (juin). Comme mentionné précédemment, des questions concernant les perceptions des enseignants sur le soutien social dans le groupe de parole seront ajoutées à celles relatives au bien-être au travail. Celles-ci reprendront les indicateurs relatifs à cette dimension,

mentionnés ci-haut, soit la satisfaction à l'égard du soutien reçu, le sentiment d'être respecté, le sentiment d'être impliqué, le sentiment d'attachement envers les autres et l'impression que les autres se soucient d'eux (Vaux, 1988). Le tableau 8 reprend un exemple de question concernant cette dimension. Lors de l'entrevue, pour cette thématique, nous avons ajouté une question pour savoir si les participants avaient perçu des comportements de soutien dans le groupe avant d'entamer les questions, notamment sur la satisfaction à l'égard du soutien social reçu. Il est pertinent de mentionner de nouveau que cette dimension du soutien social fait à la fois référence aux ressources du réseau et aux comportements de soutien.

Tableau 9

Exemple de question sur l'évaluation subjective de soutien

Indicateur de l'évaluation subjective du soutien (OS2.3)	Questions d'entrevue
Satisfaction à l'égard du soutien reçu	Éprouvez-vous de la satisfaction à l'égard du soutien social reçu lors des groupes de parole ?

3.5.3 Collecte de données relatives aux retombées perçues du groupe de parole sur le bien-être au travail chez les enseignants

Afin de répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche, soit décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants. Nous avons posé des questions sur ce thème lors de la seconde entrevue (juin) auprès des participants au groupe de parole. À la différence des autres questions posées concernant les dimensions du soutien social ou du BEPT, ces questions visaient à recueillir les impressions des participants en ne ciblant pas des éléments conceptuels particuliers. En d'autres mots, elles ne visaient pas les dimensions des concepts à l'étude. Ces questions étaient plutôt relatives aux perceptions générales des individus sur les groupes de parole et aux retombées de cette activité collective sur le bien-être au travail. Le tableau 9 reprend ces questions.

Tableau 10

Questions relatives aux retombées perçues du groupe de parole

Retombées du groupe de parole	Questions d'entrevue
Perceptions des enseignants sur les groupes de parole	Comment perceviez-vous les groupes de parole ? Si l'activité était à refaire, auriez-vous des suggestions quant aux éléments à conserver ou à modifier ?
Retombées du groupe de parole sur le bien-être au travail	Avez-vous l'impression que l'activité collective a pu avoir des retombées sur votre bien-être au travail ? Si oui, comment/pourquoi ?

Ces questions avaient principalement trois visées. D'abord, l'objectif de l'activité collective proposée aux enseignants était de favoriser le développement de leur bien-être. Cela dit, nous souhaitons avoir les perceptions des enseignants sur les retombées des groupes de parole (contexte) et plus précisément sur le développement de leur bien-être au travail (personne). De cette façon, nous avons pu faire des liens avec le contexte mentionné dans notre objectif général, soit une activité collective conçue et menée pour favoriser le développement du bien-être au travail. Ensuite, en accord avec les propos de Toikko, Uisimbayev, Pehkonen (2018), nous avons l'intention d'explorer les autres processus présents dans le groupe de parole, mis à part le soutien social, qui pouvaient également avoir des retombées sur le bien-être au travail des enseignants. En effet, ces auteurs appellent à la prudence lors de l'étude du soutien social, pour éviter d'inclure tous les liens entre l'individu et son environnement. En détaillant les autres processus potentiellement présents dans le groupe, cela nous a également permis de mieux situer l'apport du soutien social. Le troisième objectif de cette question était de tisser des liens entre les retombées des groupes de parole sur le bien-être au travail et les éléments nommés par les enseignants dans l'OS1 (cf. 2.4; 3.5.2.1).

En bref, pour situer l'organisation et le déroulement général des entrevues semi-dirigées, il est pertinent de préciser également la présentation des autres constituants de ces rencontres. Pour la première entrevue, après avoir accueilli les participants, avoir prévu un temps pour répondre à leurs interrogations sur la recherche et leur avoir posé une question générale pour mieux comprendre leur parcours en éducation, les éléments relatifs au BEPT ont été abordés. Ensuite, nous les avons remerciés pour leur participation.

En ce qui concerne la deuxième entrevue, après l'accueil des participants nous avons posé des questions générales sur le groupe de parole pour connaître leurs impressions sur cette activité collective. Puis, nous avons posé les questions relatives au BEPT. Ensuite, nous leur avons proposé une courte définition⁴² des comportements de soutien social pour nous assurer que les participants aient une représentation similaire de ce concept. Voici la description que nous leur avons présentée : « les comportements de soutien sont des actes qui sont effectués pour aider une autre personne. Par exemple, ils peuvent faire référence à une aide directe dans la classe, comme quelqu'un qui vous donne du matériel ou qui vous aide à enseigner une certaine notion. Ils peuvent représenter une information, comme lorsque l'un de vos collègues vous donne des conseils. Ils peuvent également prendre la forme d'une évaluation, par exemple quand quelqu'un commente une initiative que vous lui présentez en disant que c'est bien. Les comportements de soutien peuvent également être d'ordre émotif. Par exemple, si vous parlez d'un sujet sensible et vous sentez que la personne est empathique et est là pour vous écouter ». À la suite de cette définition, nous avons abordé les questions sur l'évaluation subjective du soutien et, finalement, celle sur les ressources du réseau. Pour clore l'entrevue, nous avons remis aux participants une carte cadeau (cf. 3.8) et nous les avons remerciés de leur participation à notre recherche. Le tableau 10 reprend le déroulement général des entrevues menées avant et après la participation des enseignants aux groupes de parole⁴³.

⁴² La définition du soutien social présentée aux participants est une version vulgarisée des comportements de soutien. Celle-ci était présentée avant d'entamer les questions sur l'évaluation subjective du soutien pour aider les enseignants à se représenter ce concept pour répondre à celles-ci. Bien que nous ayons considéré les trois dimensions de ce concept dans notre recherche, les ressources du réseau étaient davantage discutées sous les questions relatives au groupe de parole, quant aux comportements de soutien, ils étaient étudiés dans le cadre des groupes de parole.

⁴³ Les guides d'entrevue complets se retrouvent aux annexes 3 et 4.

Tableau 11

Déroulement des entrevues semi-dirigées

Première entrevue — Janvier Durée prévue : 1 h	Deuxième entrevue — Juin Durée prévue : 1 h 30
1. Accueil du participant	1. Accueil du participant
2. Présentation de la recherche et signature du formulaire de consentement	2. Questions sur le bien-être au travail et ses dimensions
3. Questions de présentation	3. Présentation de la définition du soutien social
4. Questions sur le bien-être au travail	4. Questions sur le soutien social et ses dimensions
5. Remerciements	5. Questions sur les groupes de parole
6. Fin de l’entrevue	6. Remerciements et remise du chèque cadeau
	7. Fin de l’entrevue

Pour mieux comprendre certains éléments relatifs au contexte, mais aussi pour noter tout autre information qui nous semblait pertinente dans la compréhension des concepts à l’étude, nous avons colligé des notes de terrain durant la période de la collecte de données.

3.6 Notes de terrain

Afin d’appuyer les données de l’observation et des entrevues, des notes de terrain ont été rédigées. Dans cette section, nous présenterons une brève clarification des éléments compris dans ces notes qui ont été recueillies durant tout le processus de collecte de données.

Selon Noiseux (2010), les notes de terrain ont l’avantage d’être plus générales que le journal de bord. Celles-ci sont rédigées dans le but d’avoir un souvenir plus précis des éléments observés (Noiseux, 2010). Elles sont également utiles afin de favoriser la validité interne et externe du processus de recherche (Baribeau, 2005). Trois types de notes peuvent y être associés, soit des notes descriptives, des notes méthodologiques et des notes théoriques (Baribeau, 2005). Premièrement, les notes descriptives comprennent certaines observations, la description d’évènements ou encore des résumés de conversation (Deslauriers, 1991 dans Baribeau, 2005). Pour notre recherche, dans cette catégorie, nous avons consigné les conversations qui n’ont pas été enregistrées, par exemple, entre l’observatrice et les participants, mais nous avons aussi inclus la description de certains évènements qui auraient pu changer la dynamique du groupe (p. ex. l’absence d’un participant), sans toutefois entraver les considérations éthiques qui seront présentées

ultérieurement (cf. 3.8). Nous avons également ajouté, dans cette catégorie, les *débriefings* effectués à la suite de chacune des rencontres du groupe de parole avec l'animatrice. Aussi, nous avons joint les informations relatives aux échanges informels avec la directrice adjointe, qui nous ont permis de mieux comprendre certains éléments contextuels. Deuxièmement, des notes méthodologiques documentées et pertinentes à la recherche en cours ont été colligées notamment en ce qui concerne les comportements de soutien. Finalement, Baribeau (2005) discute également de notes théoriques qui peuvent composer les notes de terrain. Pour notre recherche, nous avons, entre autres, tenté d'illustrer l'influence de certaines composantes contextuelles dans la représentation graphique du modèle PPCT.

Ainsi, après avoir complété le corpus de données pour répondre à nos objectifs spécifiques, soit en considérant tous les éléments relatifs aux entrevues, aux observations, à l'analyse des groupes de parole, mais aussi en tenant compte des notes de terrain, nous entamerons l'analyse des données.

3.7 Orientation générale de l'analyse des données

Dans cette section, nous expliciterons l'orientation générale de l'analyse des données en ce qui concerne les informations recueillies lors des entrevues et des groupes de parole. Lorsque nécessaire (OS2.1, OS3), nous reviendrons sur l'analyse spécifique des données dans les sections abordant les différents sous-objectifs. Nous décrirons le processus général d'analyse des données en suivant les étapes proposées par Carney (1990). Afin de rendre compte du devis qualitatif employé dans notre recherche, soit l'étude de cas multiples, nous préciserons également le traitement de chacun des cas nous menant à l'analyse croisée en nous appuyant sur la méthode proposée par Stake (2006).

La démarche proposée par Carney (1990, cité dans Miles et Huberman, 2003, p. 173) détaille l'échelle d'abstraction analytique (*The ladder of analytical abstraction*) pour établir la séquence de l'analyse des données. Cette échelle détaille trois principaux niveaux qui se scindent, à leur tour, en cinq sous étapes. Cette échelle nous a permis d'entrevoir l'évolution de l'analyse, et ce, de la retranscription verbatim à la délimitation de la structure profonde du corpus de données. La figure 8 illustre cette démarche.

Niveaux

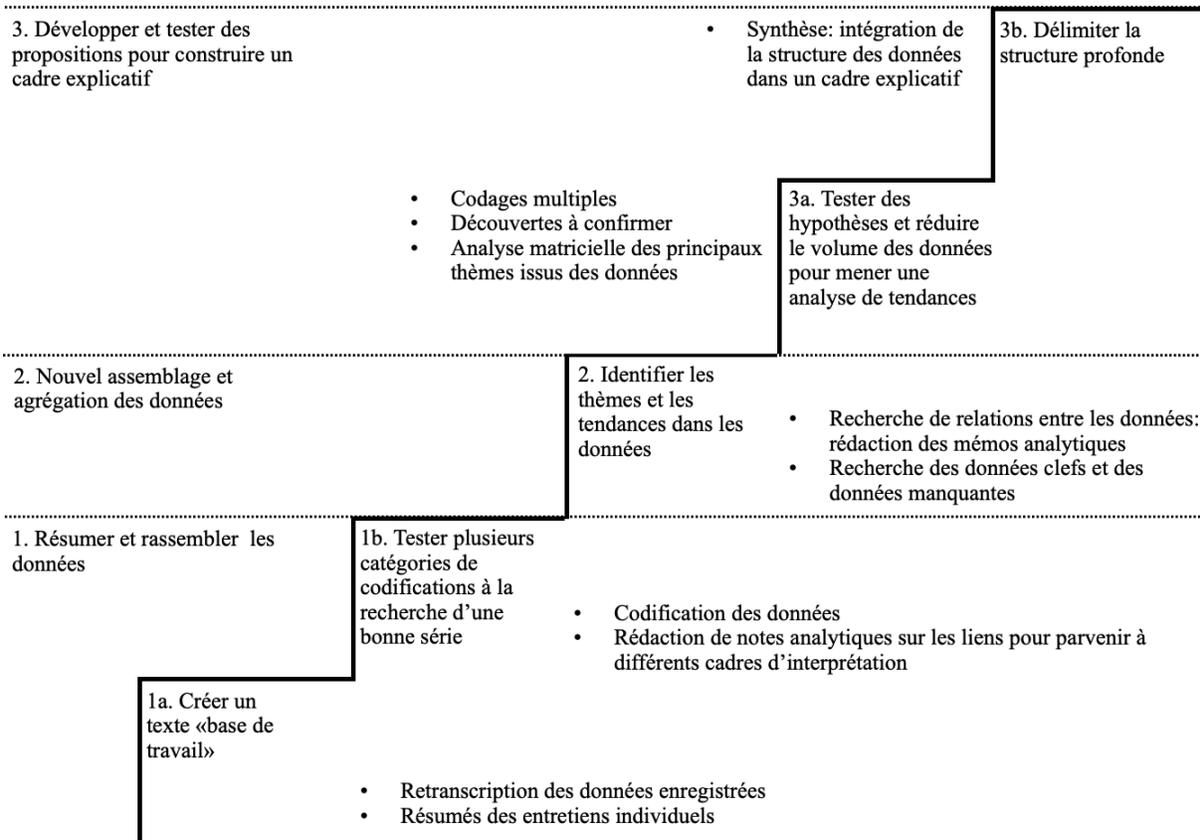


Figure 8. *Échelle de l'abstraction analytique* (Carney, 1990, cité dans Miles et Huberman, 2003, p. 173)

Premier niveau : résumer et rassembler les données

En premier lieu, les séances du groupe de parole et les entretiens semi-dirigés ont été retranscrites verbatim. De cette façon, nous avons pu intégrer les textes au logiciel d'analyse qualitative NVivo12. En cohérence avec les éléments présentés précédemment, 27 h de données en format audio ont été collectées, soit 11 h pour les entretiens individuelles (janvier et juin) et 16 h pour les séances des groupes de parole⁴⁴. Ainsi, notre corpus retranscrit représentait environ 749 pages (536 pages associées aux groupes de parole et 213 pages d'entretiens). Par la suite, nous avons effectué un codage thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) des verbatim selon les dimensions et les composantes des concepts et du modèle à l'étude (BEPT, soutien social et modèle PPCT), et

⁴⁴ Les notes de terrain ne sont pas incluses dans ce décompte. Les *débriefings* enregistrés représentaient environ 3h30 de matériel audio.

ce, en deux temps. D'abord, nous avons codé les unités de sens qui se rapportaient aux concepts et au modèle pour ensuite effectuer un deuxième processus de codage, cette fois pour associer les unités de sens aux dimensions des concepts et aux composantes du modèle. Cela nous a permis d'effectuer un premier tri des informations pour traiter chacun des trois grands nœuds individuellement (c.-à-d. BEPT, soutien social et modèle PPCT). Un codage mixte a été effectué afin de situer les catégories abordées tout en laissant une ouverture à la modification, au retrait ou encore à l'ajout de catégories émergentes permettant de préciser l'analyse (Van der Maren, 1996).

Deuxième niveau : nouvel assemblage et agrégation des données

Un troisième processus de codage a également été réalisé après avoir repéré les thèmes fréquemment abordés par les participants et modifié la grille selon les codes ayant émergé lors des étapes antérieures. Cette démarche a notamment été effectuée en prenant en considération le matériau résidu qui n'avait pas été codé lors des processus précédents (Van der Maren, 2004). L'annexe 5 illustre la grille de codage utilisée regroupant les codes associés au BEPT, au soutien social et au modèle PPCT. Nous avons identifié les thèmes et les grandes tendances pour chacune des dimensions des concepts et des composantes du modèle. Cela nous a permis de dégager le profil de chacun des enseignants pour effectuer les études de cas des huit participants aux groupes de parole. Par exemple, sur le thème du bien-être au travail, nous avons pu tisser des liens entre les réponses des enseignants participant à la première et à la deuxième entrevue et ainsi explorer les grandes tendances individuelles. Afin d'organiser les informations et faciliter l'analyse des grandes tendances, nous avons créé des matrices pour chacun des cas. Cette organisation est, par ailleurs, suggérée par Stake (2006), Van der Maren (1996) et Miles et Huberman (2003).

Troisième niveau : développer et tester des propositions pour construire un cadre explicatif

Nous avons alors pu préciser les éléments présentés dans le niveau précédent, pour mettre en lumière les principaux thèmes issus de l'analyse des huit cas. Par la suite, nous avons analysé les tendances individuelles au regard des autres cas pour relever celles qui étaient semblables ou au contraire, dissemblables. Cette mise en commun des grandes tendances peut rejoindre les principes de l'analyse croisée telle que décrite par Stake (2006). Cela dit, comme mentionné par cet auteur, il est important de garder la perspective individuelle des cas et d'éviter de seulement rapporter les similarités. En d'autres termes, lorsque la structure profonde du corpus est identifiée, il est pertinent

de relever non seulement le commun, mais aussi de conserver les particularités de chacun des participants.

Fidélité de la démarche

Selon le traitement du corpus de données nécessaire pour atteindre nos objectifs spécifiques, trois principales démarches d'analyse ont été mises en œuvre pour arriver aux résultats présentés. Bien que les étapes décrites ci-haut résument la procédure générale pour tous les objectifs spécifiques, celle-ci correspond particulièrement à l'OS1, l'OS2.2 et l'OS2.3. Pour ces objectifs et sous-objectifs spécifiques, nous avons réalisé un codage mixte, en nous appuyant sur notre cadre de référence et en étant attentifs à l'émergence ou à la modification de codes qui n'auraient pas été prévues dans la grille initiale (Van der Maren, 1996). Ainsi, notre démarche correspondait à la description suivante :

le *codage mixte* comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par « ensemble ouvert » une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse. Semblablement, les listes des valeurs attribuables à chacune des catégories, des sous-catégories ou des super-catégories peuvent être ouvertes, plus ou moins ouvertes, plus ou moins fermées. (Van der Maren, 1996, p. 436)

En ce qui concerne l'OS2.1, la précision des unités de sens recherchées nous a demandé quelques étapes supplémentaires qui seront explicitées lorsque nous présenterons ce sous-objectif (*cf.* 4.2.1). De la même façon, pour l'OS3, une démarche plus inductive a été effectuée puisque nous n'avions pas de codes préétablis. Donc, nous avons réalisé un « codage ouvert » (Van der Maren, 1996, p. 436). À l'instar de l'OS2.1, nous présenterons les particularités de l'analyse de cet objectif spécifique avant de présenter les résultats qui lui sont associés (*cf.* 4.3).

Durant ce processus, pour nous assurer de la fidélité de notre démarche d'analyse, nous avons employé plusieurs techniques notamment proposées par Van der Maren (1996). Pour tous les objectifs spécifiques, après avoir codé une partie du matériel selon nos codes (déterminés en amont ou ayant émergé de l'analyse), nous avons discuté des unités de sens avec une chercheuse spécialiste en analyse qualitative et ayant accès à nos questions de recherche, notre cadre de référence et le matériel à l'étude, en cohérence avec ce que préconise Van der Maren (1996).

Comme mentionné précédemment, nous avons collecté deux principaux corpus de données : les transcriptions des entrevues semi-dirigées et les transcriptions des groupes de parole. En ce qui concerne les entrevues semi-dirigées, en plus de comparer les unités de sens repérées avec une chercheuse spécialiste en analyse qualitative, nous avons également réalisé le codage d'une entrevue complète pour discuter des codes et du repérage des unités de sens avec cette personne. La grille de codage se retrouve à l'annexe 6. La discussion sur les codes a également eu lieu pour le corpus de données des groupes de parole, mais nous reviendrons sur cette démarche dans la section 4.2.1.

En ce qui concerne les autres objectifs et sous-objectifs spécifiques (OS1, OS2.2, OS2.3, OS3) qui s'appuient sur les entrevues semi-dirigées, après avoir codé tout le matériel et créé des matrices comportant les principaux thèmes appuyés par des extraits verbatim évocateurs, nous avons également discuté des unités de sens et des codes qui y étaient présentés avec la chercheuse spécialiste en analyse qualitative. En outre, lorsque nous avons analysé nos corpus de données, nous avons effectué un codage inverse. Cela nous a permis d'examiner chacun des extraits pour y repérer les unités de sens qui ne correspondrait pas aux codes (Van der Maren, 2015). Finalement, nous avons réalisé un double codage intracodeur (Van der Maren, 1996), à plus de six mois d'intervalle. Par cette procédure, nous avons pu, encore une fois, renforcer la fidélité de notre processus d'analyse et obtenir des indications supplémentaires sur la stabilité dans le temps du codage effectué (Jacinto et al., 2016 ; Guikas, Morin et Bigras, 2016). La démarche complète de codage pour tous les objectifs spécifiques se trouve à l'annexe 7.

3.8 Considérations éthiques

Afin de respecter les normes éthiques en vigueur à l'Université de Montréal, plusieurs démarches ont été effectuées. En plus des précautions prises dans la constitution de notre projet de recherche, notre thèse satisfait aux normes du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR). Un certificat d'éthique ayant comme numéro de référence CPER-17-125-P a par ailleurs été délivré par cette instance (*cf.* annexe 9). Des formulaires de consentement ont été conçus et signés par les participants au groupe de parole (*cf.* annexe 10). L'information qui leur a été fournie était suffisante pour que ceux-ci prennent part au projet de recherche de façon libre et éclairée. Les participants étaient libres de se retirer à tout moment de l'étude. L'ensemble des informations recueillies a été

traité confidentiellement et a été anonymisé autant pour l'analyse des données que pour la diffusion des résultats.

Comme le groupe de parole constituait une forme de soutien, à la suite des huit séances de l'activité, une liste de ressources psychosociales a été offerte aux enseignants afin qu'ils puissent trouver de l'aide s'ils en avaient besoin. Des chèques cadeaux de 20 \$ leur ont également été offerts pour les remercier de leur participation à la recherche.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Le chapitre des résultats s'articule en quatre grandes sections. Nous présenterons dans les trois premières parties les données relatives aux objectifs spécifiques. Donc, dans l'ordre, nous présenterons l'OS1, l'OS2, qui se décline en trois sous-objectifs (OS2.1, OS2.2, OS2.3), puis l'OS3. Pour chacun des objectifs et sous-objectifs spécifiques, nous mettrons en lumière les particularités des cas, principalement sous forme de matrices. Nous aborderons également l'analyse croisée des études de cas, en cohérence avec la conception de Stake (2006) discutée précédemment (cf. 3.2 et 3.7). Dans la quatrième section, nous présenterons les huit cas. Nous abordons cette dernière partie des résultats comme une synthèse des objectifs spécifiques qui nous permet de mettre en exergue certains liens entre les données présentées. En faisant cet exercice, nous pouvons rendre plus finement compte de l'expérience des enseignants. Par ailleurs, tout au long de ce chapitre, nous mettrons en évidence les éléments personnels, contextuels et temporels rapportés par les enseignants afin de situer dans une perspective systémique les résultats présentés.

4.1 Premier objectif spécifique (OS1)

Pour atteindre le premier objectif spécifique de notre recherche, soit *décrire le bien-être au travail chez les enseignants participants avant et après les activités collectives*, nous avons analysé les réponses des enseignants aux questions sur le BEPT que nous avons posées lors des deux entrevues semi-dirigées. Nous avons ainsi pu documenter leurs perceptions sur leur BEPT, en ayant posé des questions relatives aux dimensions décrites dans le deuxième chapitre de notre thèse et en abordant aussi leur bien-être d'une façon plus générale, plus hédonique, pour relever leur évaluation globale sur leur état (cf. Le canevas d'entrevue aux annexes 3 et 4). Afin d'arriver aux résultats qui sont présentés dans cette section, nous avons suivi les étapes décrites précédemment (cf. 3.7, annexe 7). Ainsi, nous avons effectué un codage thématique mixte (Van der Maren, 1996), qui nous permettait de considérer les catégories prédéfinies par les dimensions du bien-être, mais aussi d'inclure des catégories émergentes, le cas échéant. Donc, à la suite des entrevues et de la retranscription verbatim de celles-ci, nous avons identifié les unités de sens et nous les avons intégrées au corpus auquel elles appartenaient. Nous avons également inclus la notion de positif, négatif et neutre pour qualifier les éléments abordés par les enseignants. Par exemple, dans le cas où un enseignant abordait une situation qui pouvait nuire à son sentiment de compétence, nous l'avons intégré sous

la dimension *Sentiment de compétence au travail*, mais nous lui avons associé un code « négatif » (-).

Dans le cas de la question générale : « Avez-vous l'impression que vous éprouvez du bien-être au travail ? », nous avons repris les éléments rapportés par les enseignants, et ce, même si certains d'entre eux pouvaient également être associés à d'autres dimensions. Nous avons fait ce choix pour exposer les facteurs positifs, négatifs et neutres abordés spontanément par les enseignants participants.

En ce qui concerne l'organisation de cette section, comme notre premier objectif spécifique (OS1) est orienté vers la composante *personne* du modèle PPCT, nous détaillerons d'abord le profil de chacun des huit participants. Par la suite, nous effectuerons une analyse croisée des données (Stake, 2006). Au terme de cet objectif spécifique, nous reviendrons sur les sphères de référence (individuelle, interpersonnelle et organisationnelle) des dimensions du BEPT. Cela nous permettra de mettre en exergue certaines caractéristiques du BEPT chez les enseignants.

Deux annexes sont complémentaires aux informations présentées dans cette section. D'abord, l'annexe 10 illustre la matrice complète d'un cas (Clara) présentant les dimensions du BEPT et des unités de sens tirées des verbatim des entretiens de janvier et de juin. L'annexe 10 sert à illustrer la transformation des matrices originales vers la matrice résumée à l'annexe 11. Compte tenu de la quantité d'informations présentes dans ces matrices originales, nous avons fait le choix de créer une représentation résumée qui facilite le repérage des grands thèmes, mais aussi des différences entre les entretiens de janvier et de juin.

4.1.1 Clara

De façon générale, Clara répond, lors de la première et de la deuxième entrevue, en disant qu'elle est en bien-être. Lors de ces deux entretiens, elle souligne être stressée par les changements de locaux qu'elle doit effectuer, mais aussi par sa classe qu'elle qualifie de « difficile ». Elle mentionne, en contrepartie, être contente d'exercer son métier et elle rapporte son intérêt et son amour pour l'enseignement. Elle ajoute également quelques éléments relatifs à son engagement qui nourrissent des émotions positives et son intérêt envers son travail.

Adéquation interpersonnelle au travail

Lors de la première entrevue, concernant la dimension de l'*adéquation interpersonnelle au travail*, Clara semble décrire une bonne entente avec ses collègues à l'exception des deux enseignantes avec qui elle partage ses locaux. Dans ce cas, elle décrit plutôt une situation où la dimension de l'*adéquation interpersonnelle* est négative, car elle a l'impression de ne pas être la bienvenue dans les locaux qu'elle emprunte :

On le sent hein, quand on est n'est pas la bienvenue... (Clara, E1)

Cet élément peut être associé au manque de ressources discuté par l'enseignante, puisque le manque de locaux ne permet pas à chacun des titulaires d'avoir sa classe. Lors de la seconde entrevue, Clara, dit s'être adaptée à ses collègues avec qui elle partage les salles et collabore même avec celles-ci :

On a eu finalement une bonne relation [...] finalement elles aussi elles viennent me dire : « Ah tu veux ci ? Tu veux cette activité-là ? [...] ». Je suis allée le proposer à Violaine et je lui ai dit : « Est-ce que tu veux l'essayer avec tes élèves ? » Elle a dit : « Oui, oui, c'est un bon texte. [...] ». Je suis allée vite, vite lui faire une photocopie, je lui ai donné, elle a accepté et j'étais contente parce qu'en fin de compte on est ici pour les élèves. (Clara, E2)

Il est donc possible de voir sur ce plan un changement entre le mois de janvier et le mois de juin où a eu lieu la seconde entrevue semi-dirigée individuelle avec les enseignants.

Autrement, pour les autres aspects de l'*adéquation interpersonnelle au travail*, l'enseignante décrit autant à la première qu'à la seconde entrevue, des relations positives avec la direction adjointe et les parents des élèves et plus spécifiquement ceux des enfants qui demandent une attention particulière :

J'ai de bonnes relations [avec les parents], surtout avec la maman de X, parce que c'est lui l'élève le plus difficile. (Clara, E1)

En ce qui concerne les élèves, lors des deux entrevues, Clara dit avoir de bonnes relations avec eux. Dans la première, l'enseignante admet que les difficultés de comportements de certains

peuvent avoir une influence sur ses relations avec ses élèves. Cependant, elle ne nomme pas ces difficultés lors de la seconde.

Volonté de s'engager au travail

Clara aborde plusieurs éléments qui témoignent de sa volonté à s'engager au travail, et ce, autant dans la première que dans la seconde entrevue. L'enseignante prend notamment des initiatives pour aider les élèves en difficulté, par exemple en ouvrant sa classe aux élèves pour des récupérations supplémentaires lorsqu'ils lui demandent. L'enseignante a une volonté de s'impliquer avec ses élèves, avec les autres intervenants, avec ses collègues, mais aussi à l'école (p. ex. dans des comités) et à l'extérieur de l'école (p. ex. les sites internet de partage de matériel) :

D'ailleurs même on a deux fois par cycle de neuf jours... on a des récupérations, mais moi je fais des récupérations presque tous les jours. Quand il y a un élève qui me dit : « est-ce qu'il y a récupération aujourd'hui ? », même si je n'avais pas prévu ça aujourd'hui, je leur dis : « OK, je vais manger vite et tu peux monter, je vais ouvrir le local et tu peux venir ». [...] Je l'aide parce que j'aime ça. Je peux même venir ici et manger avec eux, je suis contente. (Clara, E1)

Lors de la première entrevue, Clara souligne toutefois des éléments qui peuvent freiner sa volonté de s'engager au travail. Ceux-ci sont majoritairement associés au manque de ressources et plus particulièrement au partage de locaux :

Je le donne, mais j'aimerais donner plus, mais je n'ai pas la possibilité. Parce que je change de local. J'aimerais avoir mon local. (Clara, E1)

La participante fait également référence à l'absence de réponse de la part d'un comité d'enseignants. Clara mentionne qu'elle a manifesté son intérêt pour s'impliquer dans un comité mis sur pied pour décorer l'école en vue du temps des fêtes. Le comité responsable n'a jamais donné suite à sa demande. Cette absence de réponse peut être considérée comme un frein à sa volonté de s'engager au travail. L'enseignante ne reprend pas ces éléments lors de la seconde entrevue.

Épanouissement au travail

En ce qui concerne la dimension de l'épanouissement au travail, Clara discute presque exclusivement d'aspects positifs, autant dans sa première que dans sa seconde entrevue. Aux deux moments, elle souligne qu'elle aime percevoir que son travail a un sens, notamment lorsque les activités proposées sont appréciées par les élèves (E1), lorsque celles-ci permettent aux élèves de s'améliorer (E2) ou encore lorsqu'elle peut partager son travail avec les autres enseignants (E2). Par ailleurs, l'enseignante dit aussi aimer son travail (E1 et E2). Son amour du travail et des éléments relatifs à l'adéquation interpersonnelle au travail, sont également rapportés comme compensant certaines difficultés vécues avec sa classe :

J'ai eu une expérience difficile cette année, mais comme moi j'aime mon travail, j'aime, je me sens bien, surtout cette école, j'aime bien cette école, ma directrice aussi, elle est très compréhensive et très, très humaine et j'aime bien. (Clara, E2)

Perception d'avoir une certaine reconnaissance au travail

Lors de la première entrevue, Clara rapporte surtout des marques de reconnaissance indirectes de la part des élèves. Par exemple, elle mentionne que les élèves sont reconnaissants par leurs sourires ou leur respect. Elle a également l'impression que ses élèves reconnaissent que ses actions ont un sens ; cependant, cela reste tout de même indirect :

Moi je n'accepte pas ça [comportement inadapté en classe] et je l'ai sorti pour réfléchir et j'ai même sorti son pupitre et à la fin de la période, il est venu me demander des excuses et donc à travers ça j'ai senti que... il reconnaissait aussi que c'est pour son bien. (Clara, E1)

Lors de cette première entrevue, les seules marques directes rapportées sont les remerciements de la part de certains élèves et des parents qu'elle a rencontré lors d'une rencontre organisée pour présenter les bulletins.

Le portrait est tout autre lors de la seconde entrevue (juin). Clara rapporte alors avoir eu des marques de reconnaissance directes de la part de la direction adjointe, par une évaluation positive, des compliments de la part de l'animateur de théâtre, mais aussi des remerciements de la part des élèves et de leurs parents :

Madame X [directrice adjointe] est venue dans ma classe, elle m'a évaluée, elle m'a donné une bonne évaluation, elle a vu que j'ai mis beaucoup d'affaires en place à cause de la gestion de classe. (Clara, E2)

Ces marques de reconnaissance peuvent être dues au contexte de la fin de l'année qui a pu avoir une influence sur les comportements des élèves, des parents ou de la direction, qui remercient l'enseignant en rétrospective de l'année scolaire. Nous en discuterons plus amplement lors de l'analyse croisée.

Sentiment de compétence au travail

En ce qui concerne son sentiment de compétence, lors de la première rencontre (janvier), Clara dit être capable de faire son travail et de s'adapter aux élèves et à leurs capacités :

Très compétente, oui. Oui. Comment ? J'arrive, quand je fais, quand j'explique la notion aux élèves, j'essaie toujours de faciliter. La façon de... je me mets toujours à la place de l'élève. Je ne me dis jamais je l'ai dit donc ça y est. (Clara, E1)

Elle voit également que certaines initiatives qu'elle met en place dans sa classe engendrent les changements qu'elle désirait. Lors de la seconde entrevue, l'enseignante appuie plutôt son sentiment de compétence sur son absence de peur et sur sa maîtrise des comportements des élèves dans sa classe :

Je me sens compétente parce que je n'ai pas peur. Quand je suis dans une classe, je sens que je maîtrise ma classe et moi je suis tout le temps debout, moi mes élèves... Moi, je parle avec cet élève-là, mais j'ai une vision périphérique, je sais ce que font les autres à droite et à gauche, je les maîtrise, alors moi je parle avec cet élève-là, je continue, si l'autre niaise là-bas, je lui dis arrête-toi et je le nomme par son nom, il dit : « Ah, comment elle fait ? » (Clara, E2)

En ce qui concerne les deux entrevues semi-dirigées menées auprès de Clara, les principales différences sont relatives à la dimension de *l'adéquation interpersonnelle au travail* et de la *perception d'avoir une certaine reconnaissance au travail*. La première dimension diffère par la relation plus positive qu'elle décrit dans la seconde entrevue avec ses collègues. La seconde est

plutôt relative au type de reconnaissance perçue. Dans la première entrevue, Clara décrit des comportements plus indirects, alors qu'en fin d'année, plusieurs occasions ont pu favoriser des comportements directs de reconnaissance au travail.

4.1.2 Rémi

Avant de présenter les informations relatives à Rémi, il est important de mentionner que cet enseignant n'a participé qu'à la seconde entrevue concernant le BEPT. En effet, comme évoqué précédemment, cet enseignant n'a pas pu prendre part à la première rencontre pour des contraintes temporelles. En considérant l'objectif de notre recherche, nous avons tout de même décidé d'inclure ce participant pour la suite de la collecte de données.

En résumé, à la question « Sentez-vous que vous éprouvez du bien-être au travail ? Si oui/non, pourquoi ? » Rémi répond par l'affirmative :

Au travail, oui j'éprouve du bien-être parce que j'ai beaucoup de reconnaissance... de la part des élèves, de la part de la direction [...] mon insatisfaction c'est la précarité de ce que je fais t'sais... je ne suis pas un enseignant régulier... fait que ça, ça m'occasionne... de l'inconfort, un gros... (Rémi, E2)

Pour détailler sa réponse, Rémi nomme d'abord la reconnaissance qu'il a au travail. Bien que cela ne se retrouve pas dans l'extrait verbatim ci-dessus, il souligne que sa perception peut sembler contradictoire avec les propos d'autres enseignants. Après avoir exposé ce point, Rémi mentionne qu'il a tout de même une insatisfaction importante dans son travail : sa précarité d'emploi. Bien qu'une seule entrevue ait été réalisée auprès de cet enseignant, soit celle après les groupes de parole, la précarité est un sujet sur lequel l'enseignant a également insisté lors des séances de l'activité collective.

Adéquation interpersonnelle au travail

Dans cette entrevue, la dimension de *l'adéquation interpersonnelle au travail* se résume principalement par une bonne entente autant avec ses collègues de la même spécialité qu'avec les élèves. Toutefois, l'enseignant ne qualifie pas ses relations avec la direction, les autres intervenants scolaires et les parents des élèves. Il souligne néanmoins qu'il a peu de liens avec ces acteurs

scolaires. Quant à la relation avec les parents et les élèves des classes d'accueil, l'enseignant précise qu'il perçoit une certaine différence dans la relation maître-élève. Rémi mentionne que des barrières culturelles peuvent contribuer à son impression :

Avec les parents des classes d'accueil, j'ai eu zéro relation [...] Ils sont trop éloignés de nous. [...] Je veux dire, ils sont trop différents de nous [...] Ils ont la relation maître et élève... tu la vis avec les parents aussi. Ils te voient comme ça plutôt que de discuter d'égal à égal de ton enfant, tu les vois comme... t'sais le professeur de ton enfant... (Rémi, E2)

Volonté de s'engager au travail

Rémi nomme plusieurs éléments relatifs à la *volonté de s'engager au travail*. Il discute, entre autres, d'initiatives passées et actuelles. Afin d'illustrer ses réalisations passées, Rémi décrit son engagement dans la création d'un examen ministériel ou encore son implication dans des activités parascolaires avec les élèves. Rémi est donc engagé dans son travail à la fois à l'école et en dehors de celle-ci. Au moment de l'entrevue, il dit toujours contribuer à une méthode d'enseignement qu'il partage gratuitement aux élèves, sur son site internet, mais aussi aux intéressés à travers le monde. Toujours concernant cette dimension du BEPT, Rémi agit pour atteindre les objectifs fixés par l'organisation lorsqu'il tente de tisser des liens avec les élèves :

Le plus important c'est le lien que tu crées avec ces élèves-là, même si des fois, il est difficile le lien, c'est un lien d'amour-haine des fois... pis le côté haine est plus fort... pas grave, le lien, il est là. (Rémi, E2)

Épanouissement au travail

Au sujet de son *épanouissement au travail*, Rémi souligne qu'il fait des choix pour le favoriser :

Oui, ben parce que je prends le choix [de faire les activités qui favorisent l'épanouissement au travail]. Je prends la liberté de faire ça, t'sais. (Rémi, E2)

La reconnaissance qu'il reçoit par ses activités effectuées en contexte scolaire et parascolaire peut également être associée à cette dimension, car cela lui procure de la fierté. Il est également fier de son travail lorsqu'il rapporte son implication dans la création de matériel pédagogique :

Je trouve ça l'fun pis quand tu regardes la vidéo sur YouTube, ben il y a plein d'élèves qui ont dit : « Oui, c'était mon examen cette année [...] ». C'est une réalisation l'fun... (Rémi, E2)

Reconnaissance au travail

Comme mentionné précédemment, lorsqu'il détaille son bien-être au travail de façon générale, Rémi mentionne la reconnaissance qu'il reçoit. En ce sens, de façon directe, l'enseignant rapporte qu'il a des marques de reconnaissance de la part de la direction, de ses collègues, des élèves et de « tout le monde ». De façon indirecte, il évoque que la direction l'a sollicité pour effectuer de nouveau une activité pour l'année à venir :

[Rapporte les propos de la direction] « OK ! Qu'est-ce qu'on peut faire pour l'avoir l'année prochaine, c'est trop l'fun vous voir ensemble, la relation que vous avez... » ben, ça c'est de la reconnaissance je trouve. (Rémi, E2)

Sentiment de compétence au travail

En ce qui concerne le sentiment de *compétence au travail*, Rémi affirme qu'il a beaucoup de ressources et qu'il est créatif dans les tâches liées à son emploi. Cela peut faire référence à l'indicateur « *confiance en ses capacités* » proposé dans la grille où les dimensions du BEPT sont détaillées (cf. tableau 1). Toutefois, dans son entrevue, il nomme également avoir un certain syndrome de l'imposteur en enseignement puisqu'il ne s'agit pas de sa formation initiale :

Non, en fait j'ai l'impression... j'ai le syndrome de l'imposteur un peu... à plein de places... ce qui me guérit un peu de ça, c'est que le monde veut travailler avec moi. (Rémi, E2)

Puisque Rémi n'a participé qu'à la seconde entrevue, il n'est pas possible de mettre en parallèle les ressemblances et les différences entre les réponses recueillies en janvier et en juin.

4.1.3 Ivanie

En réponse à la question générale sur son bien-être, en janvier comme en juin, Ivanie décrit son état en abordant certains aspects négatifs. Lors de la première et de la seconde entrevue, elle explique qu'elle aime enseigner aux élèves des classes d'accueil. Nonobstant cet élément favorable, elle souligne que ses conditions de travail ne sont pas optimales. Pour exemplifier les défis qu'elle

doit relever, Ivanie discute des changements de locaux qu'elle doit effectuer avec ses élèves. Lors des rencontres, cette enseignante évoque également les difficultés liées aux comportements des élèves (E1, E2) qui ont été des enjeux durant l'année scolaire et qui ont mis en exergue un manque de soutien de la part de la TES (E2). Hormis ces difficultés rapportées, Ivanie dit avoir mis en place des dispositifs pour favoriser une bonne gestion de classe et avoir observé des résultats :

Comme je t'ai dit, j'ai passé une année difficile avec un groupe difficile, j'ai travaillé très, très fort avec eux et puis... Oui, je me sens bien au travail parce que j'aime mon métier, j'aime le travail que je fais, mais, en même temps, les conditions ne sont pas vraiment favorables. Donc comme j'ai dit il y a le problème, j'ai pas de local j'ai travaillé dans des locaux différents et puis avec un groupe difficile et puis y avait pas vraiment d'interventions de la TES, c'est vrai que la directrice elle est là pour soutenir tout ça, mais c'est ça. Donc, dans l'ensemble, oui, je suis bien parce que je fais ce que j'aime, mais en même temps j'aimerais bien avoir de bonnes conditions de travail. (Ivanie, E2)

Adéquation interpersonnelle au travail

Durant les deux entrevues semi-dirigées menées auprès d'elle, Ivanie mentionne avoir une bonne relation avec ses collègues des classes d'accueil. Aux deux moments, la participante souligne que ses liens avec les enseignants du régulier ne sont pas aussi positifs, notamment car ils n'ont pas une bonne connaissance des réalités des classes d'accueil. Lors de la seconde entrevue, Ivanie décrit également comment le groupe de parole lui a permis de développer une relation avec l'enseignant spécialiste qu'elle avait peu côtoyé auparavant. En ce qui concerne les autres acteurs scolaires, elle dit entretenir de bonnes relations avec eux sans décrire ses liens. Dans la seconde entrevue, elle précise qu'elle a une relation positive avec la TES, qui l'aide parfois à gérer les conflits qui éclatent entre ses élèves. Il est alors intéressant de souligner qu'elle nomme avoir une bonne relation avec la TES, alors qu'elle n'est pas toujours satisfaite des interventions de cette dernière (cf. paragraphe précédent) :

C'est une personne [la TES] que j'apprécie beaucoup [...], mais j'aimerais quand même qu'elle fasse un peu plus de rigueur donc elle n'est pas vraiment... elle n'est pas stricte avec eux là... comme y a des élèves qui arrivent en retard et puis elle leur donne juste des avertissements, fait que c'est ça que... j'ai trouvé plus difficile (Ivanie, E1)

Ivanie mentionne également qu'elle entretient des liens positifs avec la direction adjointe. Pour étayer son impression, l'enseignante s'appuie, notamment sur sa compréhension des défis de l'accueil (E1, E2) et sur les compétences de cette gestionnaire (E2). Cela semble représenter une relation positive, mais qui est davantage fonctionnelle et appuyée sur des éléments relatifs au travail.

En ce qui concerne les élèves, Ivanie décrit une relation positive avec eux dans les deux entrevues. Elle donne comme exemple la fête que les élèves lui ont organisée pour marquer son anniversaire (E1) ou encore le fait que ces derniers la considèrent comme leur mère (E2). Avec les parents des élèves, Ivanie ne qualifie pas sa relation lors de la première entrevue, mais dit qu'elle a un bon lien lors de la seconde. Autant en janvier qu'en juin, lorsque la question lui est posée, elle souligne plutôt certaines difficultés à collaborer avec les parents des élèves (E2) ou encore des incompréhensions relatives à la nécessité des classes d'accueil (E1) :

Les parents... je peux dire aussi c'est un bon lien aussi donc, je les appelais et ils m'écoutaient [...] Il y a une maman qui est monoparentale, elle a neuf enfants... neuf enfants... elle est dépassée. Je sais que je l'appelle pour discuter des problèmes avec son enfant [...] c'est difficile pour elle de gérer ça. Même avec les autres parents donc ils ont... Il y a des parents qui viennent d'arriver donc, ils travaillent pas et puis eux déjà ils sont pas bien ! Donc, en plus de ça quand on leur parle on leur dit des problèmes que leur enfant vit à l'école donc ça les stresse plus. (Ivanie, E2)

Volonté de s'engager au travail

Plusieurs éléments du discours d'Ivanie font référence à sa *volonté de s'engager au travail*. De façon plus marquée, nous avons relevé des éléments pouvant faire référence à l'indicateur « *désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation* » que nous avons proposé dans le tableau 1. Elle nomme notamment les efforts qu'elle déploie pour soutenir l'apprentissage du français et l'intégration de ses élèves ou, dans la seconde entrevue, la différenciation pédagogique qu'elle réalise dans sa classe pour favoriser le développement de tous ses élèves :

Moi, dans les conditions dans lesquelles je travaille, je donne mon maximum, je donne vraiment mon maximum, je travaille très, très fort là pour aider ces élèves-là. Il faut que... il faut que ces élèves-là, ils progressent, c'est pas... c'est pas... Surtout au niveau des apprentissages, mais c'est l'intégration aussi. Donc euh... il faut qu'ils s'intègrent à la société d'accueil, il faut qu'ils comprennent la société, il faut qu'ils apprennent la langue pour communiquer, pour lire, surtout qu'il y a des élèves qui ont vraiment un grand retard à rattraper. Donc, je donne vraiment mon maximum, je ne m'assois jamais à mon bureau, je circule tout le temps pour les aider, pour les soutenir. (Ivanie, E1)

Ivanie souligne toutefois qu'elle préfère s'engager pour le département de classes d'accueil (E2), car elle manque de temps pour s'impliquer au niveau de l'école. Aussi, dans la première entrevue, elle précise que son investissement à l'école doit demeurer dans sa tâche et rappelle qu'elle a une famille et plusieurs obligations à l'extérieur du travail. Le temps semble donc être un élément pouvant avoir une influence sur cette dimension du BEPT.

Épanouissement au travail

L'épanouissement au travail peut être perçu dans le discours d'Ivanie, notamment car elle dit aimer l'enseignement et la diversité des classes d'accueil. Elle mentionne également se sentir épanouie et heureuse quand elle enseigne :

L'enseignement, c'est un domaine que j'aime beaucoup, et puis [...] comme je vous ai dit, quand je viens à l'école pour enseigner, je suis vraiment épanouie, je suis vraiment heureuse, je suis vraiment contente là, c'est ça. C'est pour ça que je vous ai dit : je fais tout, je donne mon maximum (Ivanie, E1)

De plus, dans la seconde entrevue, elle dit aimer voir ses élèves progresser. Malgré tout, autant dans l'entrevue de janvier que de juin, Ivanie ne détaille pas beaucoup cette dimension du BEPT.

Reconnaissance au travail

Lors de la première entrevue, Ivanie évoque la reconnaissance de son travail qu'elle perçoit « dans les yeux » des élèves. Il s'agit donc de manifestations indirectes. Lors de la seconde entrevue, elle exemplifie ces gestes de reconnaissance par les mots que les élèves lui écrivent pour la remercier ;

elle fait donc référence à des marques plus concrètes. En ce qui concerne la direction scolaire, Ivania aborde les commentaires positifs de celle-ci sur ses capacités à faire son travail avec une classe difficile (E1). En ce sens, Ivania y perçoit une contradiction, car pour elle, si son travail était reconnu à juste titre, les membres de la direction lui donneraient les ressources nécessaires (p. ex. en lui octroyant un local fixe) pour qu'elle puisse réaliser son travail au mieux :

Je ne sais pas quoi vous dire, parfois oui, parfois non. [...] parfois ils me disent, oui, tu fais un bon travail, on voit que... on voit ta relation avec tes élèves on voit que c'est des élèves difficiles et on voit que t'arrives à gérer ce groupe et tout ça, mais je vous dis parfois non, parce qu'ils ne m'ont pas donné les conditions favorables (Ivanie, E1)

Dans la seconde entrevue, elle perçoit plutôt une forme de reconnaissance indirecte de la part de la direction scolaire : Ivania dit la percevoir « dans ses yeux ».

Pour ce qui est des collègues, lors de la première entrevue, Ivania se questionne quant à la reconnaissance qu'elle reçoit de leur part. Elle mentionne que les autres enseignants savent qu'elle effectue son travail, sans ajouter plus de détails. Lors de la seconde entrevue, Ivania nomme des marques plus concrètes de reconnaissance, comme des félicitations de la part des enseignants du groupe de parole pour le travail effectué auprès de sa classe qu'ils considèrent comme difficile. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous détaillerons les études de cas à la lumière des trois objectifs spécifiques de notre recherche (cf. 4.4). Dans un autre ordre d'idées, en ce qui concerne les parents, Ivania rapporte que certains d'entre eux la remercient, mais que d'autres ne perçoivent pas le travail qu'elle fait, car pour ces derniers, la compétence de l'enseignante est associée à l'intégration de leur enfant au « régulier » :

Oui, certains parents, oui. Donc, ils me remercient, mais pour d'autres, comme leurs enfants sont encore en accueil, peut-être que pour eux, ils pensent que je ne fais pas un bon travail... tellement ils ont hâte que leur enfant quitte l'accueil pour aller au régulier. (Ivanie, E1)

Lors de la seconde entrevue, Ivania dit avoir été remerciée par l'un des parents, mais que les autres vivaient une réalité différente. L'enseignante semblait percevoir davantage de reconnaissance et de

soutien lors de la première rencontre, à la différence de certains autres participants. Nous y reviendrons lors de l'analyse croisée des cas.

Sentiment de compétence au travail

En ce qui concerne cette dernière dimension du BEPT, Ivania dit avoir le sentiment d'être compétente lors de la première et de la seconde entrevue. En janvier, elle donne l'exemple de ses actions auprès de son groupe difficile et de ce qu'elle utilise pour garder le contrôle. Également dans cette entrevue, l'enseignante dit avoir le sentiment d'être efficace et compétente en voyant ses élèves réussir. En juin (E2), elle souligne encore une fois les résultats de ses élèves comme un indicateur de sa compétence, mais elle évoque aussi qu'elle fait son travail correctement et qu'elle consacre son temps à la tâche lorsqu'elle est à l'école. Ivania a perçu certaines manifestations de sa compétence dans sa classe, car elle a mis certaines interventions en place et elle a vu des changements dans son groupe :

Je suis compétente au travail. Je sais, je suis compétente et... là quand... je fais mon travail correctement, j'consacre mon temps quand je suis à l'école je consacre mon temps pour le travail, pour mes élèves et puis... je vois un résultat aussi (Ivanie, E2)

Les principales distinctions entre l'entrevue de janvier et de juin chez Ivania sont perceptibles dans ses réponses concernant la dimension de la reconnaissance au travail. Lors de la première entrevue, l'enseignante évoque plusieurs éléments qui oscillent entre la connotation positive et négative (p. ex. sa perception de la reconnaissance de la part de la direction adjointe). En majorité, ces éléments sont mentionnés de façon plus positive en juin (E2). Aussi, il est possible de remarquer que les comportements de reconnaissance des élèves sont perçus comme étant plus directs lors de la seconde entrevue. Cela dit, à l'inverse, ceux de la direction adjointe sont plus directs en janvier (E1). Cette observation diffère de ce que nous avons relevé chez les autres participants. En effet, nous notons principalement chez ces derniers qu'un plus grand nombre de marques de reconnaissance directes sont perçues de la part de la direction adjointe lors de la deuxième entrevue.

4.1.4 Charlène

Lors des deux entrevues, Charlène dit ressentir un état de bien-être au travail au moment où la question générale sur cette thématique lui est posée. En janvier (E1), elle appuie ce sentiment de

bien-être sur le fait qu'elle a la possibilité de prendre sa place comme enseignante, qu'elle ne vit pas de conflits interpersonnels, qu'elle a une certaine confiance de la part de son milieu et qu'elle n'a pas de cas lourds dans sa classe :

Je dirais que je suis bien. Je suis bien. Du fait que je n'ai pas de conflits avec euh... avec personne ou je ne me sens pas écrasée et que j'ai de la difficulté à prendre ma place, donc j'ai ma place et il y a une certaine confiance aussi qui m'est accordée pour faire mon travail et je ne sens pas qu'il y a constamment quelqu'un qui est en train de surveiller ce que je fais (Charlène, E1)

Elle mentionne également qu'une autre école secondaire aurait fort probablement influencé différemment son bien-être. Autrement dit, cette enseignante met en exergue l'incidence de l'environnement sur son état. Charlène admet néanmoins que la conciliation travail-famille est parfois épuisante. Dans un autre ordre d'idées, elle soulève un manque d'uniformité relatif au travail des enseignants des classes d'accueil ; selon elle, ils essaient de faire la même chose, mais chacun de leur côté :

On est tous à peu près en train de faire la même chose, mais il manque [...] l'uniformité. C'est sûr que chaque enseignant [...] On a nos façons de faire ou des méthodes qu'on trouve plus efficaces, mais en même temps j'ai l'impression qu'on est tous un peu dans notre coin à essayer de faire la même chose. (Charlène, E1)

Lors de l'entrevue de juin, Charlène dit aimer l'ambiance de l'école et la relation positive qu'elle a pu développer avec ses élèves. Elle dit être plus à l'aise dans son environnement, notamment avec ses collègues, et elle souligne, en accord avec la première rencontre (E1), qu'elle peut prendre « plus de place ». En rétrospective, l'enseignante reconnaît toutefois qu'elle aurait aimé quitter l'école durant la première étape de l'année scolaire. Ce qui sous-entend que son bien-être a pu se moduler au courant de l'année :

Comme je te dis, première étape, c'était un peu tendu, et à la première étape si on te disait veux-tu aller ailleurs j'aurais dit oui. (Charlène, E2)

Les tensions abordées dans cet extrait sont celles qui ont eu lieu entre les enseignants d'accueil et les enseignants du régulier qui se sont estompées au courant de l'année scolaire. Nous y reviendrons dans l'analyse croisée des cas (voir la section 4.1.9).

Adéquation interpersonnelle au travail

Dans la première entrevue, Charlène décrit des relations positives avec ses collègues de l'accueil. Néanmoins, elle reconnaît que celles-ci sont limitées. Contrairement à certains participants, bien qu'elle mentionne être plus près de ses confrères des classes d'accueil, Charlène dit entretenir de bonnes relations avec les enseignants du régulier, ce qu'elle réitère également dans sa seconde entrevue :

C'est sûr que c'est une grande école, donc il y a beaucoup d'enseignants avec qui j'ai pas beaucoup d'interactions, mais les plus proches, mes collègues en classe d'accueil, c'est quand même bien. Avec mes collègues dans la salle de profs également. Je ne dirais pas que c'est des relations très approfondies, parce que je ne les connais pas plus que ça, mais sinon, c'est agréable de les côtoyer et de converser avec eux. Donc, j'apprends aussi... euh... de leur expérience donc je peux échanger avec eux, leur poser des questions et c'est ça, avoir leur point de vue et échanger mon point de vue aussi. (Charlène, E1)

Dans la deuxième entrevue, elle aborde sa relation avec deux individus en particulier : Violaine et Sami. Elle évoque que l'entraide, entre elle et ces enseignants, a pu être favorisée par la proximité des locaux qu'ils occupent.

Quant aux élèves, l'enseignante décrit des relations assez positives avec ces derniers, et ce, en janvier (E1) comme en juin (E2). Lors de la première entrevue, elle fait référence aux caractéristiques de l'accueil qui lui permettent d'apprendre à connaître ses élèves, entre autres, car certaines activités pédagogiques favorisent les discussions :

Avec mes élèves, euh... Ça va bien, c'est sûr qu'en classe d'accueil, on doit beaucoup leur faire parler, on doit faire des activités pour les faire parler, c'est sûr qu'on travaille aussi l'écriture et la lecture, donc généralement, c'est des classes quand même assez dynamiques [...] Donc, c'est sûr qu'il y a des notions à avoir, mais en même temps, ce sont des... des

humains et de pouvoir... que le temps qu'on passe ensemble que ça soit quand même agréable. Donc, de leur montrer... Je vais leur poser des questions sur leur maison, sur leur famille, sur leur situation parce que... pour établir un contact, c'est ça pour établir un contact... (Charlène, E1)

Lors de la seconde entrevue, elle indique également que sa bonne relation avec les élèves a été favorisée par l'établissement d'un code clair et d'une application rigoureuse des règles. Autrement, en janvier (E1) comme en juin (E2), Charlène souligne qu'elle entretient peu de liens avec la direction, les parents des enfants et les autres acteurs scolaires.

Volonté de s'engager au travail

Lors des deux entrevues, Charlène partage certaines informations qui mettent en évidence son désir de participer à l'atteinte d'objectifs fixés par l'organisation. Elle souhaite s'engager afin que ses élèves progressent et réussissent, mais elle précise qu'elle préfère investir ses efforts au niveau de sa classe plutôt que dans des initiatives à l'échelle de l'école :

Je dirais avec mon groupe oui, mais avec l'école un peu moins, je pourrais dire que c'est ça la lacune, je sais pas, juste les enseignants d'accueil vu qu'on est comme un petit département fermé, donc m'impliquer un peu plus au niveau de l'école ça ne m'attire pas vraiment, mais si y'avait quelque chose à faire avec les classes d'accueil oui. (Charlène, E2)

Aussi, Charlène évoque son désir de prendre le temps de rencontrer les parents des élèves pour leur expliquer le fonctionnement du système scolaire québécois. Elle souhaite ainsi éviter les disparités dans l'investissement des parents (c.-à-d. trop présents ou trop détachés) et favoriser des expériences positives, et ce, malgré les façons de fonctionner qui sont parfois différentes de ce que les parents ou des enfants ont connu auparavant :

Je trouve cela vraiment dommage [que les parents ne se présentent pas à la rencontre de parents] surtout que pour certains élèves c'était leur première année scolaire au Canada donc le système est différent donc j'aurais voulu rencontrer ces parents pour leur expliquer. (Charlène, E2)

À la lumière de ces éléments, il est possible de constater que la place des classes d'accueil dans l'école et l'engagement des parents peuvent être des éléments qui défavorisent la volonté de s'engager au travail de Charlène. D'un côté, cela restreint son engagement au niveau de l'école et, d'un autre, l'enseignante souhaiterait en faire davantage pour soutenir les parents et, ultimement, aider les élèves.

Épanouissement au travail

Dans la première entrevue, Charlène mentionne qu'elle n'a pas toujours l'impression de se réaliser au travail. L'enseignante évoque qu'elle s'épanouit lorsqu'elle perçoit le progrès de ses élèves, mais qu'elle a aussi parfois l'impression de stagner :

Oui et non. Oui, dans le sens, donc par moment le progrès des élèves ou c'est ça, le progrès de la classe on le constate, mais à un certain moment, ils sont... Parfois j'ai l'impression... comment je pourrais dire... de stagner. (Charlène, E1)

Lors de la seconde entrevue, Charlène mentionne qu'elle a l'impression de se réaliser au travail. Elle appuie son sentiment, en faisant référence à la liberté que lui permet l'enseignement en classe d'accueil, mais aussi en décrivant la collaboration et les échanges qu'elle a eus avec Violaine. L'enseignante fait également le parallèle avec l'année précédente où elle était davantage dans l'apprentissage par « essai-erreur ». De plus, elle aborde deux éléments qui ont pu avoir une influence négative sur son épanouissement au travail : le sentiment d'être seule, par le manque de collaboration entre les enseignants, et l'impression que son contexte de travail pourrait être plus favorable, notamment en ayant accès à plus de ressources :

Les ressources c'est sûr qu'on en manque toujours, donc oui on manque de ressources, y'a de la place pour l'amélioration, Je dirais qu'il y a aussi de la place pour plus de collaboration entre les enseignants, je trouvais que c'est ce qu'il manquait cette année. (Charlène, E2)

Pour cette dimension du BEPT, il est intéressant de souligner que la « stagnation » décrite par Charlène lors de la première entrevue peut faire écho au manque de ressources et le peu de

collaboration entre les enseignants dans la seconde. Cette participante explique que l'accès à des ressources supplémentaires (p. ex. humaines et matérielles) pourraient l'aider à trouver des solutions pour certains élèves (E2). Malgré tout, un changement est perceptible entre la première et la seconde entrevue pour cette dimension du BEPT. En effet, en janvier, Charlène dit avoir parfois l'impression de se réaliser au travail alors qu'en juin, elle l'affirme de façon plus franche.

Reconnaissance au travail

Lors de la première entrevue, Charlène dit percevoir une certaine forme de reconnaissance de la part des élèves, des parents des élèves et de la direction. Selon l'enseignante, la reconnaissance perçue de la part des élèves serait tantôt directe par des remerciements et tantôt indirecte, par leur attitude :

Certains d'entre eux... pas tous, mais il y en... dans leur attitude, il y en a qui vont le manifester, il y en a d'autres, qui pour certaines choses, ils vont dire : oui, merci madame.
(Charlène, E1)

De la part des parents, l'enseignante dit avoir reçu certaines marques de reconnaissance lors des rencontres du début de l'année. Autrement, de la part de la direction, cela se limitait à un commentaire sur le fait qu'elle faisait son travail. Lors de la seconde entrevue, les manifestations étaient plus concrètes de la part de ses élèves et elle dit avoir eu des marques de reconnaissance de la part des parents avec qui elle a collaboré au courant de l'année. Cependant, en ce qui concerne ses collègues d'accueil et la direction, Charlène dit qu'ils « perçoivent » ce qu'elle fait. Ainsi, il s'agit davantage de reconnaissance indirecte. Charlène donne un autre exemple de reconnaissance de la part de la direction adjointe :

Indirectement je pourrais dire... je pense que oui pour moi, Mme X [directrice adjointe] m'avait approchée pour me dire qu'il y a avait un poste qui s'ouvrait est-ce que tu penses qu'il y aurait moyen d'aller le chercher parce qu'on aimerait te garder. Donc pour moi il y a une certaine reconnaissance. (Charlène, E2)

Sentiment de compétence au travail

Lors de sa première entrevue, Charlène précise qu'elle ne se sent pas toujours compétente au travail. Elle fait notamment référence à un manque de ressources (p. ex. temps, matériel) qui l'empêche parfois de s'investir à la hauteur de ses capacités. D'un autre côté, elle admet que son sentiment de compétence a pu être influencé par les critiques des enseignants des classes du cheminement régulier visant le travail des enseignants des classes d'accueil⁴⁵. Charlène mentionne également que, lorsque ses élèves réussissent, elle l'attribue au fait que les outils qu'elle utilise fonctionnent, mais, dans le cas contraire, elle se remet en question :

Donc parfois, personnellement, je ne sais pas quoi leur [élèves] donner, donc, j'ai l'impression de ne pas leur donner assez, mais à d'autres moments, j'ai l'impression que je ne peux pas trop m'avancer parce que je vais les perdre, il y a des moments où je trouve ça difficile. (Charlène, E1)

Pour illustrer les difficultés qu'elle peut percevoir dans l'accompagnement des élèves de la classe, elle nomme, entre autres, les profils variés des élèves qui constituent son groupe.

Lors de la seconde entrevue, l'enseignante lie son sentiment de compétence à la réussite des élèves. Elle dit se sentir compétente au regard des résultats des élèves, de ses choix qui ont fait progresser les élèves, mais aussi de sa bonne compréhension du niveau de maîtrise de la langue par ses élèves :

[En parlant du sentiment de compétence] Plus qu'avant..., je pourrais dire, mais ça je pense qu'on le voit plus avec les résultats des élèves. Donc j'ai des élèves qui sont arrivés l'été dernier y'en a qui ont progressé au point d'aller en classe X [d'intégration partielle]. Donc ça j'ai trouvé ça bien donc ça montre qu'y a certaines pratiques qui sont bonnes. (Charlène, E2)

Charlène évoque que son sentiment de compétence est plus élevé qu'avant. En cohérence avec cette affirmation, lorsque nous comparons les éléments présentés dans le cadre des deux entrevues, l'enseignante nomme moins de facteurs négatifs qui pourraient avoir une influence sur son

⁴⁵ Ces critiques ont été formulées à la suite d'une intégration de plusieurs élèves dans les mêmes groupes du régulier. Les commentaires visaient principalement les acquis à la sortie de ce cheminement particulier

sentiment de compétence dans la seconde rencontre. Au regard des éléments présentés pour étayer le profil de Charlène, il est possible de percevoir un certain changement entre la première et la seconde entrevue, notamment sur les dimensions de la reconnaissance, de l'épanouissement et du sentiment de compétence au travail.

4.1.5 Jeanne

Lors de la première entrevue, Jeanne répond à la question générale au sujet du bien-être au travail en comparant son expérience actuelle avec celle des années passées. Elle souligne, autant en janvier qu'en juin, que durant l'année en cours (2018), elle éprouve du bien-être au travail. En effet, Jeanne évoque que son état est meilleur, car les conditions étaient difficiles dans la dernière école où elle a travaillé. Durant cette rencontre, à plusieurs moments, l'enseignante se remémore ses mauvaises expériences passées. Cela dit, Jeanne admet que certains éléments ont pu avoir une influence sur son bien-être durant l'année en cours, comme les lacunes qu'elle a perçues dans la gestion des comportements de la part des TES ou son désir que les mesures disciplinaires soient plus constantes à l'égard des élèves :

Alors que nous, on ne donne pas de retenue. Ce qui fait... mes élèves, quand ils sont dans leurs classes... régulières, ils travaillent, ils n'oublient pas leur matériel, il n'y a pas de... parce qu'ils ont peur d'avoir une retenue, ce qui fait... que ça change un petit peu la dynamique de la classe. Ça c'est un petit reproche, en tout cas on en a parlé pas mal de fois dans les rencontres, j'espère qu'on va faire quelque chose. (Jeanne, E1)

Au courant de la seconde entrevue, lorsqu'elle est questionnée sur son bien-être au travail, elle répond qu'elle est épuisée. Pour soutenir cette affirmation, elle donne comme exemple la charge de travail associée à la correction, aux examens, au changement de classe et aux rencontres :

... on est un petit peu épuisé, on est vraiment épuisé, les examens, les corrections, les classements, on a le cas de certains élèves à régler, pour moi les évaluations linguistiques, je continue toujours à faire ce travail, le soutien linguistique, il faut qu'on remplisse un tableau, il faut qu'on remplisse pas mal de paperasse-là, donc tout ça, ça épuise un petit peu là, parce qu'on est obligé, on n'a pas le temps là et on a un temps limité là, il faut remettre... Je m'excuse, il faut remettre tous les travaux, ce qui fait ça... Il faut... Ça met un petit peu de la pression, ce qui fait on doit tout régler, en plus là on déménage de classe,

là il faut qu'on amène notre stock à notre bureau en haut, il faut aussi qu'on ramasse toutes nos affaires, donc il y a plein de choses-là en une semaine, quand des rencontres secteurs, des rencontres département, l'assemblée générale, tout ça. (Jeanne, E1)

Durant l'entrevue de juin (E2), Jeanne aborde également le chagrin qu'elle éprouve, car elle doit maintenant quitter ses élèves avec qui elle avait tissé des liens. Selon elle, son bien-être au travail depuis le mois de janvier est assez stable, mais elle parle d'une année d'adaptation dans cette nouvelle école où elle connaissait peu l'équipe.

Adéquation interpersonnelle au travail

Jeanne décrit une relation positive avec ses collègues des classes d'accueil, des parents des enfants et la direction adjointe lors des deux entrevues. Durant la rencontre de juin (E2), elle souligne que le groupe de parole a pu l'aider à créer un bon lien avec ses collègues. Elle décrit une relation moins positive avec les enseignants du régulier lors des deux entrevues. Comme cette enseignante œuvre en classe d'intégration partielle, ses élèves fréquentent certaines des classes du cursus régulier et elle doit fréquemment communiquer avec les enseignants de ce cheminement. Ses relations sont décrites comme plus négatives, entre autres à cause du manque de compréhension de ces enseignants envers les acquis des élèves en intégration partielle ou complète dans leurs classes :

Moi pour moi je le dis et je le répète, les enseignants du régulier ne savent pas, ne prennent pas en considération la réalité des classes X [classes d'intégration partielle], des classes d'accueil. (Jeanne, E2)

Leur méconnaissance a pu créer certaines tensions, mais Jeanne note toutefois une évolution durant l'année quant à leur perception du travail des enseignants des classes d'accueil. Elle appuie son impression en mentionnant que certains enseignants du régulier ont souhaité collaborer avec elle.

Sa relation avec son groupe-classe est décrite comme très positive dans la première entrevue. L'enseignante souligne que ses élèves l'adorent et qu'elle a de bons contacts avec eux. Elle dit ne pas avoir de problèmes de gestion de classe, malgré quelques élèves plus problématiques dans son groupe. Lors de la seconde entrevue, les difficultés de gestion de classe et les défis associés aux

comportements de certains élèves sont relevés de façon plus marquée, mais elle mentionne toutefois qu'elle a de bonnes relations avec ses élèves en général :

J'ai de bonnes relations avec mes élèves [...], mais juste j'avais des élèves qui sont tannants, c'est... C'est un petit peu difficile avec ces élèves-là, ils te disent : « Madame, on vous aime ». Mais on n'est pas sûr parce que leur comportement en classe dit le contraire [...] Ce qui fait que, en général, grosso modo, j'ai une bonne relation, mais à part les tannants, on trouve une stratégie justement pour créer un bon lien avec eux, on a ce lien avec eux, mais même à ça, ils ont de la difficulté de comportement, d'apprentissage et tout ça, ce qui fait ça nuit à la dynamique du groupe. (Jeanne, E2)

Volonté de s'engager au travail

Lors des deux entrevues, Jeanne souligne certains éléments qui peuvent être associés à son désir de faire partie de son organisation. Elle dit, notamment, vouloir établir des liens avec son groupe-classe et s'impliquer dans les projets destinés aux élèves d'accueil ou encore dans les activités scolaires. En ce sens, elle aime aussi participer aux formations pour développer de nouvelles pratiques pédagogiques :

Moi j'adore tout ce qui est créativité, j'adore utiliser l'iPad dans mes méthodes d'enseignement, j'adore ça... et puis, avec mon groupe [d'intégration partielle], quand même, ils maîtrisent un peu la langue, j'ai pu... je vais faire pas mal de projets, ils ne sont pas encore terminés, mais on est en train de faire des projets. (Jeanne, E1).

Lors de la première entrevue, elle évoque une division entre les projets de l'accueil et du régulier, ce qui peut limiter son implication :

J'aimerais bien [m'impliquer dans l'école], juste nous l'accueil, on est un peu dans notre petite coquille, je ne sais pas pourquoi parce que les autres, c'est le régulier, ils ont leurs projets à eux et tout ça (Jeanne, E1)

Durant les deux entrevues, elle décrit certaines initiatives prises pour bonifier sa pratique, comme la mise sur pied de nouveaux projets ou son inscription à des formations. Jeanne souligne dans l'entrevue de juin qu'elle aimerait prendre plus d'initiatives au niveau de l'école ou de la

commission scolaire⁴⁶ pour aider et valoriser les élèves. Elle mentionne, par ailleurs, qu'elle souhaiterait en faire davantage pour que son implication ne se limite pas à la préparation de son matériel :

J'ai fait tout mon possible, j'assiste aux formations pour être toujours au courant des nouveautés, peu importe, moi j'aime beaucoup utiliser les nouvelles technologies dans mes méthodes d'enseignement [...] Je ne me limite pas juste à mes préparations là, mon matériel que j'ai déjà développé, que j'ai déjà préparé, non, au contraire, toujours, toujours je cherche, toujours je veux faire quelque chose de nouveau. (Jeanne, E2)

Certains comportements décrits par l'enseignante laissent transparaître son désir d'en faire plus que demandé. Par exemple, dans la première entrevue, elle dit avoir fait des bouchées lors de la rencontre des parents pour mieux les accueillir. Le désir d'implication de Jeanne témoigne donc d'une volonté de s'investir auprès de ses élèves, mais également de façon plus globale au sein de l'école et de la commission scolaire⁴⁷, et ce, lors des deux entrevues réalisées auprès de l'enseignante. Jeanne aborde toutefois le temps comme un frein à son implication au niveau de l'école.

Épanouissement au travail

Lors des deux entrevues, Jeanne décrit de façon majoritairement positive son épanouissement au travail. Autant en janvier qu'en juin, l'enseignante évoque des éléments qui peuvent être relatifs à son enthousiasme pour son travail. Elle dit aimer l'enseignement, la classe d'intégration partielle et les élèves qui la composent. Pour cette enseignante, la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement constitue une façon d'exprimer sa créativité. Alors que Jeanne mentionne que l'enseignement n'est pas un exercice difficile pour elle, lors de notre première rencontre, elle souligne qu'elle apprécie la classe d'intégration partielle, car celle-ci constitue un défi. Lors de la seconde entrevue, elle admet qu'il s'agit d'un exercice parfois difficile :

J'ai beaucoup aimé [la classe d'intégration partielle] parce que c'est vraiment un grand défi qu'on relève avec nos élèves, on les intègre, comme j'ai dit c'est... C'est trop de travail,

⁴⁶ Maintenant Centre de service scolaire.

⁴⁷ Maintenant Centre de service scolaire.

c'est beaucoup de travail, beaucoup de choses à gérer en même temps et puis donc c'est un grand défi à relever, cette année [l'année suivante] ça va être plus relaxe. (Jeanne, E2)

Aussi, lors de la seconde entrevue, Jeanne mentionne que le manque de ressources humaines et matérielles peut aller à l'encontre de ses aspirations. Elle souligne qu'elle n'a pas toujours accès aux ressources nécessaires pour faire son travail.

Reconnaissance au travail

Lors de la première et de la seconde entrevue, Jeanne fait état de la reconnaissance qu'elle reçoit au travail de la part de la direction adjointe (principalement) et de ses collègues. De plus, elle souligne les marques de reconnaissance qu'elle reçoit de la part de certains élèves. Pour exemplifier les manifestations de reconnaissance qu'elle perçoit, Jeanne nomme, entre autres, les encouragements, les félicitations, mais aussi le fait que certains enseignants de classes d'accueil sollicitent son avis :

C'est par des encouragements, des félicitations... quand tu présentes... ce que tu présentes à la direction, on l'accepte... Concernant un élève on peut prendre... ton avis là-dessus. Quand même, tout ça, c'est valorisant pour l'enseignant (Jeanne, E1)

De façon moins positive, dans la seconde entrevue, elle souligne les commentaires négatifs de certains enseignants du régulier qui, principalement au début de l'année, remettaient en question la compétence et les efforts des enseignants de classe d'accueil. Jeanne explique que certaines classes avaient plus de huit élèves intégrés à la fois et que les enseignants du régulier se questionnaient sur le niveau requis pour passer de l'accueil au cursus régulier.

Sentiment de compétence au travail

Lors des deux entrevues, bien que Jeanne réponde par l'affirmative à la question « Avez-vous l'impression d'être compétent au travail ? Si oui/non, pourquoi ? », l'enseignante dévie un peu de ce sujet dans sa justification. En effet, autant en janvier qu'en juin, elle discute plutôt d'éléments relatifs à la reconnaissance au travail pour illustrer son sentiment et, lors de la seconde entrevue, Jeanne aborde son enthousiasme et sa volonté de s'investir au travail. L'enseignante évoque donc peu de cette dimension.

En ce qui concerne les changements principaux entre les deux entrevues menées auprès de Jeanne, il est possible de percevoir une différence quant à sa perception des enseignants du régulier, puisque certains ont finalement collaboré avec elle et mieux compris les enjeux de l'accueil vers la fin de l'année. Il est aussi possible de noter qu'elle s'ouvre davantage sur les difficultés vécues avec ses élèves lors de la seconde entrevue. Finalement, nous pouvons souligner que cette enseignante ne répond pas directement à la question du sentiment de compétence au travail, autant dans la première que dans la seconde entrevue.

4.1.6 Éline

Lors de la première entrevue, en répondant à la question générale sur son bien-être au travail, Éline répond par l'affirmative et nomme les interactions positives qu'elle a avec ses collègues et ses supérieurs, mais aussi comment elle se sent bien quand elle est dans sa classe avec ses élèves. De façon moins positive, elle aborde les difficultés vécues avec le manque de considération relatif au travail effectué par les enseignants de classe d'accueil, le manque de ressources (matérielles, temporelles) et le manque de présence de la part de la direction :

... Un bien-être qui est un peu difficile ce serait peut-être un manque de considération peut-être sur le travail que certains profs d'accueil font et ça je parle par rapport à d'autres enseignants du régulier. (Éline, E1)

En plus de ces éléments, Éline fait allusion aux rencontres départementales qui sont chronophages et qui pourraient viser d'autres objectifs. Lors de la seconde entrevue, Éline est moins nuancée sur son bien-être au travail. En effet, l'enseignante dit éprouver du bien-être et, pour appuyer ses perceptions, elle met en relation ses expériences présentes et passées. Elle mentionne néanmoins quelques difficultés relatives à l'adaptation à une nouvelle équipe dans un département récent :

Je trouve que les petits problèmes qu'on a c'est surtout par rapport au fait que c'est une nouvelle équipe puis qu'il y a certaines choses qu'on doit quand même mettre en place, mais là on est vraiment sur le terrain donc ça va se faire petit à petit, mais sinon je... Tout se passe super bien. (Éline, E2)

Adéquation interpersonnelle au travail

Dans la première comme dans la deuxième entrevue, Éline mentionne avoir une bonne relation avec ses collègues de l'accueil. En janvier (E1), elle affirme que ces liens sont presque familiaux :

Elles sont très bonnes. Non, elles sont très, très bonnes. C'est très... je te dirais même familial presque. On est toujours ensemble, on dîne ensemble, on... on se plaint ensemble, on se partage les bons moments ensemble... Hum... On se donne des trucs, on s'aide, on se partage du matériel, ça se passe super bien. (Éline, E1)

Sa relation avec la direction et, plus particulièrement, la direction adjointe est décrite de façon assez sommaire. Éline dit ne pas entretenir beaucoup de liens avec cette dernière, mais, au courant de la première entrevue, elle souligne qu'elle a tout de même une bonne relation avec elle. Lors de la seconde, elle demeure neutre et ne décrit pas sa relation en disant qu'elle ne peut pas la qualifier étant donné que ses liens sont restreints avec elle. Elle souligne, autant en janvier qu'en juin, avoir une relation positive et respectueuse avec ses élèves. Lors de la première entrevue, Éline dit ne pas avoir de problème de discipline avec eux, puisqu'elle a une bonne relation. Toutefois, elle mentionne avoir plus de difficulté avec cet aspect de la tâche lors de la seconde rencontre individuelle :

Ça se passe super bien. C'est toujours quand ça arrive aux mesures disciplinaires que c'est un peu difficile, tout ce qui a rapport avec l'école, les retards, pour eux c'est comme : Ah bien là, la cloche vient juste de sonner, ce n'est pas grave si je rentre maintenant. Donc c'est comme une mentalité à développer (Éline, E2).

Autrement, elle ne qualifie pas ses relations avec les autres acteurs scolaires et les parents des élèves qu'elle fréquente peu, et ce, dans les deux entrevues. En ce qui concerne les enseignants du régulier, Éline mentionne avoir des relations tendues avec eux, de la même façon que pour Jeanne, à cause de l'intégration des élèves d'accueil dans leurs classes. Elle discute de ce point seulement lors de la première rencontre et n'y revient pas lors de l'entrevue de juin (E2).

Volonté de s'engager au travail

Au cours des deux entrevues, Éline discute de son désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation. Elle mentionne, entre autres, ce qu'elle fait au quotidien pour favoriser la réussite des élèves en s'adaptant à leurs besoins :

Bien je m'adapte, je m'adapte vraiment, comme si je vois que ça demande beaucoup plus, je vais donner beaucoup plus, s'il y a un rythme plus long je vais m'adapter à ce rythme-là, donc j'essaie vraiment de comme d'y aller avec ce que j'ai en début d'année. (Éline, E2)

Nonobstant ce désir de s'impliquer, Éline mentionne le temps comme un obstacle à plusieurs idées qu'elle aimerait mettre en œuvre. Néanmoins, elle évoque quelques initiatives qu'elle réalise déjà comme des formations, des visites de sites sur l'enseignement de langue seconde pour trouver du matériel supplémentaire, des discussions avec la direction sur les améliorations qui devraient être effectuées pour favoriser les conditions de travail, etc. Éline mentionne, dans ses deux entrevues, qu'elle a déjà beaucoup de travail et qu'elle n'a pas le temps de faire autre chose. Lors de la seconde entrevue, alors qu'une question de relance lui est posée pour savoir si elle souhaiterait s'impliquer davantage si elle avait le temps de le faire, elle souligne qu'elle le ferait si cela était en lien avec l'accueil et pouvait l'aider dans son travail.

Épanouissement au travail

Lors de la première entrevue, Éline dit qu'elle manque parfois de ressources pour faire ce qu'elle désire et s'accomplir en contexte de travail. Autrement, elle mentionne à plusieurs reprises qu'elle est en développement dans sa carrière d'enseignement et qu'elle est toujours en progression. L'enseignante dit aussi qu'elle apprend des différents profils d'élèves qu'elle a dans sa classe. Elle décrit ses efforts pour favoriser leur réussite en recherchant du matériel alternatif et teste les nouvelles activités auprès des élèves pour mieux connaître ce qu'elle doit améliorer :

... ben à chaque année je sens que j'acquiers plus d'expérience. Je participe à plusieurs formations et comme chaque année n'est pas la même chose, t'sais je finis toujours l'année en ayant appris plus, en ayant acquis plus, en ayant fait plus de projets, j'essaie toujours de diversifier les thèmes, alors je ne me sens pas trop stagnante, trop stable qui est sur un point mort, donc non, je suis constamment en croissance pour le moment. (Éline, E1)

Dans le même ordre d'idées, lors de la seconde entrevue, l'enseignante fait référence aux nouveaux apprentissages qu'elle réalise auprès des élèves étant donné que leurs besoins représentent parfois des défis particuliers. Elle dit qu'elle essaie de nouveaux projets et qu'elle s'adapte selon les réactions des élèves pour s'améliorer :

J'essaie des nouvelles... De nouveaux projets, de nouvelles activités puis comme je teste à chaque fois, ils aiment ça, ils n'aiment pas ça, OK, l'année prochaine on va améliorer ça, on va essayer ça. (Éline, E2)

Reconnaissance au travail

En janvier (E1), l'enseignante mentionne qu'elle perçoit peu de reconnaissance au travail. Éline souligne que le changement au niveau de la direction (adjointe et générale) peut notamment expliquer sa perception. Elle fait également le comparatif avec l'année précédente et les remarques qu'elle recevait :

Ben, ça dépend. L'année passée, je te dirais, oui, mais cette année non. Je sens que cette année, il y a eu beaucoup de changements, t'sais au niveau de la direction générale, de la direction adjointe, t'sais, je sens vraiment qu'on est un peu fantômes. (Éline, E1)

Toujours lors de l'entrevue de janvier, Éline mentionne la reconnaissance qu'ils se donnent entre collègues d'accueil. Selon elle, certains parents sont reconnaissants envers son travail, alors que d'autres ne comprennent pas l'adaptation requise de la part des élèves lorsqu'ils arrivent dans le système scolaire québécois, ce qui peut entraîner une certaine frustration chez eux, car leurs enfants n'intègrent pas assez rapidement le régulier à leurs yeux. Les enseignants du régulier ont également une certaine incompréhension quant au travail des enseignants d'accueil et, pour Éline, cela peut contribuer au manque de reconnaissance qu'elle perçoit. Lors de la première entrevue, elle identifie une forme de reconnaissance indirecte de la part des élèves, notamment par leur attachement et par le fait qu'ils reviennent lui poser des questions même si elle n'est plus leur enseignante. Elle sent alors qu'elle a eu une influence dans leur parcours d'immigration. Certains lui disent également qu'elle est gentille, entre autres parce qu'elle ne les frappe pas :

Ça me fait chaud au cœur parce que je vois que j'ai quand même pris une petite place dans leur... dans leur... parcours d'immigration, parce que c'est la première enseignante que tu vois ici, pis à chaque fois ils me disent, oui, mais nous dans notre pays les enseignants nous frappent ! Vous êtes tellement gentille ! Je leur dis : non, non, je ne vais pas te frapper moi ! [Rires] Oui... mais je le vois qu'ils sont reconnaissants. (Éline, E1)

Lors de la seconde entrevue, Éline mentionne qu'elle ne sait pas si elle est reconnue au travail. Elle dit toutefois que la direction l'a félicitée, car elle n'a pas de problèmes avec ses élèves. Elle se questionne pour savoir si ces félicitations doivent être prises comme une marque d'appréciation pour ses interventions. Elle discute également, encore une fois, des manifestations de reconnaissance plutôt indirectes de la part de ses élèves, notamment lorsqu'ils souhaitent rester avec elle l'année suivante ou qu'ils soulignent son investissement :

Je sais que les élèves m'aiment beaucoup puis c'est réciproque, comme il y a une des élèves : « Ah, madame, est-ce qu'on peut venir avec vous l'année prochaine ? » [...] Ça [les élèves] parle : « Madame Éline, on veut être avec Madame Éline. » [...] Je me donne vraiment au maximum, donc je crois que oui, je suis reconnue des élèves, je pense. (Éline, E2)

À l'inverse de certains autres enseignants, Éline semble rapporter moins de marques concrètes de reconnaissance au travail à la fin de l'année scolaire. Nous y reviendrons lors de l'analyse croisée des cas.

Sentiment de compétence au travail

Lors de la première entrevue, Éline dit qu'elle est assez confiante dans ce qu'elle fait actuellement dans sa classe et qu'elle verra les résultats en fin d'année, même si elle précise qu'elle pourrait s'améliorer. Selon elle, sa compétence est perceptible à travers la réussite de son groupe-classe, et elle dit être habituellement satisfaite du quota d'élèves qu'elle peut faire passer au niveau suivant :

Je le vois à travers mes élèves, c'est vraiment ça, je le vois à travers eux que je... quand je compare les travaux de quand je les ai eus en classe à la fin de l'année, pis là je vois le résultat et leur cheminement [...], mais je suis toujours contente du quota que je réussis à

monter d'un échelon là. [...] c'est sûr que je pourrais être plus compétente, je pourrais toujours être plus compétente, mais en ce moment, je donne ce que je peux donner, peut-être que je vais développer plus de méthodes plus efficaces, mais en ce moment, je crois que ça se passe plutôt bien, pis je crois que l'une de mes forces, c'est vraiment le contact que j'ai avec mes élèves. (Éline, E1)

Toujours durant la première entrevue, Éline souligne qu'il est parfois difficile pour elle de se sentir compétente, notamment car les besoins particuliers de certains élèves peuvent constituer des défis importants. Elle donne l'exemple d'un élève sous-scolarisé qui a intégré sa classe, malgré le fait que son groupe soit majoritairement avancé en ce qui concerne la maîtrise du français.

Lors de la seconde entrevue, l'enseignante souligne qu'elle se questionne souvent sur ses compétences, mais elle mentionne également qu'il y a des résultats à ses efforts, par exemple que ses élèves apprennent à apprécier l'école. Elle précise aussi que les multiples rôles qui peuvent être associés au travail des enseignants en classe d'accueil peuvent avoir une influence sur son sentiment de compétence. Elle donne comme exemple le chapeau de psychologue qui lui revient parfois et pour lequel elle ne se sent pas outillée :

C'est que l'enseignant d'accueil ce n'est pas juste un enseignant [...] Souvent on se remet en question, mais je pense qu'il faut aller chercher plus loin, ils viennent de... De conditions qui peuvent venir comme interférer avec leurs études puis des fois aussi c'est très social pour certains l'école, donc c'est toujours de les ramener [...] Donc c'est pour ça que souvent je me posais la question, est-ce que j'ai vraiment tout ce qu'il faut ? (Éline, E2)

Après l'analyse des entrevues d'Éline, nous notons peu de changements au regard de ses réponses de janvier et de juin. Néanmoins, il est possible de percevoir que la réponse à la question qui aborde le bien-être subjectif est plus franche lors de la seconde entrevue. Cela dit, elle évoque plus fréquemment le thème du manque de matériel lors de la première rencontre et, lors de la seconde entrevue, elle mentionne à maintes reprises qu'elle est débordée.

4.1.7 Sami

Lors des deux entretiens, Sami dit éprouver du bien-être au travail lorsque la question générale lui est posée. Il nomme cependant certains éléments qui peuvent avoir une influence sur son état. Lors de l'entretien de janvier, il discute de la taille de l'école et du sentiment d'isolement des enseignants de classe d'accueil (symbolique et spatiale), des bris matériels dans les classes, du manque de temps qui entraîne chez lui une certaine frustration ou encore du manque d'intérêt de la part des autres acteurs scolaires qui ne « passent pas les voir » :

De façon générale, je vais dire que ça se passe super bien. C'est une grosse école, c'est... je ne connais pas tout le monde, ça c'est sûr et certain. Je ne connais pas tout le monde. On est un peu isolés, comme vous le voyez, même sur le plan spatial. On est un peu isolés, 4e étage, au bout. Là on a un problème de chauffage depuis presque une semaine, on n'arrive pas à le réparer. C'est ça. Il y a un cercle restreint au niveau des collègues des classes d'accueil, on se voit tout le temps, on mange ensemble. C'est ça. Donc ça se passe bien de ce côté-là, mais on aurait aimé que, par exemple, que des personnes viennent nous voir, pour voir comment on travaille, qu'est-ce qu'on fait... ça, c'est peut-être quelque chose qui manque. (Sami, E1)

D'un point de vue plus positif, Sami mentionne que le climat de sa classe est bon et que ses élèves se souviennent de lui. L'enseignant dit également qu'il ne voit parfois pas le temps passer parce qu'il vit de beaux moments dans sa classe. Lors de l'entretien de juin, l'enseignant souligne qu'être dans sa classe est synonyme, pour lui, de vivre un bonheur total. Il considère que l'enseignement est un voyage qui peut être parsemé d'embûches, mais qu'il se retrouve vraiment dans son élément :

Moi quand je rentre dans la classe, oh, là, là, c'est un bonheur total, [...] je suis ici pour les guider [...] Avec eux, on discute, on réfléchit, tout ça, c'est un cadre restreint, mais pour arriver à ça, c'est comme si tu traverses, euh, je veux dire [...], c'est un chemin un peu semé d'embûches. Moi quand je suis arrivé ici, je suis dans mon élément, vraiment. (Sami, E2)

Sami dit éprouver du bien-être au travail, mais l'enseignant admet toutefois être heureux que l'année scolaire se termine (E2). Il mentionne quelques éléments qui peuvent avoir une influence

sur son bien-être au travail, comme le manque de motivation de certains élèves, de mauvaises expériences vécues (p. ex. durant une surveillance d'élèves), des gens qui lui manquent de respect (p. ex. autres enseignants, direction adjointe qui a remis en question son autorité devant un élève) ou encore d'autres enseignants du salon du personnel qui « dramatisent » des situations qui lui paraissent banales.

Alors que Sami relatait, durant sa première entrevue et plus précisément à la question générale sur son bien-être au travail, des éléments relatifs à l'environnement scolaire dans lequel il évolue et en lien avec les dimensions de l'adéquation interpersonnelle et à la reconnaissance au travail, l'enseignant semble plutôt centrer sa réponse sur son sentiment d'épanouissement lors de la deuxième rencontre.

Adéquation interpersonnelle au travail

Lors des deux entrevues, Sami décrit une relation positive avec ses collègues des classes d'accueil. En janvier, l'enseignant dit avoir une bonne relation avec ces derniers, et ce, même s'il manque de temps pour échanger avec eux. En juin, il décrit ses relations avec les autres enseignants des classes d'accueil comme des amitiés, et des relations presque familiales en ce qui concerne Ivanie. La relation entre Sami et les membres de la direction est décrite de façon différente au courant des deux entrevues. Dans la première, il dit avoir peu ou pas de relation avec les membres de la direction et, durant la seconde, il mentionne avoir une très bonne relation avec la direction adjointe, même si celle-ci est parfois absente :

C'est vrai, elle n'est pas présente physiquement, mais je le comprends, elle a une quinzaine de classes à gérer, beaucoup d'évictions et tout ça, mais elle nous fait confiance, euh, et nous on apprécie, vraiment là un excellent rapport avec elle, vraiment. [...] Pour revenir à Isabelle, la relation qu'on a eue vraiment c'est une très bonne relation globale. (Sami, E2)

Au sujet des élèves, Sami reprend essentiellement les mêmes éléments en janvier et en juin pour décrire ses liens avec eux. Il mentionne avoir une très bonne relation et souligne le caractère respectueux de celle-ci. Autrement, en ce qui concerne les enseignants du régulier, les autres acteurs scolaires ou les parents des enfants, il décrit une relation quasi absente pour tous ces acteurs. Il dit avoir une relation d'amitié avec l'une des orthopédagogues et une bonne relation avec la TES

lors de sa première entrevue. Lors de sa deuxième entrevue, l'enseignant souligne que les parents ont été particulièrement absents lors de l'année scolaire (2018).

Volonté de s'engager au travail

Lors des deux entrevues, Sami discute de son désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation, entre autres par l'adaptation de son matériel pour que celui-ci corresponde à ses élèves et aux situations qu'il rencontre. Certains de ses choix ou de ses préférences sont également motivés par son désir que ses élèves réussissent. Durant l'entrevue de janvier, Sami souligne qu'il a parfois le sentiment qu'il devrait demeurer dans sa classe plutôt que de participer à des formations. Selon lui, ses absences répétées peuvent avoir une influence sur le cheminement scolaire des élèves :

Je laisse un suppléant, je le laisse une journée, je ne sais pas ce qu'il fait... je ne sais pas c'est qui qui m'a remplacé, mais je me dis que peut-être que j'aurais été plus bénéfique en classe, plus utile, donc euh... au lieu de faire des choses, de m'absenter pour assister à des choses... m'impliquer... faute de temps, mais si c'est pour le bien de mes élèves... pourquoi pas. (Sami, E1)

En ce qui concerne la prise d'initiatives ou le désir de le faire, au mois de janvier, Sami évoque quelques actions qu'il a déjà réalisées pour favoriser l'intégration de ses élèves dans l'école et mentionne qu'il souhaiterait réitérer l'expérience avec ses élèves du moment. Dans les deux entrevues, il souligne qu'il aimerait participer à des initiatives scolaires si ses élèves d'accueil pouvaient en bénéficier. Cependant, il mentionne dans les rencontres que son temps est limité. Finalement, pour cette dimension, lors de la première entrevue, l'enseignant fait également référence au fait qu'il en fait plus que ce qui est demandé, entre autres en soulignant qu'il travaille aussi les fins de semaine pour continuer de trouver des activités adaptées pour ses élèves :

J'arrive à la maison le samedi ou le dimanche, je vais à la bibliothèque [...] Je vais à la bibliothèque pour compléter quelque chose pour le site, c'est un travail quand même qui se renouvelle continuellement, il y a toujours du nouveau, il y a toujours des situations nouvelles. (Sami, E1)

Épanouissement au travail

Lors de la première entrevue, Sami fait référence à son épanouissement au travail par plusieurs éléments. D'abord, il qualifie son travail de magnifique ; ensuite, il discute de sa chance de pouvoir exercer le métier d'enseignant. Il fait alors allusion à son parcours parsemé d'embûches et à cette opportunité de pouvoir se réaliser dans cet emploi, ce qui peut être lié à un certain sentiment d'accomplissement au travail, mais aussi de fierté (cf. tableau 1). Sami mentionne également qu'il a atteint un niveau de créativité pour exemplifier cet accomplissement que lui permet ce travail :

Je me sens vraiment... à un point de créativité... si je peux appeler ça ainsi, surtout que c'est un domaine où euh... il n'y a pas de programme spécifique où vous devez suivre ça à la lettre et... des origines différentes, des besoins différents, ils sont vraiment pas pareils, alors moi, la tâche est énorme... alors j'ai fait des recherches et j'ai mis beaucoup de temps, mais ça me passionnait, ça me passionne (Sami, E1)

Toujours dans la première entrevue, l'enseignant fait également référence au sentiment que son travail a un sens. L'enseignant donne un sens plus large qui n'est pas seulement d'aider les élèves de la classe, mais plutôt de faire partie de l'intégration des jeunes et de leur histoire au Québec.

Lors de la seconde entrevue, de la même façon que pour la première, il partage sa fierté d'être enseignant au Québec au vu de son parcours. Toujours lors de cette entrevue, il souligne qu'il aime son travail et qu'il est satisfait, malgré certaines difficultés. Sami spécifie qu'il ne saurait pas quoi demander de plus :

Même si on peut rencontrer des difficultés, des choses comme ça, c'est correct, c'est je suis en vie, j'aime mon travail, je suis permanent, qu'est-ce que je vais demander de plus ? (Sami, E2)

Reconnaissance au travail

Autant lors de la première que de la seconde entrevue, Sami identifie des comportements de reconnaissance indirects de la part des autres enseignants d'accueil et des élèves :

Ah, ça, c'est la grande question. Peut-être on a une certaine reconnaissance, c'est sûr, je pense ça, je pense même si elle n'est pas explicite, c'est-à-dire que ce soit ton responsable

ou tes collègues. C'est sûr qu'on reçoit des fois certains signes, on perçoit des signes de reconnaissance, mais ça s'arrête là, ça reste des signes, ça reste des situations un peu ambiguës, c'est sûr qu'une reconnaissance elle est toujours la bienvenue [...] des fois tu le lis dans les yeux de l'élève [...] : Ah oui, oui, absolument, là je le sens parce qu'avec les élèves c'est très, très facile de le sentir. (Sami, E2)

En ce sens, il perçoit que l'aide que certains collègues souhaitent obtenir de sa part ou encore certaines actions des élèves (p. ex. qui lui disent bonjour ou qui sont respectueux envers lui) constituent des preuves de reconnaissance. Lors de la seconde entrevue, Sami identifie des comportements de reconnaissance plus explicites :

Mais quand j'entends, je sais pas, des collègues, des... Même des élèves qui me posent des questions, je ne sais pas, moi dernièrement j'ai eu des élèves de l'accueil qui ne sont même pas mes élèves, ils viennent, ils me disent : Monsieur Sami, t'es le meilleur enseignant ici. (Sami, E2)

En janvier comme en juin, Sami fait référence à des marques de reconnaissance plus directes de la part des parents, qui le remercient lorsqu'ils viennent à la rencontre de parents ou quand ils se croisent au début de l'année. Autrement, Sami évoque la reconnaissance qu'il a reçue de la part d'un spécialiste qui l'a aidé à l'intégration d'un élève à besoins particuliers. Cet intervenant a félicité l'enseignant, car il avait déjà mis en place de nombreux dispositifs et qu'il comprenait bien les besoins des élèves. À l'instar d'autres participants, Sami semble avoir eu davantage de marques explicites de reconnaissance lors de la seconde entrevue, notamment de la part des élèves.

Sentiment de compétence au travail

Lors des deux entrevues, Sami hésite à se prononcer sur sa compétence au travail ; il mentionne tout de même que plusieurs manifestations sont plutôt éloquentes. En janvier, il donne comme exemple, pour appuyer ses propos, qu'il a une certaine tranquillité d'esprit associée à son travail. Cependant, il admet qu'il est parfois préoccupé par la motivation de certains élèves ou le suivi dont ils bénéficient à la maison :

Si on appelle ça la performance... Ben moi j'ai la tranquillité d'esprit, je suis tranquille, en même temps inquiet... pourquoi inquiet ? Parce que je veux que ces élèves avancent, travaillent et ça me frustre aussi quand ils arrivent à la maison, ils ne peuvent pas pratiquer la langue, il n'y a personne pour les aider... Ils manquent un peu de volonté... même beaucoup de volonté... Il faut que je les « boost » un peu... Je leur dis : « je ne peux pas venir chez vous pour vous pousser, je ne peux pas être avec vous à l'extérieur dans la cour, à l'extérieur dans l'autobus pour vous dire : “travaillez, travaillez !” » (Sami, E1)

Bien qu'il ne souhaite pas se prononcer sur son sentiment de compétence, l'enseignant souligne que d'autres personnes pourraient l'affirmer. Dans sa réponse à la question, Sami souligne aussi deux éléments qui pourraient avoir une influence négative sur son sentiment de compétence, soit le manque de temps et l'adaptation à l'hétérogénéité de sa classe.

En juin, il mentionne qu'il estime être capable de faire son travail et, comme à la première entrevue, il ne souhaite pas se prononcer sur son sentiment de compétence. D'une certaine façon, pour appuyer cette dimension du BEPT, l'enseignant revient aux marques de reconnaissance qu'il reçoit :

J'estime que bon, je fais mon travail, après je laisse aux autres le soin vraiment d'apprécier ou de ne pas apprécier mon travail. (Sami, E2)

Il donne néanmoins quelques exemples qui appuient sa compétence. Il revient, entre autres, à la rétroaction qu'il a reçue de la part d'un spécialiste au regard d'interventions qu'il a réalisées auprès d'un enfant à besoins particuliers :

Il m'a dit : Monsieur Sami, tout ce que je vous ai proposé, vous l'avez appliqué, donc je n'ai rien à vous apprendre. Vraiment, ça c'est le spécialiste, c'est lui qui le dit. (Sami, E2)

Également lors de cette deuxième entrevue, Sami dit qu'il pourrait en faire plus, mais compte tenu du défi que représente la diversité des élèves de sa classe, il est à l'aise avec ce qu'il réussit à faire. Les deux entrevues semblent assez similaires sur ce point. Il ne semble pas y avoir de changements majeurs dans les thématiques abordées ou dans la façon dont les propos sont relatés. Des exemples

sont même repris d'une entrevue à l'autre. Sami réitère, dans la seconde entrevue, le manque de motivation des élèves qui peut constituer un élément négatif pour son sentiment de compétence.

En somme, en ce qui concerne les différences entre les deux entrevues menées avec Sami, elles semblent assez restreintes au regard des éléments discutés pour chacune des dimensions du BEPT.

4.1.8 Violaine

Lors de la première entrevue, Violaine ne répond pas directement à la question générale concernant son bien-être au travail. L'enseignante nomme plutôt quelques éléments qui peuvent avoir une influence négative sur son état, notamment le fait qu'elle n'aime pas beaucoup l'école, le manque de cohésion et de communication entre la direction, les intervenants et les enseignants, mais aussi le manque de reconnaissance au travail. Violaine souligne également les difficultés relatives au manque de ressources humaines et matérielles et le manque de connaissance relatif à l'accueil de la part des autres acteurs scolaires. En ce sens, Violaine a l'impression d'être moins soutenue que dans d'autres écoles où elle a travaillé précédemment. Elle semble avoir un point de vue plus positif au regard de sa classe. L'enseignante fait la distinction entre l'école et la classe en disant que, même si l'école ne lui plaît pas, elle peut fermer sa porte et enseigner :

Ben [Nom de l'école], j'aime pas beaucoup, je trouve que... il manque de cohésion, il manque de communication entre la direction, les intervenants et les professeurs. [...] ma classe c'est ma classe, oui, c'est plus la structure, mais ma classe, c'est ma classe, ma classe, c'est ma classe. T'sais quand tu es prof là, si tu n'aimes pas beaucoup ton école, tu fermes ta porte et tu enseignes ce que tu veux. (Violaine, E1)

Lors de la seconde entrevue, Violaine dit éprouver du bien-être au travail ; cependant, elle mentionne qu'il y a place à l'amélioration et nomme quelques éléments qui ont pu avoir une influence sur son bien-être et qui seraient à revoir à l'école (p. ex. la communication, la gestion des absences et des retards, les changements de locaux, la collaboration limitée avec les autres intervenants, le manque de stabilité ou encore la vitesse avec laquelle sont réalisées les évaluations linguistiques). Elle nomme néanmoins certains éléments positifs le travail qu'elle effectue dans sa classe avec les élèves. Il est intéressant de relever la phrase « *Je suis 50 % satisfaite et 50 % pas satisfaite, mais avec mes élèves ça va bien* (Violaine, E2) », car cela peut mettre en exergue le

rapport de l'enseignante avec son contexte de travail. Les éléments ayant pu avoir une influence sur son bien-être subjectif semblent extérieurs à son groupe-classe et nous permettent de mettre en lumière l'influence des différents systèmes qui composent l'institution scolaire sur l'enseignant.

Adéquation interpersonnelle au travail

Lors de la première entrevue, Violaine dit qu'elle se sent seule et qu'il manque de cohésion entre la direction, les intervenants et les enseignants. Elle mentionne qu'elle voit peu ses collègues des classes d'accueil et qu'elle les connaît peu, mais qu'ils sont gentils. Violaine nomme néanmoins deux enseignants avec qui elle a davantage de contacts, soit Charlène, avec qui elle échange du matériel, et Clara, avec qui elle partage sa classe :

Avec mes collègues... à cette école-là, c'est très séparé, je ne les vois pas beaucoup, mais... Il y a Charlène que je vois, des fois je lui donnais du stock, des fois je la croise, mais à cette école-là, on ne se croise vraiment pas beaucoup. J'ai Clara, ça c'est une prof qu'on fait un transfert de classe là... euh, je la croise comme ça, mais je ne la connais pas beaucoup... euh... les autres je ne les vois pas vraiment, mais ils sont très gentils. (Violaine, E1)

Lors de la seconde entrevue, Violaine parle plutôt d'une bonne entente avec ses collègues, mais elle souligne qu'elle est timide et qu'elle n'ose pas toujours aller leur parler. Lors de l'entrevue de janvier, elle qualifie peu ses relations avec les autres acteurs scolaires et, avec la direction, elle fait de même durant l'entrevue de juin. En ce qui concerne les élèves, elle décrit une relation positive en mentionnant notamment qu'ils sont drôles. L'enseignante, lors de la seconde entrevue, dit qu'elle a une relation positive avec les élèves, mais qu'elle ne se fait pas confiance pour en juger :

Je pense qu'elle était bonne, [rires] j'espère là. Je ne me fais jamais confiance, mais je pense que c'était bon, ça allait bien. (Violaine. E2)

Violaine mentionne toutefois que certains indices lui ont permis de déduire cette affirmation. Finalement, en janvier, l'enseignante décrit peu ses relations avec les parents des enfants. Elle précise qu'elles sont plutôt indirectes, car le psychoéducateur est le premier lien. Lors de la seconde entrevue, elle fait mention que la collaboration avec les parents s'est bien passée, même si la barrière de la langue pouvait parfois être ressentie. Elle décrit donc une relation qui semble être

positive et qui semble s'être développée entre les mois de janvier et de juin. Autant dans la première que dans la seconde entrevue, Violaine décrit succinctement sa relation avec les autres intervenants. Pour cette enseignante, les changements semblent avoir été plus présents dans la relation avec ses collègues avec qui elle a pu développer une certaine relation entre l'entrevue de janvier et de juin.

Volonté de s'engager au travail

Dans ses entrevues, Violaine précise plusieurs éléments qui peuvent faire référence à son désir de s'impliquer au travail. En janvier, elle évoque les efforts qu'elle fournit pour répondre aux besoins des élèves, notamment en adaptant le matériel pédagogique. En juin, elle mentionne ne pas être capable de faire le minimum pour sa classe, elle dit s'impliquer beaucoup au travail et auprès de ses élèves :

Je m'implique énormément. J'ai le désir de m'impliquer beaucoup. Je me suis commandé des livres pour tel texte, que je me souvenais qu'on aimait donc oui, oui pour ça je m'implique énormément au travail. Pour l'école c'est différent... ça dépend du fonctionnement. Parce que sinon je ne serais pas capable de faire les choses à moitié, car je serais comme pas contente de moi vraiment pas donc oui je m'implique, je cherche le meilleur selon ce que je peux faire pis les connexions qu'on a. (Violaine, E2)

Violaine mentionne qu'elle souhaite s'impliquer davantage dans l'école, et ce, autant dans la première que dans la seconde entrevue. Elle spécifie qu'elle est déjà membre de certains comités, mais elle souhaite que son implication soit orientée vers le département d'accueil. L'enseignante signale qu'elle participe aux activités offertes par l'école, comme les sorties de ski, les glissades, les films, etc. Néanmoins, alors qu'elle semble avoir un certain désir de s'impliquer dans l'école, elle admet qu'elle ne l'aime pas beaucoup. Malgré tout, elle précise que le fait de rester un an de plus pourrait l'aider à s'y investir davantage :

Cette école je ne l'aime pas beaucoup, je trouve que tout est cloisonné, donc peut-être l'année prochaine je me dis je pourrais m'impliquer, me mettre sur un comité. Je pense que ça vient avec la stabilité... s'impliquer sur d'autres volets que l'enseignement (Violaine, E2)

Lors de la seconde entrevue, elle reprend ces éléments en soulignant que son implication au niveau de l'école n'est pas la même que celle dont elle fait preuve au niveau du département d'accueil. Ainsi, les freins à sa volonté de s'impliquer au travail comme le « cloisonnement » de l'école ou encore le fait qu'elle n'apprécie pas beaucoup l'établissement scolaire sont évoqués lors des deux entrevues.

Épanouissement au travail

En janvier, Violaine dit qu'elle n'a pas toujours l'impression de s'épanouir au travail. Pour appuyer cette affirmation, elle mentionne qu'elle aime ce qu'elle fait et que son développement en tant qu'enseignante est associé à l'aide qu'elle peut apporter aux élèves en difficulté. Cependant, Violaine souligne que la tâche est grande, à cause notamment de l'hétérogénéité de son groupe, ce qui contribue à son sentiment d'être parfois « dépassée » :

Ben me développer en tant qu'enseignante, pour moi, je me dis que c'est vraiment d'aller aider des élèves en difficulté. (Violaine, E1)

J'aime beaucoup de ce que je fais, mais des fois je trouve que... je travaille beaucoup pour les élèves, mais des fois je trouve que j'ai un manquement pour x pour lui, pour elle... fait que là, ça me fait... parce que le groupe est trop disparate ou t'sais j'ai pas le temps de passer du temps avec elle, elle aurait besoin de ça... l'autre aurait besoin de ça, fait que dans ce temps-là, tu te sens un peu dépassée pis là on me dit toujours : tu ne peux pas tous les sauver (Violaine, E1)

En juin, Violaine dit plutôt se réaliser à la hauteur de ce que les élèves peuvent lui donner. Cette affirmation est intéressante puisqu'elle lie l'épanouissement au travail de l'enseignant aux capacités des élèves. Elle mentionne toutefois qu'elle est généralement satisfaite de son travail. L'enseignante perçoit un certain manque de soutien et de services qui peut limiter son sentiment de se réaliser. Violaine indique également qu'elle a l'impression de s'épanouir au travail lorsqu'elle est seule avec ses élèves dans la classe :

Quand j'ai ma classe toute seule, oui, mais il y a des impératifs. Cette année... non je pense que je me réalise à la hauteur de ce que mes élèves peuvent donner, mais je pense que oui

j'ai l'impression de faire un bon travail pis je suis quand même satisfaite de ce que je fais de temps en temps je veux en faire plus, car je suis perfectionniste, mais je suis contente, je vois le progrès des élèves. Juste comme ça je pense que je me réalise, oui on manque de soutien, on manque de services de temps en temps, mais je peux dire que oui je fais avec... mais on aimerait beaucoup que ça change, je suis contente de ce que je fais, j'apprends des élèves. Avec les années, les bons coups et les mauvais coups... (Violaine, E2)

Reconnaissance au travail

Durant l'entrevue de janvier, Violaine aborde plusieurs éléments qui laissent entendre que l'enseignante a peu de reconnaissance dans son travail. Au sujet de la direction et de la TES, elle indique qu'ils sont probablement satisfaits, mais qu'ils ne savent pas ce qu'elle fait. Violaine évoque le fait que la direction scolaire devait passer voir sa classe, mais qu'elle ne l'a, finalement, jamais fait :

... C'est toi qui vas voir si t'es bon ou pas bon, il n'y a rien d'autre qui va arriver. Fait que des fois, je me décourage et c'est mon entourage qui va me dire : ben non Violaine, tu es une bonne prof... mais la direction, jamais ils sont venus... l'année passée ils ne savaient même pas c'était quoi de l'accueil. Ils ne sont jamais rentrés dans les classes, t'sais. Ben X [direction adjointe] est intéressée, elle dit : j'aimerais ça connaître plus, est-ce que je pourrais venir dans ta classe, je lui ai dit : tu peux venir quand tu veux là, elle ne fait pas (Violaine, E1)

Selon Violaine, le manque de reconnaissance de la part de la direction peut être dû au manque de connaissance des réalités de l'accueil. Pour elle, la rétroaction de sa part est d'autant plus importante puisqu'elle est en position d'autorité. Elle mentionne également qu'elle n'a pas de reconnaissance de la part des parents des enfants. Elle évoque la barrière de la langue qui peut mettre une distance entre elle et les parents des élèves. Toujours en ce qui concerne la première entrevue, Violaine détaille le contexte dans lequel les élèves peuvent témoigner d'une certaine reconnaissance au regard de son travail. Les comportements recensés sont indirects :

Il y a une fille, je lui ai remis son cahier d'écriture la semaine passée, je lui ai dit : « wow ! Excellent ! » Je mets des commentaires et tout ça et là, son amie est arrivée et elle lui a dit

« ah ! Et son amie elle est vraiment forte là, elle va partir bientôt », et l'autre qui regardait... pis c'était excellent son texte, un niveau élevé, pis là, je lui ai dit : « wow ». Elle était contente, je pense. Ils doivent être satisfaits, j'imagine, de ce que je fais. (Violaine, E1)

Dans un autre ordre d'idées, Violaine dit recevoir de la reconnaissance de la part de son réseau d'amis, extérieur à l'école.

Lors de la seconde entrevue, l'enseignante mentionne que, de façon générale, les acteurs scolaires ne viendront pas la féliciter spontanément pour son travail et qu'elle ne se sent pas nécessairement reconnue. Elle mentionne une forme de reconnaissance indirecte de la part de la direction qui a souhaité qu'elle reste à l'école, lorsque l'enseignante avait émis le désir de quitter l'établissement scolaire :

Quand la directrice a su que je voulais partir de cette école je n'ai pas pu cette année, car je ciblais une école en particulier, je n'ai pas pu, elle m'a dit que je suis contente que tu sois restée donc elle doit aimer ce que je fais. J'ai l'impression d'être reconnue ? Pas nécessairement là... non pas vraiment. (Violaine, E2)

Autrement, l'enseignante souligne que l'âge des élèves peut avoir des retombées sur la reconnaissance reçue. Selon elle, les élèves plus âgés auxquels elle enseignait l'année précédente étaient plus à même de lui donner des marques de reconnaissance (p. ex. des remerciements) en comparaison avec ses élèves plus jeunes de cette année. Pour sa classe actuelle, les marques de reconnaissance qu'elle a perçues sont davantage indirectes comme des regards ou encore l'écoute en classe. En ce qui concerne l'indicateur du *sentiment de faire partie de leur école et d'être en accord avec les projets sur lesquels ils travaillent*, Violaine mentionne qu'elle a l'impression d'être un peu à l'écart dans l'école actuelle et que son lieu de travail précédent lui ressemblait davantage. Selon les propos de l'enseignante, la dimension de la reconnaissance au travail semble se concrétiser par des actions indirectes, et ce, autant en janvier qu'en juin.

Sentiment de compétence au travail

En ce qui concerne cette dimension du BEPT, lors de l'entrevue de janvier, l'enseignante dit qu'elle se sent capable d'aider certains élèves, mais elle admet que ce n'est pas toujours le cas. En d'autres mots, les difficultés vécues par certains élèves de sa classe peuvent influencer son sentiment de compétence. Il est pertinent de préciser que, pour Violaine, les éléments relatifs à son sentiment de compétence et à son épanouissement au travail sont très proches. Pour détailler son sentiment, Violaine précise notamment que l'hétérogénéité de son groupe peut avoir une influence sur sa capacité à aider tous les élèves le constituant. L'enseignante dit plutôt s'appuyer sur les capacités générales de la majorité de sa classe, mais que l'encadrement des quelques élèves plus faibles dans son groupe peut représenter un défi :

Des fois je me sens efficace, je reviens chez nous et je me dis : oh oui, c'est bon tout le monde a compris, mais comme aujourd'hui, je sais que j'en ai que je vais en avoir perdu et que ce n'est pas avec moi qui vont l'apprendre ça. [...] On est en multiniveau et il y a deux, trois élèves, je leur donne des choses et je leur dis : « fais ça et si tu ne comprends pas, je veux que tu viennes me voir », fait que tu te sens comme inefficace de tout le temps leur dire : « je ne peux pas te l'expliquer, mais c'est correct Madame... », mais non, c'est pas correct t'sais, parce qu'ils sont plus fort et je n'aime pas quelqu'un qui perd son temps pis lui non plus... Il n'aime pas ça perdre son temps et s'il perd son temps, ben il dérange... Fait que là, je leur donne toujours des choses plus élevées, mais j'ai pas le temps de leur expliquer parce que j'ai comme mon noyau de groupe et ceux qui comprennent absolument rien qui faut que j'aille expliquer beaucoup. Des fois oui, on se sent efficace, des fois on sent qu'il y a des manquements, ça dépend des jours. (Violaine, E1)

Toujours lors de la première entrevue, Violaine précise qu'elle se sent efficace pour aider les bons élèves, mais elle est consciente que ce sont ceux qui ont le moins besoin de sa présence.

Lorsque la question de la compétence au travail lui est posée lors de l'entrevue de juin, elle mentionne qu'il s'agit d'une question difficile et qu'il y a pour elle place à l'amélioration. De nouveau, elle reconnaît qu'elle se sent parfois compétente et parfois moins. Elle évoque, de la même façon que dans la dimension de la reconnaissance au travail, les commentaires qu'elle reçoit de la part de ses collègues à l'extérieur de l'école :

Ça dépend des fois, des fois oui et des fois non. Je pense que c'est pas si pire, je pense que ça va, je pense que je me juge beaucoup plus sévèrement que les amis collègues que j'ai, « ben non Violaine ce que tu fais on le ferait jamais ». Je pense que j'ai certaines compétences. (Violaine, E1)

Violaine aborde plusieurs aspects positifs liés à son sentiment de compétence. Par exemple, elle spécifie avoir de plus en plus confiance en certaines de ses décisions et qu'elle serait plus à même de défendre ses actions auprès des enseignants du régulier. Dans son discours, entre les deux entrevues, certains éléments semblent s'être améliorés concernant cette dimension du BEPT. L'enseignante fait plusieurs allusions à « avant » sans que cette période soit définie. Dans ses réponses, elle ajoute plus de détails et d'éléments positifs que dans la première rencontre.

En plus de cette dernière dimension, il est possible de remarquer que l'enseignante détaille davantage de points positifs quant à la dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail lors de la deuxième entrevue. Certains aspects demeurent parfois les mêmes, comme le fait qu'elle n'apprécie pas l'établissement scolaire, l'impression que l'école est « cloisonnée » ou encore le manque de reconnaissance perçue au travail.

4.1.9 Analyse croisée des cas

Dans cette section, nous présenterons l'analyse croisée des cas (cf. 3.7). Après avoir détaillé chacun d'entre eux, il est possible de dégager certains éléments semblables et dissemblables dans le discours des enseignants. De grandes tendances peuvent également être identifiées dans les entrevues menées avec les participants. Ainsi, dans les paragraphes suivants, nous reviendrons sur chacune des dimensions du BEPT, en plus de la question générale posée aux enseignants. Le cas échéant, nous mettrons également en évidence les différences entre les entrevues de janvier et de juin.

4.1.9.1 Perceptions générales sur leur bien-être au travail

À la suite de l'analyse des études de cas, il est possible de relever que cinq enseignants (Clara, Jeanne, Rémi, Éline et Sami) disent ressentir du bien-être lors de la première et de la seconde entrevue. D'autres, comme Charlène, Ivanie et Violaine, mentionnent qu'ils sont plus ou moins

dans un état de bien-être. Alors que cela est constant lors de la seconde entrevue pour Ivanie et Violaine, cela change pour Charlène, qui dit éprouver du bien-être au travail lors de l'entrevue de juin. Afin d'étayer leur réponse à la question générale sur ce thème, les enseignants font référence à plusieurs éléments, soit des facteurs externes ou associés à l'école, mais aussi des facteurs relatifs aux élèves ou encore au temps. En plus des éléments environnementaux ou temporels qui, selon leurs perceptions, peuvent avoir des retombées sur leur état, plusieurs enseignants font référence à des éléments personnels pouvant être associés aux dimensions du BEPT.

En ce qui concerne les éléments contextuels, ceux-ci font référence à des thèmes variés. Par exemple, à l'égard des facteurs externes à l'école, la précarité au travail (Rémi), les enjeux associés à la conciliation école-famille (Charlène), le manque de soutien à la maison reçu par les élèves concernant l'apprentissage du français (Sami) et le manque de matériel destiné à l'accueil (Violaine) sont abordés par les enseignants. Il est intéressant de relever que ces éléments sont rapportés comme ayant pu avoir une influence négative sur leur bien-être au travail. De la même façon, certains éléments relatifs à l'école dans laquelle les enseignants évoluent, sont aussi évoqués pour leurs retombées négative, comme les changements de locaux (Clara, Ivanie), l'isolation des classes d'accueil (Sami), le manque d'accès à certains services, le déficit de communication (Violaine) ou encore le manque de considération du temps et du matériel dont ils ont besoin (Éline). D'autres sont abordés comme ayant une influence positive, c'est le cas de l'ambiance de l'école (Charlène). De façon plus générale, deux enseignantes, Clara et Jeanne, disent que l'école actuelle contribue à leur bien-être au travail. Quant aux élèves et à la classe, certains enseignants font référence aux défis qu'ils rencontrent à cause de la « difficulté » associée au groupe⁴⁸ (Clara, Ivanie, Sami, Violaine) ou encore de l'hétérogénéité de celui-ci (Violaine). De façon générale, deux enseignantes mentionnent qu'elles sont en bien-être lorsqu'elles sont seules avec leurs élèves (Éline et Violaine).

À propos des éléments temporels, certains enseignants comparent leur situation aux années passées pour situer leur bien-être au travail. C'est d'ailleurs le cas de Charlène et Jeanne, de façon positive, mais aussi le cas de Violaine de façon négative. Qui plus est, d'autres enseignants font plutôt référence au temps dans l'année (Sami, Jeanne).

⁴⁸ Nous entendons ici les difficultés associées aux comportements des élèves et à la motivation.

Finalement, les enseignants soulignent spontanément des éléments pouvant être associés à toutes les dimensions du BEPT, à l'exception de la volonté de s'engager. Alors que nous décrirons chacune des dimensions dans les prochaines sections, il est pertinent de relever ce constat.

4.1.9.2 Adéquation interpersonnelle au travail

Plusieurs acteurs scolaires constituant le contexte social dans lequel les enseignants évoluent ont été nommés durant les deux entrevues (p. ex. les élèves, les enseignants d'accueil, les enseignants du régulier, la direction adjointe, la direction générale, les TES, l'orienteur, l'orthopédagogue, le psychoéducateur, les parents des élèves, etc.). Nous reviendrons plus particulièrement sur les enseignants des classes d'accueil, les enseignants du régulier, les élèves et les parents des élèves. Nous regrouperons les grandes tendances relatives aux autres intervenants, car en plus d'être nombreux, peu d'enseignants ont détaillé leurs relations avec les mêmes individus.

Relations entre les enseignants des classes d'accueil

Lors des deux entrevues, tous les enseignants ont mentionné, de façon générale, avoir une bonne relation avec leurs collègues de classe d'accueil. Pour détailler ces liens, ils abordent notamment la collaboration, l'entraide ou encore la compréhension de la part de leurs confrères. Deux participantes nuancent cependant leurs propos. L'une d'entre elles dit peu connaître les autres membres du département d'accueil (Violaine) et la seconde souligne avoir quelques difficultés avec deux de ses collègues (Clara). Il est pertinent de spécifier qu'il s'agit des deux enseignantes ayant récemment intégré l'équipe ; celles-ci entamaient leur première année à l'école. Néanmoins, lors de la deuxième entrevue, ces deux enseignantes rapportent avoir des relations plus positives avec leurs collègues. Selon les réponses données par les participants, le manque de ressources temporelles et physiques peut avoir eu une influence sur leurs relations avec les autres enseignants des classes d'accueil. D'un côté, le manque de temps ne leur permet pas toujours d'échanger comme ils le souhaiteraient. D'un autre côté, les ressources limitées (p. ex. le partage de locaux entre les enseignants des classes d'accueil), a également pu influencer négativement certaines relations interpersonnelles.

Enseignants du régulier

Tous les participants ont distingué les enseignants des classes d'accueil des enseignants du régulier lorsqu'ils ont répondu à la question : « Comment pouvez-vous décrire votre relation avec vos collègues ? ». Si plusieurs ont spécifié en quoi leurs confrères représentent un groupe particulier (Charlène, Jeanne, Éline, Sami, Violaine, Ivanie), l'une des participantes souligne que les enseignants du régulier ne connaissent pas toujours les réalités des élèves d'accueil :

Avec mes collègues de travail, oui, j'ai une bonne relation avec mes collègues, surtout avec mes collègues d'accueil, on a une bonne collaboration et puis, euh... on s'entend bien [...] Avec les enseignants du régulier, pas vraiment, donc euh... parce que les enseignants du régulier, ils ne connaissent pas vraiment la réalité des élèves d'accueil. (Ivanie, E1)

Mis à part l'enseignant spécialiste qui a rapporté avoir de bonnes relations avec ses collègues ayant la même expertise, une seule enseignante des classes d'accueil a mentionné entretenir des liens positifs avec des enseignants du régulier (Charlène). Cette enseignante a précisé qu'elle fréquentait le salon du personnel, un lieu qui peut favoriser les échanges (*cf.* cas de Charlène, dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail).

Autrement, deux autres (Clara et Sami) ont mentionné avoir certains liens avec des enseignants du régulier, notamment pour avoir du matériel supplémentaire en vue de mieux préparer leurs élèves pour leur sortie des classes d'accueil.

Six participants (Jeanne, Charlène, Sami, Violaine, Ivanie, Éline) ont abordé, lors de leurs entrevues, qu'il existait certaines incompréhensions sur le travail fait (reconnaissance au travail) ou même des frictions (adéquation interpersonnelle) entre les enseignants de l'accueil et du régulier. Ces enjeux ont majoritairement été verbalisés lors de la rencontre de janvier (E1). Par les entrevues et les groupes de parole, il est possible de comprendre que certains enseignants du régulier se sont sentis bousculés au début de l'année, car plusieurs élèves nouvellement intégrés dans leurs groupes se sont retrouvés ensemble. Compte tenu de ce qui précède, certains enseignants du régulier ont fait part de leurs incompréhensions envers les apprentissages réalisés en classe d'accueil et ont émis des doutes quant à la capacité des élèves à intégrer leur classe :

Un enseignant du régulier, il va penser, quand on les envoie dans leur classe, ils vont trouver qu'ils ne maîtrisent pas assez le français, que ces élèves-là ne maîtrisent pas assez le français pour eux, il doit avoir le même niveau qu'un élève du régulier, donc ce n'est pas le cas. (Ivanie, E1)

Les répercussions de ces commentaires n'étaient pas seulement rapportées par les participants ayant des classes de niveau de maîtrise du français avancé. Lors de la seconde entrevue, trois enseignantes ont discuté de nouveau de ces enjeux vécus avec les enseignants du régulier (Charlène, Violaine, Jeanne). Dans leur discours, leurs propos semblaient plus nuancés et certaines ont spécifié que les tensions s'étaient adoucies. Charlène évoque l'ouverture de certains enseignants à comprendre les réalités de l'accueil :

Puis il y avait une des enseignantes qui est venue me voir pour me dire tel, tel élève a fait des progrès donc oui y'avait le côté négatif, mais ils étaient aussi capables de reconnaître les bons coups des élèves pis dire qu'ils font du progrès donc il y avait aussi de la place pour échanger avec eux (Charlène, E2).

Les éléments présentés pour exemplifier les relations entre les participants à notre recherche et leurs collègues enseignants peuvent dénoter une certaine scission entre ces classes accueillant les nouveaux arrivants et les classes du cursus régulier. Nous reviendrons ultérieurement sur d'autres éléments pouvant renforcer cette impression, comme la séparation physique des classes ou la relation avec la direction adjointe. Toutefois, le sentiment d'incompréhension ou les relations moins positives entretenues entre ces deux corps enseignants peuvent mettre en exergue cette distance. Nous en discuterons plus en détail, notamment en abordant la dimension de la *volonté de s'engager au travail*.

Élèves

Tous les enseignants disent avoir des relations positives avec les jeunes fréquentant leur classe. Si certains mentionnent que les comportements des élèves peuvent faire varier ces liens (Clara, Jeanne), d'autres décrivent leurs relations comme empreintes de respect (Sami, Éline) ou de confiance (Rémi). Elles peuvent également être perçues comme une appréciation mutuelle (Jeanne). Charlène souligne que les relations avec les élèves peuvent être favorisées par un code

clair dans la classe. Jeanne, Charlène et Éline soutiennent que des caractéristiques associées aux classes d'accueil, comme le programme flexible, les espaces de discussion qui sont mis en place et la possibilité d'adapter le contenu des cours aux intérêts des apprenants, peuvent favoriser les relations positives avec les élèves. Une enseignante en particulier, Violaine, fait une distinction claire entre la relation avec ses élèves et les autres éléments de son environnement qui pourraient avoir une influence sur son bien-être au travail (*cf.* bien-être subjectif, Violaine). Alors qu'une différence peut être perçue entre l'environnement scolaire et la classe, d'autres enseignants font également la distinction entre la connotation positive ou négative qu'ils attribuent aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves et certains problèmes disciplinaires qu'ils pourraient vivre avec eux.

Parents des élèves

En janvier comme en juin, presque tous les enseignants décrivent des relations limitées avec les parents des enfants (Clara, Ivania, Charlène, Éline, Sami, Rémi, Violaine). Malgré les contacts restreints, certains participants discutent de la nature de leur relation avec ces acteurs scolaires :

J'ai eu deux parents sur dix-huit qui sont venus à la rencontre des parents, ça m'a un peu comme déçu, mais à la fin quand ils ont le classement, là ils m'appellent : « Pourquoi ? Pourquoi elle est encore l'année prochaine ? » Mais là comme on ne s'est pas parlé toute l'année, ça c'était un peu difficile, mais les années précédentes c'était des parents très corrects, c'est vrai que la majorité comme je te dis confrontait, mais sinon ils étaient très coopérants, mais cette année c'était comme ils étaient surtout absents, très absents. (Éline, E2)

Comme dans l'extrait précédent, plusieurs enseignants font référence à une implication particulièrement faible des parents pour l'année scolaire en cours.

Plusieurs enseignants ont fait face à des obstacles qui rendaient les relations avec les parents difficiles (Rémi, Ivania, Éline, Violaine). Pour justifier les difficultés vécues, ils évoquent, entre autres, la barrière de la langue, les répercussions de leurs commentaires à la maison (p. ex. les privilèges importants retirés, les gestes violents), l'indisponibilité des parents due à leur arrivée récente au pays, mais aussi la conception de l'enseignement et de la relation avec l'enseignant. Il est intéressant de relever que les obstacles qui ont limité les relations entre les parents des élèves

et les enseignants étaient majoritairement d'ordre culturel ou associés à l'adaptation au pays d'accueil.

Autres intervenants

Lors des entrevues de janvier et de juin, peu d'éléments communs peuvent être dégagés de la relation entre les enseignants et les autres intervenants de l'école. Chaque enseignant, d'après la réalité de sa classe, côtoie de façon plus importante un intervenant ou un autre. Les participants discutent, notamment, des techniciens en éducation spécialisée (TES), du psychoéducateur, de l'orthopédagogue, du conseiller en orientation, du conseiller pédagogique et des animateurs de théâtre. Il est pertinent de mentionner que le psychoéducateur assurait le suivi de certains élèves seulement et que le service d'orthopédagogie était exclusivement offert à la classe accueillant les élèves sous-scolarisés. Cependant, la majorité des relations décrites avec ces intervenants ne sont pas qualifiées. Ils discutent davantage de la collaboration avec ces acteurs scolaires lorsqu'ils en ont besoin. Quatre enseignantes relèvent cependant les divergences de point de vue qui peuvent avoir une influence sur leurs relations avec les TES (Jeanne, Ivania, Charlène, Éline) :

Moi je percevais un problème d'une façon X et là l'intervenante elle va le percevoir d'une autre façon puis ça va vraiment être une approche plus délicate, douce, essayer de parler avec, comme un peu comme une façon amicale, donc, ce qui fait que [...] je pouvais passer pour la méchante, mais c'est à ce niveau-là que je pensais qu'il manquait un peu de rigueur, on manquait un peu de peut-être travail d'équipe avec l'intervenante. (Éline, E2)

Autrement, certaines enseignantes (Violaine, Charlène, Jeanne) rapportent un manque de communication avec les intervenants (TES, psychoéducateur) qui accompagnent les enfants en dehors des classes :

Puis à l'autre école aussi, y'avait plus de communication avec le TES [...] mes élèves qui avaient battu un élève avaient été suspendus même si ça s'est passé durant le « weekend ». Je l'avais su avant même que les élèves mettent les pieds dans la classe. (Violaine, E2)

Alors que certains enseignants ont mentionné que les TES étaient très occupés, ils précisent toutefois que ces intervenants étaient présents lorsqu'ils en avaient besoin. En analysant les

données collectées, il est possible de constater que les relations entre les intervenants scolaires et les participants étaient limitées. Ces éléments peuvent expliquer, en partie, pourquoi les relations n'étaient fréquemment pas qualifiées de positives ou de négatives par les enseignants.

Les éléments présentés en référence à la dimension de l'adéquation interpersonnelle illustrent la diversité des interactions sociales vécues par les participants au quotidien. Il est également possible de relever plusieurs points communs et quelques différences qui font référence à leur expérience personnelle dans leur contexte de travail.

4.1.9.3 Volonté de s'engager au travail

En ce qui concerne la volonté de s'engager au travail, il est possible d'identifier plusieurs éléments saillants dans le discours des participants. Dans cette section de l'analyse croisée des entretiens menés pour décrire le BEPT des enseignants, nous aborderons, plus spécifiquement, leur engagement au sein de l'école, leur adaptation aux besoins des élèves dans un temps limité et, finalement, les éléments de leurs témoignages relatifs au fait que certains excèdent les tâches qui leur sont attribuées.

Engagement au sein de l'école

Tous les enseignants ont mentionné qu'ils souhaitaient s'engager au travail pour favoriser la réussite de leurs élèves. Alors que ces affirmations peuvent être associées à un *désir de participer aux objectifs fixés par l'organisation* (cf. tableau 1), certaines nuances sont amenées par les participants dans leurs entretiens. Parmi les enseignants des classes d'accueil (sans inclure l'enseignant spécialiste), cinq mentionnent vouloir s'impliquer, mais seulement si cela est profitable pour les élèves ou le département d'accueil (Charlène, Ivanie, Éline, Sami, Violaine) :

Juste les enseignants d'accueil vu qu'on est comme un petit département fermé, donc m'impliquer un peu plus au niveau de l'école ça ne m'attire pas vraiment, mais si y'avait quelque chose à faire avec les classes d'accueil, oui. (Charlène, E2)

Mis à part les besoins particuliers et les caractéristiques des élèves du département d'accueil mentionné par ces enseignants pour justifier leur désir de s'impliquer davantage avec ces classes

de façon particulière, l'une des enseignantes, Violaine, nomme un autre élément de justification possible en mettant de l'avant la situation des élèves :

Le succès de l'école... ben non. Je ne vois pas comment ça pourrait être le succès de l'école parce que de toute façon, les élèves d'accueil, c'est pas leur école, c'est un pôle de service.
(Violaine, E1)

Cette affirmation est intéressante puisqu'elle souligne le caractère transitoire de l'école auquel les élèves sont confrontés. L'enseignante, qui répondait à une question concernant son désir de s'impliquer à l'école, précise également comment cet aspect peut avoir une influence sur son propre désir de s'engager à un niveau scolaire.

De façon complémentaire à ces éléments, il est possible de percevoir que les enseignants participants évoquent peu leur désir de faire partie de l'organisation. Dans ce cas, l'organisation semble plutôt faire référence au département d'accueil. Encore une fois, nous mettons de côté le témoignage de l'enseignant spécialiste, qui, à sa façon, souhaitait s'impliquer davantage dans son domaine de spécialisation. Deux enseignantes ont mentionné vouloir s'engager au niveau scolaire ou encore dans des organisations extrascolaires, sans toutefois distinguer le département d'accueil (Clara, Jeanne).

Adaptation aux besoins des élèves et temps limité

À la question concernant le *désir de s'engager au travail*, tous les enseignants mentionnent qu'ils souhaitent favoriser la réussite scolaire de leur groupe-classe, notamment en répondant aux besoins spécifiques des élèves. Ainsi, pour s'adapter aux caractéristiques des jeunes, les participants disent passer plus de temps avec certains, solliciter diverses ressources ou suivre des formations complémentaires :

Bien je m'adapte, je m'adapte vraiment, comme si je vois que ça demande beaucoup plus, je vais donner beaucoup plus, s'il y a un rythme plus long je vais m'adapter à ce rythme-là, donc j'essaie vraiment de comme d'y aller avec ce que j'ai en début d'année. (Éline, E2)

Si plusieurs enseignants évoquent les besoins spécifiques des élèves de classe d'accueil (tous à l'exception de l'enseignant spécialiste), il est intéressant de tisser un lien entre leur volonté de s'engager de façon plus marquée avec les groupes d'accueil, leur désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation (c.-à-d. ici, la réussite scolaire et l'intégration des élèves) et la compréhension des besoins particuliers des élèves composant ces classes. En ce sens, plusieurs participants soulignent que la différenciation pédagogique qui est nécessaire pour favoriser la réussite scolaire de ces élèves demande beaucoup de temps. Dans ces conditions, il leur est parfois difficile de s'impliquer dans les autres activités scolaires (Ivanie, Charlène, Éline, Sami) :

M'impliquer ? Encore faut-il avoir le temps de s'impliquer, mais déjà la mission qu'on se donne vis-à-vis de nos élèves elle est tellement énorme, elle est tellement immense cette mission, beaucoup de choses, mais c'est sûr que s'il y a des choses qui vont dans le sens d'améliorer leur... Leurs situations aux élèves pour aller, pour mieux aller, pour mieux réussir, c'est sûr que je suis partant, c'est sûr, c'est sûr. (Sami, E2)

Dans leurs entrevues, les enseignants des classes d'accueil font également référence à plusieurs défis auxquels sont confrontés les élèves et pour lesquels ils doivent les aider (p. ex. intégrer le régulier, progresser dans l'acquisition de la langue d'enseignement ou s'intégrer dans le pays d'accueil). Le dernier extrait souligne bien comment les enseignants perçoivent l'ampleur de leur tâche :

Je ne suis pas là juste pour leur apprendre le français, mais je suis là pour les guider dans leurs apprentissages et pour... pour leur intégration aussi, à bien s'intégrer à la vie de l'école ou bien à la société. (Ivanie, E1)

La différenciation pédagogique est également un autre point rapporté par les enseignants lorsqu'ils abordent leur adaptation aux élèves. Éline, Ivanie et Charlène discutent de la division en sous-groupes des élèves de leur classe, ce qui leur demande plusieurs préparations en simultané :

C'est qu'avec les élèves d'accueil, on ne peut pas faire un cours pour tout le monde. C'est... c'est chacun a ses besoins, chacun a ses difficultés, chacun a son niveau. J'ai quatre sous-groupes dans ma classe. (Ivanie, E1)

Alors que l'adaptation des contenus aux besoins des élèves est un thème assez récurrent en éducation, il est pertinent de remarquer comment cela peut prendre forme en contexte de classe d'accueil et comment cela peut avoir une influence sur la volonté des enseignants de s'engager au travail.

En faire plus que demandé

Il est parfois difficile de déterminer si les comportements des enseignants sont en lien avec leur description de tâche ou s'ils en font plus que demandé. Une enseignante d'accueil nous partage qu'elle demeure avec les parents le temps nécessaire pour répondre à leurs questions lors des rencontres scolaires alors que seulement dix minutes devraient être prévues avec chacun. Ce comportement nous semble excéder la tâche attendue et la contrainte d'organiser des rencontres de dix minutes pourrait alors limiter son implication auprès des familles. L'enseignante insiste sur le besoin des parents d'avoir une meilleure compréhension du contexte scolaire québécois et qu'il est de son devoir de les aider :

Ce qui était difficile un peu c'est que mes rencontres là, cette année, je les ai finies à minuit pratiquement. Parce qu'ils ne veulent pas... Ils ont tellement de questions, ils ont tellement de... par rapport au programme, par rapport... t'sais je me sens mal de juste donner mon dix minutes comme ça de... parce que c'est des parents qui ont besoin de plus que de parler de... des notes de leur enfant. (Éline, E1)

Deux autres enseignantes (Clara et Charlène) rapportent qu'elles soutiennent ou qu'elles aimeraient soutenir de façon plus assidue les parents pour qu'ils aient une meilleure connaissance du système scolaire et qu'ils puissent guider leurs enfants dans celui-ci. Par ailleurs, les enseignants rapportent des éléments liés autant à la préparation des cours, au soutien aux parents, qu'à certaines activités ou ressources offertes aux élèves en classe qui peuvent être des tâches pour lesquelles les participants disaient parfois excéder le travail demandé.

Les éléments présentés dans la dimension *volonté de s'engager au travail* sont, encore une fois, marqués par la scission entre les classes d'accueil et le régulier. D'un côté, celle-ci peut teinter l'engagement au sein de l'école et le désir de faire partie de l'organisation des enseignants. D'un

autre côté, les particularités des élèves d'accueil peuvent également avoir une influence sur le temps alloué à l'adaptation du matériel pédagogique et sur le travail assumé par les enseignants.

4.1.9.4 Épanouissement au travail

En ce qui a trait à l'épanouissement au travail, nous avons relevé plusieurs éléments contextuels, mais aussi certaines caractéristiques des élèves de classe d'accueil qui ont été abordées par les enseignants comme ayant des retombées positives ou négatives sur cette dimension de leur bien-être au travail.

Plusieurs éléments, évoqués par les enseignants lors des entrevues de janvier et de juin, font référence à leur enthousiasme au travail. La presque totalité des enseignants (Clara, Rémi, Ivanie, Charlène, Jeanne, Sami) mentionne explicitement aimer leur emploi. Certains mentionnent que malgré les possibilités qui se sont offertes à eux, ils ont souhaité poursuivre en enseignement et qu'ils désirent continuer à faire ce travail, et ce, en dépit de certains inconforts :

Même si j'ai vécu beaucoup de difficultés à trainer mon chariot, à attendre l'ascenseur, tout ça, c'est difficile pour moi, mais juste au moment où je le fais, où j'attends l'ascenseur, je suis stressée, tout ça, mais quand je termine ma journée je suis contente, je sais que mes élèves m'ont écouté et j'ai fait quelque chose de positif avec mes élèves, j'arrive à la maison, j'oublie et je suis contente, c'est-à-dire j'oublie les moments difficiles, je les oublie, c'est parce que j'aime ça, oui. (Clara, E2)

Les « inconforts » abordés par les participants peuvent être associés à des éléments matériels, comme dans l'extrait ci-dessus, mais aussi à la précarité de l'emploi et aux limitations associées aux ressources spatiales et humaines. En ce qui concerne le premier élément, cinq enseignants (Charlène, Éline, Ivanie, Violaine, Jeanne) reconnaissent, lors des entrevues de janvier ou de juin, que le manque de ressources matérielles peut avoir une influence sur leur épanouissement au travail :

On veut, mais on n'a pas la capacité, capacité spatiale, matérielle, il y a plein de choses, il y a bien trop... Même humaines là, c'est... Donc tous ces problèmes, ça va à l'encontre de nos aspirations (Jeanne, E2)

Je le donne, mais j'aimerais donner plus, mais je n'ai pas la possibilité. (Clara, E1)

L'une des enseignantes relève également le manque de collaboration entre les enseignants qui, selon elle, peut avoir des retombées sur son épanouissement professionnel :

Les ressources c'est sûr qu'on en manque toujours, donc oui on manque de ressources, y'a de la place pour l'amélioration, je dirais qu'il y a aussi de la place pour plus de collaboration entre les enseignants, je trouvais que c'est ce qu'il manquait cette année. Puis, on peut apprendre de ça ou certaines formations en groupe ciblé pour vraiment développer, sortir de notre champ, mais en même temps pour aller chercher des pratiques pour nous aider à développer ou aller chercher des ressources matérielles. (Charlène, E2)

Caractéristiques et réussite scolaire des élèves

Plusieurs éléments relatifs aux élèves sont également nommés par les enseignants de façon parfois positive et parfois négative lorsqu'ils abordent leur épanouissement au travail. Dans leurs entretiens, les enseignants discutent, entre autres, des caractéristiques et de la réussite scolaire des élèves.

En ce qui concerne les caractéristiques des élèves, tous les enseignants les ont abordées dans l'entretien de janvier ou de juin lorsque la question sur l'épanouissement au travail leur a été posée. Sept enseignants (Clara, Ivania, Charlène, Éline, Sami, Violaine, Jeanne) soulignent que les caractéristiques des élèves d'accueil, qui sont changeantes selon les individus et les cohortes, peuvent favoriser leur épanouissement en créant une diversité dans leur travail :

La classe X [intégration partielle], c'est ma deuxième année, c'était une nouvelle expérience pour moi, euh, c'est un nouveau défi, j'ai pu relever ce défi, toujours c'est comme ça, et j'adore ça (Jeanne, E2)

Je me sens vraiment... à un point de créativité [...] il n'y a pas de programme spécifique où vous devez suivre ça à la lettre et... des origines différentes, des besoins différents, ils [les élèves] sont vraiment pas pareils, alors moi, la tâche est énorme [...] ça me passionne

[...] c'est un travail quand même qui se renouvelle continuellement, il y a toujours du nouveau, il y a toujours des situations nouvelles. (Sami, E2)

Alors que les enseignants discutent des caractéristiques des élèves ou de la classe, qui peuvent avoir une influence positive sur leur sentiment de s'épanouir au travail, deux enseignants nomment également certaines particularités des élèves qui peuvent avoir, à l'inverse, une influence négative sur cette dimension du BEPT. Ils évoquent les capacités, la motivation et la réussite scolaire des élèves, mais aussi l'impuissance qu'ils peuvent ressentir au regard de certaines difficultés vécues par ces derniers :

Oui, dans le sens, donc par moment le progrès des élèves ou c'est ça, le progrès de la classe on le constate, mais à un certain moment, ils sont... Parfois j'ai l'impression... comment je pourrais dire... de stagner [...] Parce qu'on a tellement de choses à leur donner. (Charlène, E1)

Une autre enseignante mentionne que son épanouissement au travail est lié aux capacités des élèves :

Je pense que je me réalise à la hauteur de ce que mes élèves peuvent me donner (Violaine, E2)

Ces deux extraits verbatim mettent de l'avant un certain lien entre l'épanouissement et les besoins ou la réussite des élèves. En ce sens, l'épanouissement au travail de certains enseignants dépend non seulement de leur enthousiasme, de leur fierté, de leur sentiment de s'accomplir et du sentiment que leurs actions ont un sens, mais aussi de la réponse des élèves (Charlène, Clara, Violaine, Rémi). Par exemple, l'une des enseignantes nomme sa perception sur sa progression ou son développement professionnel et le progrès des élèves de sa classe :

Je dirais que j'ai progressé puis je l'ai vu aussi dans le progrès des élèves. (Charlène, E2).

Nous reviendrons sur ce point lorsque nous aborderons le sentiment de compétence au travail. Dans les exemples d'indicateurs que nous avons identifiés concernant l'épanouissement au travail (cf. tableau 1), la *fierté* était l'un d'entre eux. Lors des deux entrevues, seulement deux enseignants

disent éprouver une certaine fierté pour leur travail à l'école. Ces deux participants (Sami et Rémi) abordent cet indicateur de façons différentes.

Effectivement, alors que Rémi y fait référence au vu de ses réalisations, Sami évoque plutôt les difficultés qu'il a vécues lors de son parcours pré, péri et postmigratoire, et la valeur qu'il accorde à son titre d'enseignant au Québec :

Je me souviens très, très bien de lui [ancien directeur]. Il m'a accueilli dans son bureau, il m'a présenté à son personnel... c'était comme un rêve qui se réalise, enfin. Donc, je suis dans une école, je suis dans mon élément, mais quelque part, j'étais un peu sous le choc... C'était un soulagement et un choc en même temps. Soulagé d'avoir trouvé ma voie et un choc parce que aussi... Voilà, c'est quelque chose de nouveau pour moi. Aussi, avec l'expérience, c'était ma cinquième année, ça va super bien. À tous les jours, ça va.
(Sami, E1)

Ainsi, en ce qui concerne l'épanouissement au travail, les enseignants ont fréquemment évoqué leur amour pour leur emploi. Cela dit, certains inconvénients comme le manque de ressources (matérielles, humaines et spatiales), la précarité de l'emploi ou encore le manque de collaboration sont rapportés par les enseignants comme pouvant avoir des retombées négatives sur cette dimension du BEPT. Plusieurs éléments associés aux élèves sont également mentionnés. Des participants lient leur épanouissement à la réponse qu'ils peuvent donner aux besoins des élèves, mais aussi à la réussite scolaire de ces derniers. Enfin, l'épanouissement au travail peut également être perçu comme une réalisation au regard de leur parcours de vie.

4.1.9.5 Reconnaissance au travail

Lors de la première et de la seconde entrevue, les enseignants ont fait référence à plusieurs sources de reconnaissance au travail, notamment les élèves, la direction, les collègues enseignants et les autres sources (p. ex. professionnels, acteurs scolaires, amis). De façon générale, certains enseignants disent manquer de reconnaissance (Sami, Violaine, Éline), alors que pour d'autres, leur appréciation globale de leur bien-être au travail en dépend (Rémi). Dans leurs entrevues, pour appuyer leurs impressions, les participants font référence à des marques de reconnaissance parfois

directes (p. ex. remerciements, évaluations positives) ou encore indirectes. Ces dernières peuvent être associées à des paroles et des actes non verbaux qui peuvent permettre aux enseignants de comprendre que leur travail, leurs compétences ou leurs efforts sont soulignés.

Reconnaissance de la part des élèves

En ce qui concerne la reconnaissance de la part des élèves, certains enseignants décèlent des comportements directs (Ivanie, Charlène, Jeanne, Éline, Sami), comme des remerciements (Ivanie, Charlène) ou encore des cadeaux (Charlène). Les enseignants décrivent également plusieurs comportements de reconnaissances indirects réalisés par les élèves (Clara, Ivanie, Violaine, Charlène, Éline, Sami). Cela peut prendre la forme de sourires (Clara), de respect (Clara, Sami), d'écoute (Violaine), d'attitudes (Charlène) ou encore, certains enseignants perçoivent de la reconnaissance dans les yeux des élèves (Violaine, Ivanie) :

De la part des élèves, oui. Je vois ça dans leurs yeux (Ivanie, E1)

Selon Violaine les élèves plus jeunes seraient moins enclins à souligner le travail des enseignants :

La majorité est en secondaire 1 et 2 donc c'est normal. Ils sont contents quand ils ont appris un mot. Je crois que tu la vois plus dans leurs yeux la reconnaissance, mais ils sont jeunes. Moi non plus à 12, 14, 16 ans je n'allais pas moi-même dire au prof merci pour telle chose, peut-être plus tard tu peux te dire oui il m'a vraiment aidé, mais sur le coup non. J'ai l'impression qu'à cet âge, ils veulent être plus avec leurs amis, ils veulent avoir du plaisir. S'ils écoutent en classe, j'imagine qu'ils sont contents. (Violaine, E2)

L'enseignante donne cette explication comme hypothèse au peu de reconnaissance qu'elle a perçue chez ses élèves lors de l'année où nos données ont été collectées. De la même façon que pour les autres sources de soutien, les enseignants ont souligné avoir reçu plus de marques directes de la part des élèves lors de la seconde entrevue (juin).

Reconnaissance de la part de la direction (adjointe)

De la part de la direction, plusieurs comportements relatifs à la reconnaissance des compétences, du travail et de leurs efforts ont été relevés par les enseignants participants. Il est pertinent de

spécifier que les comportements qui sont nommés dans ce paragraphe ont été réalisés par la direction adjointe attitrée à l'accueil. En effet, les participants ont mentionné entretenir peu de liens avec la direction générale de l'école et cela peut être observé dans les éléments rapportés. Ainsi, dans leurs entretiens, plusieurs enseignants évoquent des manifestations indirectes (Ivanie, Charlène, Violaine, Sami). Par exemple, Charlène et Violaine mentionnent que la direction adjointe a souhaité qu'elles restent à l'école pour l'année scolaire à venir. Les deux enseignantes ont perçu cette demande comme une marque de reconnaissance :

Indirectement je pourrais dire... je pense que oui pour moi, Mme X [directrice adjointe] m'avait approché pour me dire qu'il y a avait un poste qui s'ouvrait... « Est-ce que tu penses qu'il y aurait moyen d'aller le chercher parce qu'on aimerait te garder ? » Donc pour moi il y a une certaine reconnaissance. (Charlène, E2)

En ce qui concerne les comportements directs, plusieurs enseignants (Clara, Jeanne, Éline) font référence à l'évaluation de fin d'année réalisée par la direction adjointe. Ivanie rapporte aussi des comportements contradictoires de la part de la direction (E1). Elle mentionne que la direction adjointe semble satisfaite de son travail en parole, mais l'enseignante perçoit que le manque de ressources qui lui sont proposées va à l'encontre de cette reconnaissance. De la même façon que pour les comportements relatifs à la reconnaissance au travail, les enseignants ont rapporté plus de comportements directs de la part de la direction adjointe lors de la seconde entrevue.

Reconnaissance de la part des autres enseignants

Les participants à notre recherche ont, encore une fois, fait une distinction entre les enseignants de l'accueil et du régulier. Peu de marques de reconnaissance entre les enseignants de classes d'accueil sont rapportées par les participants. Pour certains, la confiance (Jeanne), l'aide ou les avis que les autres souhaitent obtenir (Sami) en constituent des exemples :

Donc on me demande mon avis. Je pense que quand quelqu'un te demande ton avis, c'est comme une valorisation, on reconnaît aussi peut-être tes compétences, donc de ce point de vue aussi ça... (Sami, E2)

Ivanie souligne qu'elle a reçu de la reconnaissance dans les groupes de parole de la part de ses collègues, notamment par rapport à la difficulté de sa classe et au travail qu'elle effectue auprès de ses élèves. Quant aux enseignants du régulier, plusieurs participants soulignent qu'ils n'ont pas de reconnaissance de leur part, car ceux-ci ne comprennent pas leur travail (Jeanne, Éline).

Reconnaissance de la part des parents des élèves

Tous les enseignants ont discuté des parents des élèves dans cette section de l'entrevue (Clara, Jeanne, Charlène, Éline, Ivanie, Sami, Violaine), à l'exception de Rémi, l'enseignant spécialiste. Certaines marques indirectes, comme la confiance, ont été mentionnées par les participants (Charlène) :

Aux rencontres des parents oui, y'a des parents qui sont vraiment reconnaissants merci pour ce que vous faites avec mes enfants oui ils sont très contents ou lorsqu'on parle des résultats des enfants pour dire lui il a beaucoup progressé ils vont dire merci c'est comme... si on fait la moitié du chemin ou pratiquement tout le chemin... mais c'est le potentiel dans vos enfants. Mais oui ils sont reconnaissants. Des fois ils font aussi beaucoup confiance, l'année dernière, y'en a une qui dit : « merci pour ce que vous faites, vous avez un peu carte blanche... ». C'est comme si je suis la maman à l'école, y'en a qui sont... reconnaissants.
(Charlène, E2)

Tel qu'illustré dans l'extrait ci-dessus, les rencontres de parents ont été ciblées par plusieurs comme étant un moment où ils ont reçu davantage de marques de reconnaissance, et ce, plus particulièrement en fin d'année, où ils recevaient principalement des remerciements (Clara, Charlène, Éline). Cependant, ces moments ont également mis en lumière un manque de reconnaissance de la part de certains parents qui ont une incompréhension relative au travail des enseignants de classe d'accueil et plus particulièrement à l'importance de ce cheminement avant d'intégrer les classes du régulier (Éline, Ivanie). Des obstacles, comme les réalités des familles et la barrière de la langue, sont également évoqués comme pouvant être des éléments ayant pu limiter la reconnaissance de la part des parents (Ivanie, Violaine).

Autres sources de reconnaissance

En ce qui concerne les autres sources de reconnaissance, certains enseignants ont nommé les animateurs des activités (Clara), les professionnels scolaires (Sami) ou encore des amis à l'extérieur de l'école (Violaine). Dans l'extrait suivant, il est possible de percevoir que l'enseignante reçoit des encouragements de sources externes à l'école, d'une certaine façon pour pallier le manque de reconnaissance reçue en contexte scolaire :

C'est toi qui vas voir si t'es bon ou pas bon, il n'y a rien d'autre qui va arriver. Fait que des fois, je me décourage et c'est mon entourage qui va me dire : « ben non, Violaine, tu es une bonne prof... », mais la direction, jamais ils sont venus... l'année passée ils ne savaient même pas c'était quoi de l'accueil. (Violaine, E1)

À la lumière de cette mise en commun des perceptions sur la reconnaissance reçue en milieu scolaire, il est possible de relever certains éléments pouvant avoir des retombées sur cette dimension du BEPT. D'abord, comme expliqué en entrée de section, certains comportements sont directs et d'autres indirects. Cela nous amène à considérer un deuxième élément : le temps de l'année scolaire. Les enseignants ont rapporté plus de comportements de reconnaissance directs en fin d'année où les remerciements de la part des élèves ou des parents et l'évaluation de l'enseignement effectué par la direction sont plus fréquents. La compréhension du travail effectué a également été perçue par les enseignants comme étant un élément pouvant avoir une influence sur les marques de reconnaissance. Cet élément a pu, encore une fois, creuser une distance entre les enseignants d'accueil et du régulier. Finalement, l'âge des élèves a également été identifié comme étant un élément pouvant faire varier à la fois la fréquence des comportements de reconnaissance, mais également le type (direct ou indirect).

4.1.9.6 Sentiment de compétence au travail

La dernière dimension du BEPT que nous avons abordée avec les participants est le sentiment de compétence. Les enseignants ont mentionné plusieurs points relatifs à ce thème en discutant notamment de leurs caractéristiques personnelles, de leurs liens avec les élèves et les autres acteurs scolaires, mais aussi du contexte d'enseignement.

En ce qui concerne les caractéristiques personnelles ou encore la confiance en leurs capacités (cf. tableau 1), certains enseignants (Clara, Rémi) ont discuté de leurs compétences à « être » enseignants. D'une part, Clara aborde son historique professionnel pour souligner comment, en arrivant au pays, elle a tenté d'effectuer d'autres emplois parascolaires, mais qu'elle est revenue à l'enseignement, car elle a senti qu'elle avait les capacités pour le faire. D'autre part, Rémi mentionne plutôt ses compétences dans plusieurs autres domaines et son choix d'aller en enseignement, même s'il a parfois le « syndrome de l'imposteur ».

Du côté des relations interpersonnelles, le sentiment de compétence des participants est parfois associé aux retombées de certaines de leurs actions sur les autres acteurs scolaires. Par exemple, les participants à la recherche ont mentionné que leur sentiment de compétence pouvait être influencé par la perception de leurs efforts et de leurs initiatives sur la maîtrise de la classe (comportements), sur leurs réalisations, ou encore sur leur progrès ou sur celui des élèves (Clara, Ivania, Charlène, Éline). Des éléments ayant des retombées moins favorables sont également évoqués, comme les réactions négatives de certains enseignants du régulier (Charlène, Violaine), le manque de motivation de certains élèves (Sami) ou encore la diversité dans l'historique personnel et scolaire des élèves (Charlène, Éline, Violaine, Sami). En ce sens, Éline dit que la diversité des besoins des élèves composant sa classe et les tâches connexes à l'enseignement peuvent parfois entraîner chez elle une remise en question de ses capacités. Le temps dans l'année peut aussi faire varier le sentiment de compétence des enseignants, car il leur permet de percevoir la progression des élèves et les retombées de certaines de leurs actions (Charlène, Violaine) :

Plus qu'avant [sentiment de compétence], je pourrais dire, mais ça je pense qu'on le voit plus avec les résultats des élèves. Donc, j'ai des élèves qui sont arrivés l'été dernier y'en a qui ont progressé au point d'aller en classe X [intégration partielle]. Donc ça j'ai trouvé ça bien donc ça montre qui a certaines pratiques qui sont bonnes. (Charlène, E2)

Un lien très clair est tissé par certains enseignants entre la réussite ou la progression des élèves et leur propre réussite. Principalement, Clara, Ivania et Charlène font cette association :

Oui, et ça [la réussite des élèves], vraiment je, je... c'est comme si que c'était moi qui réussis Clara, E1).

Comme je t'ai dit, l'enseignement c'est ce que j'aime ! Et puis... travailler avec l'accueil aussi, c'est, c'est ça que j'aime aussi travailler avec ces élèves-là, avec cette clientèle là et puis les voir progresser, les voir évoluer... c'est ma réussite. (Ivanie, E2)

Dans une perspective scolaire, d'autres éléments sont nommés par les enseignants, comme le manque de ressources physiques, humaines et temporelles (Charlène, Sami). De la même façon que pour Éline dans le paragraphe précédent, ces manques peuvent parfois limiter les enseignants dans l'aide qu'ils peuvent fournir aux élèves et cela peut entraîner des doutes sur leurs compétences :

C'est que l'enseignant d'accueil ce n'est pas juste un enseignant [...] Des fois je fais la psy. aussi là avec eux puis je ne sais pas si j'ai ce qu'il faut, mais j'essaie de comprendre le plus possible puis il y a des élèves qui ont juste complètement refusé l'idée d'immigrer donc il y a un blocage qui se fait [...] Donc souvent on se remet en question, mais je pense qu'il faut aller chercher plus loin, ils viennent de... Il y a beaucoup de... De conditions qui peuvent venir comme interférer avec leurs études [...] Donc c'est pour ça que souvent je me posais la question, est-ce que j'ai vraiment tout ce qu'il faut ? (Éline, E2)

Ainsi, comme mentionné précédemment, plusieurs enseignants interrogés lient leur sentiment de compétence à la progression, à la réussite ou aux comportements des élèves. Or, quand ces éléments ne correspondent pas à leurs attentes, certains participants sentent qu'ils ne sont pas capables de répondre de façon efficiente aux besoins des élèves. Charlène, Éline, Violaine et Sami soulignent également que la charge de travail qui leur est impartie est parfois trop lourde et que cela peut entraîner des questionnements sur leur compétence.

Comme pour d'autres dimensions du BEPT, en ce qui concerne le sentiment de compétence des enseignants, les ressources (temporelles, humaines, matérielles) et la compréhension de leur travail par les autres acteurs scolaires sont des éléments qui peuvent avoir une influence sur leurs perceptions. Aussi, les enseignants disent avoir perçu plus d'indices qui peuvent les aider à percevoir leur sentiment de compétence en fin d'année. Donc, le temps dans l'année scolaire semble important pour la compréhension de cette dimension du BEPT. Il est également important

de souligner le lien très étroit que certains enseignants tissent entre leur sentiment de compétence et la réussite de leurs élèves. Comme mentionné, plusieurs éléments peuvent avoir une influence sur les progrès des élèves (p. ex. motivation scolaire, ressources, besoins, historique personnel et scolaire); il est alors intéressant de relever comment le sentiment de compétence, qui est généralement associé à un état très personnel, est parfois vécu « par procuration » à travers les élèves.

4.1.10 Conclusion partielle du premier objectif spécifique

L'OS1 nous a permis de mieux comprendre le BEPT des participants. Par ailleurs, nous avons pu relever certaines particularités du contexte dans lequel ils évoluent, notamment en ce qui concerne l'enseignement en classe d'accueil. Pour atteindre cet objectif spécifique, nous avons relevé les éléments ayant pu avoir une influence positive ou négative sur les dimensions du BEPT, comme rapporté par les enseignants. Nous avons effectué cet exercice d'abord dans une perspective individuelle, puis dans une analyse croisée. Ces éléments nous permettront, dans les prochaines sections, de mieux comprendre les retombées de l'activité collective, mais aussi d'étudier l'adéquation entre les besoins des enseignants et le soutien social reçu.

De plus, comme mentionné précédemment, lorsque les enseignants ont répondu à la question générale concernant leur bien-être au travail, des éléments relatifs à toutes les dimensions proposées par Dagenais-Desmarais (2010) sont perceptibles, à l'exception de la *volonté de s'engager au travail*. Lorsque nous avons détaillé les réponses des enseignants sur ce thème, il est possible de relever la volonté marquée de tous les enseignants à s'engager auprès des élèves. Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer ces résultats. Par exemple, la scission entre l'accueil et l'école peut moduler la perception des individus à l'égard de cette dimension qui peut être classée dans la sphère de référence *organisationnelle*. Une autre piste de réflexion pourrait être l'implication actuelle des enseignants dans les objectifs de l'organisation (p. ex. la réussite scolaire des élèves) ce qui rend évident ce désir de s'engager au travail.

Par ailleurs, il est également possible de percevoir les retombées de la scission entre les enseignants des classes d'accueil et ceux œuvrant dans les cursus ordinaires. Nous avons pu remarquer que ce thème était récurrent dans toutes les dimensions du BEPT, à l'exception de *l'épanouissement au*

travail. Nous reviendrons sur ce thème à plusieurs reprises dans cette thèse, comme cet élément est fréquemment abordé par les enseignants.

Finalement, au regard des éléments présentés précédemment, il est possible de relever les multiples relations sociales qu'entretiennent les enseignants avec les autres acteurs scolaires. Toutes les dimensions du BEPT peuvent, d'une façon ou d'une autre, être influencées par le contexte social. Alors que certaines dimensions sont associées à la sphère de référence individuelle, soit l'épanouissement ou encore le sentiment de compétence au travail (*cf.* tableau 1), il est tout de même possible de remarquer les retombées des interactions avec les élèves. Au sujet de la première dimension mentionnée (épanouissement), Violaine dit s'épanouir à la hauteur de ce que peuvent donner les élèves. Ensuite, le sentiment de compétence peut aussi être associé à la réussite des élèves. Par exemple, Ivania mentionne qu'elle vit la réussite de ses élèves comme sa propre réussite. Dans les deux cas, il est possible de percevoir l'importance accordée aux élèves dans l'évaluation de ces deux dimensions qui devraient être associées à un sentiment individuel.

Dans la prochaine section, nous approfondirons sous un autre angle ces relations sociales en abordant les résultats relatifs à l'OS2. Par le détail de chacune des dimensions du concept, cet objectif spécifique explore le soutien social mis en œuvre lors des activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail.

4.2 Deuxième objectif spécifique (OS2)

Dans l'OS2, nous documenterons le soutien social qui résulte des activités collectives. Pour ce faire, nous reviendrons sur les trois dimensions du soutien social identifiées dans le deuxième chapitre de notre thèse (*cf.* titre 2.2) par le biais des sous-objectifs. D'abord, nous présenterons les comportements de soutien, par l'OS2.1 *observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants*. Comme mentionné dans la section méthodologie de notre recherche, ceux-ci ont été collectés lors des groupes de parole offerts aux enseignants de classe d'accueil. Ensuite, nous aborderons le réseau de soutien, par l'OS2.2 *décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants*. Les données associées à ce sous-objectif, comme pour le suivant, ont été collectées lors de la seconde entrevue semi-dirigée (juin). Finalement, nous présenterons les

résultats relatifs à l'OS2.3 *décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social par les participants au regard des comportements de soutien reçus et des ressources du réseau*. Alors que ces trois sous-objectifs se complètent pour mieux documenter le soutien social mis en œuvre lors des activités collectives, nous mettrons en dialogue les résultats présentés dans cette section lors de la présentation synthèse des études de cas (*cf.* 4.4), après avoir présenté l'OS3.

4.2.1 Premier sous-objectif (OS2.1)

Cette section sera consacrée à l'étude et à l'analyse des comportements de soutien qui ont été donnés et reçus lors des huit séances du groupe de parole. Dans le chapitre de la méthodologie, nous avons mis en lumière quelques particularités de l'étude des comportements de soutien. Par exemple, à la différence des autres objectifs spécifiques de cette recherche, la collecte de données relative à l'OS2.1 impliquait l'observation de certains comportements. Aussi, l'analyse des résultats a été réalisée différemment de celle effectuée pour les autres objectifs. Ainsi, dans cette section, nous reviendrons sur la démarche d'analyse des résultats, puis nous décrirons les comportements de soutien ayant eu lieu dans le cadre des séances du groupe de parole. Nous présenterons des portraits généraux pour ensuite préciser le soutien social donné et reçu par chacun des participants. Par la suite, nous illustrerons les liens entre les enseignants pour, finalement terminer avec les principaux thèmes pour lesquels les participants ont reçu du soutien social.

4.2.1.1 Analyse des données spécifiques à l'OS2.1

Pour répondre à l'objectif spécifique OS2.1, *observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants*, nous avons réalisé l'analyse des données selon la progression suggérée par Carney (1990). Pour ce premier sous-objectif spécifique (OS2.1), en cohérence avec la première étape *Résumer et grouper les données* menant vers l'analyse des tendances, nous avons retranscrit verbatim les huit séances du groupe de parole. Puis, nous avons effectué un codage thématique selon les types de soutien social à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

Nous avons également pris en considération les comportements de soutien non verbaux qui ont été repérés à l'aide de la grille d'observation (*cf.* annexe 5). Comme mentionné dans la section 3.5.2.1, les comportements répertoriés ont pu être associés aux différents types de soutien à l'étude après avoir analysé leur nature et le contexte dans lequel ceux-ci ont été effectués. Ils ont donc été ajoutés

à l'analyse, au même titre que les unités de sens identifiées dans les transcriptions verbatim. En guise de rappel, les comportements de soutien font référence aux actes qui sont effectués pour aider les autres (Vaux, 1990). Il est aussi important de rappeler l'aspect transactionnel du soutien social, car nous décrivons les comportements donnés et reçus par les enseignants participants (Vaux, 1988 ; 1990).

Afin de repérer les comportements de soutien donnés et reçus, nous avons utilisé la typologie proposée par House (1981), qui nous permettait de classifier les comportements sans nous appuyer sur les données autorapportées des enseignants. En cohérence avec ce que nous avons présenté dans notre cadre de référence, nous avons fait le choix d'utiliser cette typologie plutôt que celle proposée par Vaux (1988), car cette dernière comprenait des catégories de comportements qui ne pouvaient pas être observés directement. Or, par l'analyse des comportements de soutien, nous souhaitons nous éloigner du soutien social perçu par les individus et ainsi éviter de faire appel à leurs perceptions. Nous avons aussi fait ce choix en considérant la question générale guidant notre recherche, soit : *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail ?*, car nous souhaitons avoir des données qui reprenaient de façon mutuellement exclusive les dimensions pour ensuite mieux comprendre l'évaluation subjective des enseignants au regard des comportements de soutien perçus. Dans une perspective systémique, les données relatives aux comportements de soutien nous donnent alors une indication supplémentaire sur les relations bidirectionnelles qu'entretiennent les participants avec leur environnement.

Avant de décrire notre démarche d'analyse spécifique à l'OS2.1, il est important de préciser que peu de recherches ont étudié les comportements de soutien dans un texte continu, comme dans les transcriptions des groupes de parole que nous avons analysés. Plusieurs recherches consultées ont fait l'analyse des types de soutien dans le cadre de blogues ou de forum d'aide en ligne (Coulson et al., 2007 ; Coursaris et Liu, 2009 ; Evans et al., 2012 ; Fukkink, 2011 ; Ko et al., 2011). Dans ces recherches, les unités de sens à l'étude étaient donc associées aux interventions et étaient classifiées selon les types de soutien social. Cette délimitation était plus difficile à réaliser dans le cadre de notre recherche, puisque le repérage des comportements de soutien s'est effectué dans une conversation continue. Nous avons donc dû adapter notre stratégie de codage pour arriver à repérer les passages qui pouvaient effectivement être associés à des comportements de soutien.

Le codage du soutien social informatif (SSInf) a été particulièrement difficile à réaliser compte tenu de la quantité d'information qui était transmise entre les individus. Dans ce cas, il fallait distinguer la discussion du SSInf. Pour y parvenir, nous avons d'abord effectué le codage thématique d'une séance du groupe de parole selon les indicateurs proposés par House (1981). Après ce premier examen, nous avons réalisé la difficulté de délimiter les unités de sens associées au SSInf. À la suite d'une discussion préalable au contre-codage avec la chercheuse spécialiste en analyse qualitative (cf. C2⁴⁹), nous avons pris conscience du manque de constance entre les unités de sens répertoriées. Nous avons alors utilisé le contexte pour mieux définir les unités de sens comme cela est proposé dans l'étude de Wagg et al. (2019) qui ont effectué une analyse de contenu du soutien social donné et reçu entre les différents utilisateurs d'un blogue. Dans cette étude s'appuyant sur la typologie de House (1981), le SSInf était identifié lorsque les utilisateurs répondaient à une question. Nous avons alors effectué un second codage thématique en révisant les indicateurs associés au SSInf. Cette façon de délimiter le soutien social implique que chaque réponse à une question constitue une unité de sens pertinente, par exemple :

- *Qui a [Nom d'élève] ? Personne a [Nom d'élève], la petite [Nom d'élève] ?*

- *Moi, moi*

Cela dit, plusieurs de ces échanges ne semblaient pas nécessairement apporter d'aide à l'individu. Une quantité importante de SSInf était alors relevée dans les séances du groupe de parole. Par ailleurs, certaines unités de sens, par exemple des informations données d'un individu à un autre sans question préalable étaient laissées de côté. À la suite d'une discussion avec la chercheuse spécialiste en analyse qualitative (C2), nous avons décidé de revoir ce code pour mieux délimiter les unités de sens.

Après ces deux essais, nous avons précisé les indicateurs associés au SSInf en nous appuyant sur la typologie de Cutrona et Suhr (1992), détaillée dans l'étude de Ko et al. (2013) qui visait à comprendre les différents types de soutien social qui étaient offerts dans des blogues. Cette fois, plutôt que de délimiter les comportements du SSInf comme correspondant à la définition de House

⁴⁹ Nous rappelons que la démarche de codage et de contre-codage est résumée à l'annexe 9. Le tableau récapitulatif clarifie également les rôles du chercheur spécialiste en analyse qualitative (C2) et de l'assistant de recherche embauché pour effectuer le contre-codage des unités de sens retrouvées dans les groupes de parole.

(1981), nous avons distingué trois principaux indicateurs pour identifier les comportements de SSInf : les conseils, les références et l'enseignement (voir tableau 12). Bien que la typologie de Cutrona et Suhr (1992) distingue cinq types de soutien (c.-à-d. soutien social informatif, soutien émotionnel, soutien de l'estime, réseau de soutien social, soutien tangible) différents de ceux de House (1981) (c.-à-d. soutien informatif, soutien émotionnel, soutien évaluatif et soutien instrumental), ces précisions concernant les indicateurs du SSInf nous semblaient complémentaires et non contradictoires. Ainsi, ces indicateurs nous permettaient de délimiter de façon plus rigoureuse les unités de sens pour le codage. En d'autres mots, la définition du SSInf proposée dans ces deux conceptions est sensiblement la même. Dans les deux cas, il s'agit d'informations pouvant aider l'individu. Par souci de cohérence, nous avons apporté une modification aux indicateurs du SSInf de la conception de Cutrona et Suhr (1992). Effectivement, ces auteurs incluent aussi dans le SSInf ce que House (1981) associe au SSÉval. Nous n'avons donc pas utilisé cet indicateur dans l'analyse du SSInf pour éviter un chevauchement. Nous avons donc conservé les distinctions entre le SSInf et le SSÉval.

Mis à part le SSInf, nous avons dû revoir de façon plus précise le soutien social instrumental (SSIns) qui fait référence à une aide directe dans l'environnement. Dans le cadre des groupes de parole, nous n'avons pas relevé de comportement de soutien associé à ce type. Puisque les discussions au sein du groupe étaient libres, les enseignants ont rapporté certains comportements de SSIns qui avaient eu lieu à l'extérieur du groupe, mais nous n'en avons pas observé directement. C'est pourquoi, pour la suite de cette section, nous n'aborderons pas le SSIns dans le décompte des comportements recensés.

Du côté du soutien social émotionnel (SSÉmo), nous n'avons pas codé d'unité de sens faisant référence à l'indicateur « confiance ». Bien que les deux autres indicateurs étaient fortement représentés (bienveillance et empathie), il est possible de penser que cet indicateur était moins tangible et que la confiance pouvait se manifester autrement entre les participants du groupe de parole, par exemple par le partage de certaines expériences. Cependant, l'indicateur de la confiance était difficilement observable, à moins d'être nommé directement.

En ce qui concerne le SSÉval et le soutien émotionnel, nous avons dû écarter certaines marques orales qui peuvent être le signe d'une écoute active, mais qui, dans certains contextes, auraient

aussi pu être considérées comme du soutien social. Voici deux exemples, l'un pour le SSÉval et l'autre pour le SSÉmo qui n'ont pas été considérés comme du soutien :

Exemple 1 — écarté du SSÉval

X : Mais au moins qu'ils aient le palier

Y : Oui, c'est ça (GDRémi 4 – Avril 1)

Exemple 2 — écarté du SSÉmo

X : Oui, puis là t'as peur, tu es un peu comme on dit sur un truc un peu affectif fait que là...

Y : Oui (GDP4 – Avril 1)

Le tableau 12 reprend la grille de codage utilisée et les critères d'inclusion et d'exclusion des unités de sens pour qu'elles soient considérées comme étant un comportement de soutien social.

Tableau 12

Grille finale de codage spécifique aux comportements de soutien

Type	Indicateurs	Inclusion	Exclusion
SSÉmo	<p>Soutien des affects Exemples (House, 1981)/Exemples enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empathie envers les autres. - Bienveillance envers les autres. - Confiance envers les autres. 	<p>Exemple (empathie) : <i>Charlène : Ceux qui ont compris ils sont comme : « mais madame, pourquoi vous répétez tout le temps ? »</i> <i>Clara : Oui, c'est ça.</i> <i>Charlène : Mais le pire c'est que même si je répète 5-6 fois, il y en a quand même 2-3 qui passent complètement à côté.</i> <i>Clara : C'est sûr.</i></p> <p>Exemple (bienveillance) : <i>Clara : Oui en permanence surtout avec Ivania, elle a un élève X normalement elle devrait avoir quelqu'un avec elle.</i></p>	<p>Lorsque cela répondait aux critères d'un autre type de soutien plus particulièrement. Toutefois, certains conseils, références ou enseignements qui relèveraient du SSInf ont été considérés dans le SSÉmo puisque les réponses visaient à soutenir l'enseignant qui exposait une situation difficile émotionnellement.</p>
SSInf	<p>Informations aidant l'autre personnellement ou dans son environnement (Cutrona et Suhr, 1992).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donner des conseils par rapport à une situation vécue en classe • Donner des références • Effectuer un enseignement 	<p>Exemple 1 — Conseil : <i>Charlène : Est-ce que X serait assez fort pour être complètement intégré ?</i> <i>Jeanne : Oui, oui</i> <i>Charlène : Ça serait peut-être une solution pour toi, s'il réussit dans tous les autres cours du régulier.</i></p> <p>Exemple 2 — Référence : <i>Violaine : Mais tu peux aller à l'Université de Montréal aussi.</i></p> <p>Exemple 3 — Enseignement <i>Rémi : Ça doit être dans les choses les plus formatrices qu'il y a pour eux autres là, endosser un rôle puis dire des choses qui ne t'appartiennent pas, ça doit aider pour eux.</i></p>	<p>Les comportements de soutien qui correspondaient davantage à un autre type n'étaient pas codés dans le SSInf.</p>

SSÉval

**Information aidant
l'auto-évaluation ou
la comparaison
sociale d'autrui.**

Exemple (House,
1981)/exemple
enseignant :
Dire à un collègue
qu'il fait du bon
travail.

Exemples :

Auto-évaluation :

Clara : Mais surtout si... J'ai remarqué, j'ai remarqué ça la dernière fois quand je suis venue, j'ai vu que...

Rémi : Ça marche hein ?

Clara : Oui

Comparaison sociale :

Jeanne : Ivanie tu es vraiment courageuse, je te le jure Ivanie : Merci. C'est pas... Je vous dis, c'est pas un groupe facile.

Les comportements de soutien qui correspondaient davantage à un autre type n'étaient pas codés dans le SSÉval.

Les paroles qui pourraient être associées à de l'écoute active (p. ex. excellent, exactement) n'ont pas été considérées.

4.2.1.2 Vérification de l'analyse du corpus

Des procédures de validation du corpus, supplémentaires à celles présentées sous la section 3.7, ont été mises en œuvre pour nous assurer que les comportements de soutien identifiés dans les groupes de parole correspondent aux dimensions et aux indicateurs du soutien social, en raison de la difficulté associée à leur identification. Nous avons pris appui, notamment sur le texte de Van der Maren (1996). En considérant les difficultés relatives à la délimitation des unités de sens, nous avons eu plusieurs discussions avec une chercheuse spécialiste en analyse qualitative et un assistant de recherche pour arriver à mieux contextualiser le soutien social et repérer les passages pertinents. Ces discussions étaient toujours appuyées par les recherches ayant tenté d'identifier le type de soutien social qui était donné et reçu. Ainsi, après être arrivés à la dernière itération de la grille de codage et avoir révisé tout le corpus, nous avons effectué un codage inverse pour nous assurer que les unités de sens étaient assez évocatrices et correspondaient bien au type de soutien social à l'étude. Par la suite, nous avons demandé à un assistant de recherche de faire une analyse thématique de près de 50 % du corpus de données, ce qui représentait 285/536 pages de transcription verbatim. À l'issue de cette analyse, le pourcentage d'accord était de 72,5 %. De façon générale, il est préconisé que cet indicateur se rapproche de 75 % afin d'être considéré suffisant (Shweta et al., 2015 ; Stemler, 2004). Bien que celui-ci soit un peu en deçà des valeurs suggérées, les difficultés inhérentes au corpus (détaillées sous le titre 4.2.1.3) peuvent expliquer ce pourcentage. Finalement, nous avons effectué un codage intrajuge du matériel intégral six mois après avoir initialement codé le corpus avec un pourcentage d'accord de 81,44 %. Cet indice permet d'obtenir des indications supplémentaires sur la stabilité dans le temps du codage effectué (Jacinto et al., 2016). Nous rappelons que la démarche complète relative au codage et au contre-codage se trouve à l'annexe 7.

4.2.1.3 Difficultés rencontrées dans le repérage des unités de sens

Durant la validation du codage thématique, nous avons rencontré trois principales difficultés relatives à la segmentation et au repérage des codes, mis à part celles plus spécifiques au SSInf expliquées précédemment :

1. l'identification du début et de la fin du comportement de soutien ;
2. le classement de codes lorsque ceux-ci pouvaient appartenir à plus d'un type de soutien ;

3. l'inclusion ou l'exclusion de certaines paroles qui, dépendamment du contexte, représentaient ou non du soutien social.

En ce qui concerne le premier point, nous avons rencontré la première difficulté de même que l'auxiliaire de recherche qui a effectué le contre-codage. Celle-ci est inhérente à la dynamique de la discussion. Comme tous les enseignants avaient la possibilité de donner du soutien social pour aider un autre participant, plusieurs comportements de soutien étaient fréquemment manifestés un à la suite de l'autre. Il était donc possible d'identifier des « grappes » d'unités de sens. Aussi, les passages retenus pour l'analyse pouvaient comprendre plusieurs échanges où les individus précisent leurs difficultés et où les donneurs adaptent leur soutien social. Voici un exemple de SSÉval où plusieurs échanges forment le soutien social :

- *X : Mais surtout si... J'ai remarqué, j'ai remarqué ça la dernière fois quand je suis venue, j'ai vu que...*
- *Y : Ça marche hein ?*
- *X : Oui*
- *Y : Ça travaille*
- *X : Ils m'ont joué un petit... Un morceau*
- *Y : On arrive à faire des pièces*
- *X : Oui, très bien.*

L'antécédent du comportement de soutien n'était pas toujours adjacent dans le texte. Parfois, un participant faisait part au groupe d'une certaine situation et, après quelques échanges, un autre enseignant effectuait un comportement de soutien. Il était alors plus difficile de délimiter la taille des unités de sens. Aussi, il est important de rappeler que, pour cet objectif spécifique, nous souhaitons identifier les donneurs et les receveurs de soutien. Dans le cas où plusieurs participants donnaient ou recevaient du soutien dans la même unité de sens, nous avons identifié un (ou plusieurs) receveur(s) et un (ou plusieurs) donneur(s).

Il est important de spécifier qu'à plusieurs moments, il y avait plusieurs donneurs et un seul receveur. Cela explique une certaine disparité entre le nombre total de comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants. Un autre élément pouvant expliquer cette disparité est le don et la réception de certains comportements de soutien par le groupe ou par l'animateur.

4.2.1.3.1 Animateur et groupe

Au départ, nous avons seulement identifié huit receveurs et donneurs, soit les enseignants participant aux groupes de parole. Cependant, en effectuant le codage thématique, nous avons ajouté deux entités pouvant donner et recevoir du soutien social : l'animateur et le groupe.

D'une part, en ce qui concerne l'animateur, nous avons remarqué que, par son attitude bienveillante et par son rôle au sein du groupe (*cf.* 2.2.3) celui-ci donnait du soutien social aux enseignants. Dans ce cas, nous avons relevé dix-huit comportements de soutien émotionnel de la part de l'animateur contre un évaluatif et deux informatifs (*cf.* Tableau 13).

Tableau 13

Comportements de soutien associés à l'animateur

Animateur	SSÉmo	SSÉval	SSInf	SSIns
Donné	18	1	2	0
Reçu	1	0	2	0

Quant au soutien social reçu, nous avons relevé un comportement de soutien émotionnel et deux informatifs. Outre les interventions de l'animateur effectuées pour assurer le maintien des règles du groupe et pour reformuler certaines idées et ainsi relancer la discussion, l'animateur a également posé plusieurs questions de clarification aux membres du groupe (p. ex. pour mieux comprendre certains règlements scolaires ou pour avoir des précisions sur certains élèves). Cependant, comme expliquées précédemment, les réponses à ces questions n'ont pas nécessairement été retenues comme étant des marques de SSInf si celles-ci n'étaient pas associées à un autre indicateur.

D'autre part, nous avons également considéré le groupe comme étant une entité pouvant donner et recevoir du soutien social. À plusieurs moments et plus particulièrement lorsque le soutien était informatif, les enseignants participants donnaient des informations qui récapitulaient et qui aidaient un groupe de personne plutôt qu'un seul participant. D'un autre côté, lorsque plusieurs enseignants répondaient en même temps pour soutenir un enseignant, nous l'avons considéré comme du soutien de la part du groupe. Le tableau 14 reprend le nombre de comportements de soutien qui pourraient être associés au groupe.

Tableau 14

Comportements de soutien associés au groupe

Groupe	SSÉmo	SSÉval	SSInf	SSIns
Donné	2	0	0	0
Reçu	8	0	67	0

Dans le tableau 14, il est possible de percevoir que la grande majorité des comportements de soutien reçus par le groupe étaient de type informatif. Voici quelques exemples où le groupe peut devenir donneur ou receveur de soutien :

Exemple 1 — SSÉmo donné

- *X : Il est fatigué*
- *Y : Ils étaient pas bien nourris, ils ne bougeaient pas bien, c'est ça. Donc là je l'ai vu en vie, donc maintenant même si on m'appelle pour me dire qu'il est décédé, je vais y aller, c'est pas grave, mais au moins je vais avoir un souvenir de lui.*
- *Plusieurs : C'est ça*
- *Z : C'est le plus important*

Exemple 2 — SSÉmo reçu :

- *X : Parce que moi je pense que les locaux c'est bien pour nous*
- *Y : Pour notre bien-être*

Exemple 3 — SSInf reçu :

- *X : À ce fonctionnement du système éducatif et donc ils arrivent, c'est pas juste la langue qui est nouvelle pour eux, il y a le fonctionnement aussi qui est nouveau pour eux.*
- *Y : Voilà*
- *X : Et eux ils ont besoin d'avoir du temps pour qu'on leur apprenne, parce qu'il y a des réactions qu'ils ont eues, c'est parce qu'ils ne savent pas, donc des fois on ne peut pas faire ce qu'on ne sait pas, donc il y a tout ça comme apprentissage qu'on doit aussi leur apporter et pas tenir pour acquis qu'ils doivent savoir ça et je pense que c'est peut-être cette image-là que les autres enseignants ont de certains élèves, c'est que bien ils sont à l'école, ils*

doivent se comporter comme de telle, telle, telle manière, mais ces élèves-là ils ont eu une autre réalité.

Il est intéressant de considérer le groupe comme un donneur ou encore un receveur potentiel de soutien, notamment en associant ces éléments à la connaissance mutuelle du vécu par les participants. En ayant identifié les préoccupations des autres membres du groupe, les participants peuvent alors proposer une forme de soutien adaptée, parfois ciblée (orientée vers un individu) et parfois globale (orientée vers le groupe). Le groupe peut également être un espace où les participants peuvent profiter du soutien social qui ne leur est pas directement adressé. En ce sens, nous aborderons ce cas de figure, sous l'OS2.3 et nous parlerons alors de soutien social indirect.

4.2.1.4 Comportements de soutien reçus et donnés par les enseignants du groupe de parole

À la différence des autres sections, nous commençons par un portrait plus global des comportements de soutien avant d'entrer en détail dans chacun des cas étudiés. Après avoir présenté les comportements de soutien offerts dans les huit groupes de parole, nous détaillerons le profil des enseignants selon les comportements de soutien donnés et reçus. En outre, nous identifierons quel était l'objet de cette aide.

4.2.1.4.1 Portrait global des comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants

Afin d'illustrer le partage global du soutien social entre les participants aux groupes de parole, nous avons réalisé deux graphiques. Le premier, le diagramme d'accord, représente le nombre total de comportements de soutien donnés et reçus par chacun des enseignants participant au groupe de parole. Plutôt que de montrer une relation directionnelle, ce diagramme illustre plutôt les interactions regroupant le soutien social donné et reçu unissant les individus.

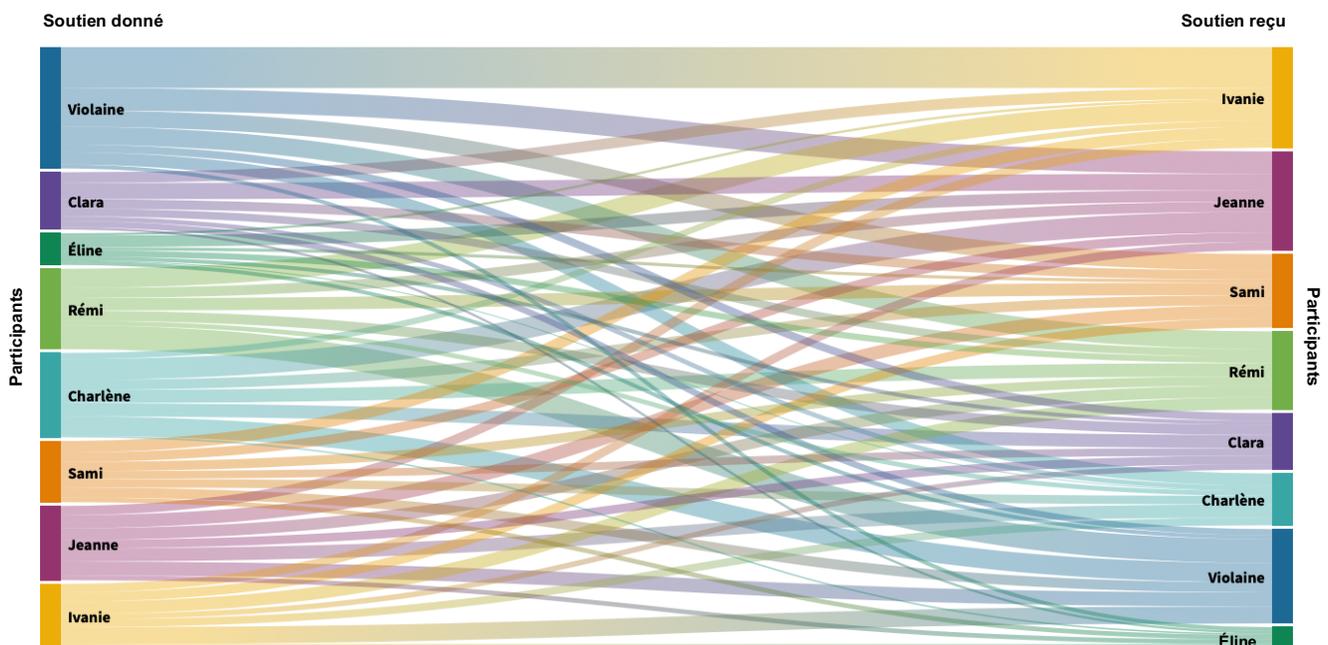


Figure 9. Représentation globale du soutien social reçu et donné entre les participants

La figure 9⁵⁰ donne un aperçu des comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants participant aux groupes de parole. Ce diagramme alluvial, s'appuyant seulement sur les comportements de soutien donnés et reçus entre les enseignants (excluant les comportements donnés et reçus par le groupe et par l'animateur), nous permet de percevoir que certains participants donnaient ou recevaient plus de comportements de soutien social de la part des autres membres du groupe. Pour cinq enseignants, le nombre de comportements de soutien donné était supérieur au nombre de comportements de soutien reçus (Violaine, Clara, Éline, Rémi, Charlène,). Au contraire, pour trois enseignants, les comportements de soutien reçus étaient supérieurs (Ivanie, Jeanne, Sami).

Ces différences entre le nombre de comportements reçus et donnés peuvent notamment s'expliquer par le nombre d'absences et de présences aux groupes de parole. Par exemple, Éline, qui a le plus bas nombre de comportements donnés et reçus, l'enseignante a participé à seulement cinq séances du groupe de parole. Elle n'est cependant pas la seule à s'être absentée à plusieurs reprises. Cela est également le cas de Violaine qui n'a pas participé à la seconde rencontre du groupe de parole

⁵⁰ Cette représentation illustre le soutien social donné et reçu par les participants. Ainsi, il est possible de percevoir les liens (le soutien social reçu ou donné) entre les individus. L'épaisseur des traits est proportionnelle au nombre de comportements de soutien qui ont été relevés.

et qui a dû quitter à la moitié de trois autres séances. Toutefois, Violaine a l'un des plus hauts nombres de comportements de soutien social donnés. Pour mieux comprendre l'incidence possible des absences sur les comportements de soutien social donnés et reçus, le tableau 15 indique le nombre d'enseignants par séance et recense les présences. Nous avons fait le choix de considérer l'activité des groupes de parole comme un tout, car le nombre de comportements de soutien différaient selon les séances (voir 4.2.1.4.2). Ainsi, selon les séances manquées, il pourrait y avoir une incidence sur le nombre de comportements recensés. Pour expliquer les différences individuelles, ultérieurement dans cet objectif spécifique, nous détaillerons le profil de chacun des enseignants et, dans l'OS2.3 et dans la section 4.4 *Études de cas*, nous reviendrons sur leurs perceptions quant à leur niveau de participation dans le groupe.

Tableau 15

Nombre de participants par séances

Séances du groupe	Participants								Total
	V	R	S	É	Ch	Iv	J	Cl	
1 — Jan.	X	X	X	X	X	X	X	X	8
2 — Fév.	Ø	X	X	X	X	X	X	X	7
3 — Mar.	½	X	X	Ø	X	X	X	X	7
4 — Avr. 1	X	X	X	X	Ø	X	X	X	7
5 — Avr. 2	½	X	X	X	X	X	Ø	X	7
6 — Mai	X	X	X	Ø	X	X	X	Ø	6
7 — Juin 1	½	X	X	Ø	X	X	X	X	7
8 — Juin 2	X	X	Ø	X	X	X	X	X	7

Au regard de ce tableau, il est possible de relever que, mis à part à la première rencontre du groupe de parole, il y avait toujours un enseignant absent. Alors que certains participants ont été présents à toutes les rencontres du groupe (Rémi et Ivanie), d'autres se sont absentés une fois (Sami, Charlène, Jeanne, Clara), trois fois (Éline) et l'une des enseignantes s'étant absentées lors de la

deuxième rencontre (Violaine), participait fréquemment seulement à la moitié de la séance du groupe de parole (1 h/2 h).

4.2.1.4.2 Comportements de soutien par séances

Après avoir répertorié tous les comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants, il est intéressant de détailler le portrait par séances. En guise de rappel, nous souhaitons, pour atteindre l'OS2.1, *observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants*. Pour y arriver, nous établirons un portrait global des comportements de soutien selon les séances, puis nous aborderons les types de soutien social reçus et donnés par rencontre. Enfin, pour mieux illustrer les différences individuelles, nous présenterons le nombre de comportements de soutien par personne et divisé selon les types de soutien donnés et reçus.

La figure 10 illustre de façon indifférenciée les comportements donnés lors des rencontres du groupe de parole.

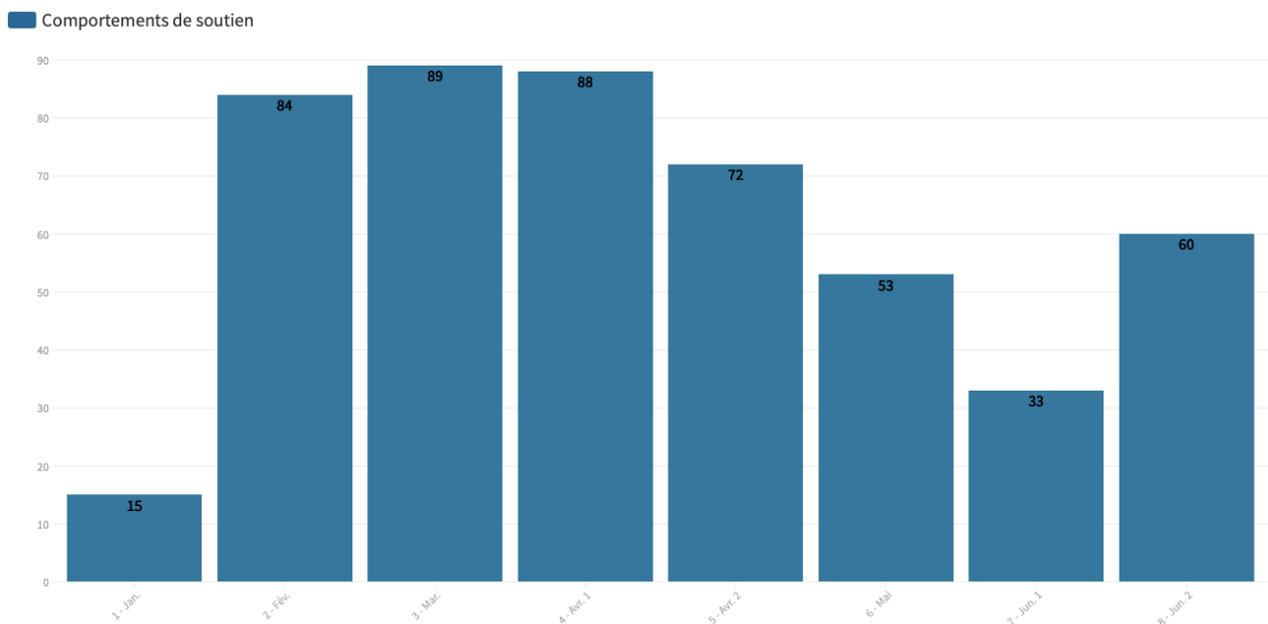


Figure 10. *Nombre de comportements de soutien donnés par séance (incluant les comportements de l'animateur et du groupe)*

Celle-ci nous permet de constater certains changements selon les séances. Afin de mieux comprendre les différences relatives au nombre substantiellement plus faible de comportements lors de certaines rencontres, il est important de spécifier que les enseignants avaient moins de temps pour discuter entre eux lors du premier et du septième groupe de parole. Dans le cas de la première séance, l'animatrice a donné un temps à chacun des enseignants pour qu'ils se présentent aux autres. Ce moment a duré plus d'une heure, soit la moitié de la période allouée à l'activité. Cela peut expliquer la différence marquée dans le nombre de comportements de soutien observés. Ensuite, lors de la septième rencontre, un enseignant a voulu partager des musiques traditionnelles avec les autres participants. Il a donc utilisé une partie de cette rencontre pour faire découvrir aux autres enseignants un instrument typique de son pays et quelques mélodies qui étaient particulièrement significatives pour lui. Donc, durant cette séance du groupe de parole, moins de temps a pu être alloué à la discussion entre les autres enseignants. Bien que nous n'ayons pas remarqué un lien direct entre le nombre de participants et la quantité de comportements de soutien, il est possible d'émettre l'hypothèse que les absences ont pu avoir une influence sur ces manifestations. Par ailleurs, nous observons que les comportements de soutien identifiés lors des deuxième, troisième et quatrième rencontre sont plus élevés que dans les quatre dernières. Avec les informations dont nous disposons, il est difficile d'émettre des hypothèses pouvant expliquer ces fluctuations. Il est néanmoins pertinent de noter que les comportements de soutien étaient fréquemment groupés dans les séances de l'activité collective. En effet, il y avait fréquemment un thème abordé par les participants qui favorisait particulièrement le soutien social.

En ce qui concerne les types de soutien identifiés lors de chacun des groupes de parole, comme illustrés dans la figure 11, il est possible de percevoir que le SSÉmo (234 comportements donnés) et le SSInf (107 comportements donnés) sont les deux types les plus représentés et, par le fait même, le SSÉval est le moins présent (90 comportements donnés). Toujours selon ce graphique, il semble y avoir une variation attribuable au nombre de séances passées. Il est possible de percevoir une augmentation des comportements de soutien donnés lors des séances deux (janvier), trois (mars) quatre (avril 1) et cinq (avril 2). Il s'agit des rencontres où le plus grand nombre de comportements de soutien ont eu lieu. Pour certains types de soutien, comme le SSÉmo, une augmentation est visible lors des groupes de parole des mois de février, mars et avril (2). Puis, une baisse sur le nombre total de comportements d'aide est observable à partir de la seconde séance

d'avril. Le soutien émotionnel est tout de même fortement représenté lors du huitième groupe de parole (juin 2).

De la même façon, en ce qui concerne les comportements de SSInf, ceux-ci ont été plus nombreux lors des deuxième, troisième, quatrième et sixième séances. Or, dans ce cas, il est important de relever que la sixième séance n'est pas l'une de celles avec le plus grand nombre de comportements donnés. En ce qui concerne le SSÉval, ce type de soutien est particulièrement représenté lors des rencontres deux, trois, quatre et huit. Pour les séances de février, mars et avril, il est possible de penser que le nombre de comportements de chaque type est représenté dans une certaine proportion. Cependant, alors que le nombre de manifestations de soutien est également assez élevé à la cinquième rencontre, très peu de SSÉval sont observables. À la lumière de ces observations, il est possible de penser que les comportements de soutien peuvent être influencés, d'une certaine façon, par l'évolution dans le temps. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons la composante *temps* du modèle PPCT.

Dans un autre ordre d'idées, alors qu'une fluctuation du nombre de manifestations documentées est perceptible, les trois types de soutien à l'étude ont tout de même été observés dans chacune des séances. La figure 11 illustre leur répartition.

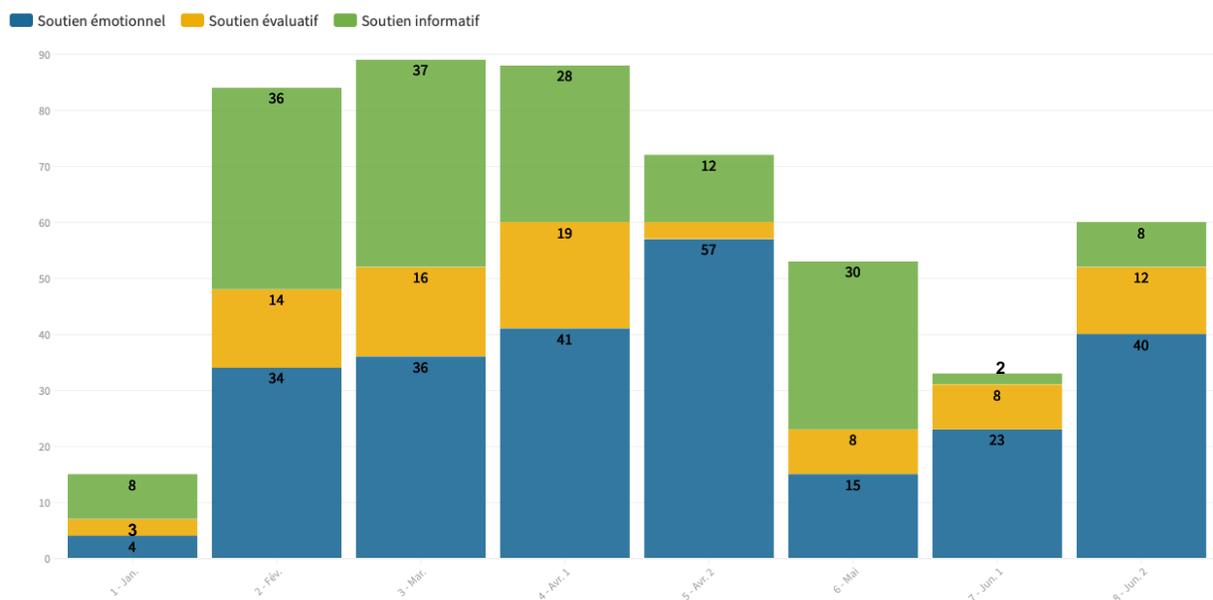


Figure 11. *Types de comportements de soutien donnés selon les séances du groupe de parole (incluant les comportements vers l'animateur et le groupe)*

4.2.1.4.3 Comportements de soutien donnés par les enseignants

Afin de mieux comprendre les différences individuelles associées au don et à la réception du soutien social, nous avons créé les figures 12, 13, 14 et 15. En plus de brosser un portrait pour chacun des enseignants, nous avons illustré les différents types d'aide (soutien émotionnel, évaluatif et informatif) reçus et donnés. Ces représentations donnent une vue globale par enseignant participant. Il est pertinent de préciser qu'à la différence des figures 10 et 11, les comportements de soutien donnés par le groupe et par l'animateur ne sont pas inclus. C'est pourquoi certains changements sont visibles, principalement dans le nombre de comportements de soutien émotionnels et informatifs.

En nous appuyant sur la figure 12, nous observons que tous les enseignants ont donné du SSÉmo, du SSÉval et du SSIInf, mais que certains ont donné moins de soutien que d'autres. Pour faciliter la lecture de ce graphique, de la même façon que pour les figures présentées ci-haut, il est pertinent de rappeler que certains enseignants se sont absentes d'une ou de plusieurs séances du groupe de parole. Cependant, il est intéressant de considérer certains cas comme Ivanie, qui était présente à toutes les rencontres et qui a donné peu de soutien ou, à l'autre extrême, à Violaine, qui s'est absentée à plusieurs reprises et qui est tout de même la seconde personne à avoir manifesté le plus de comportements de soutien dans le groupe de parole. De la même façon, en observant certains profils qui ont un nombre de comportements de soutien donnés similaires (p. ex. Clara, Charlène et Sami), il est possible de constater que la répartition dans les trois types de soutien est différente selon les individus.

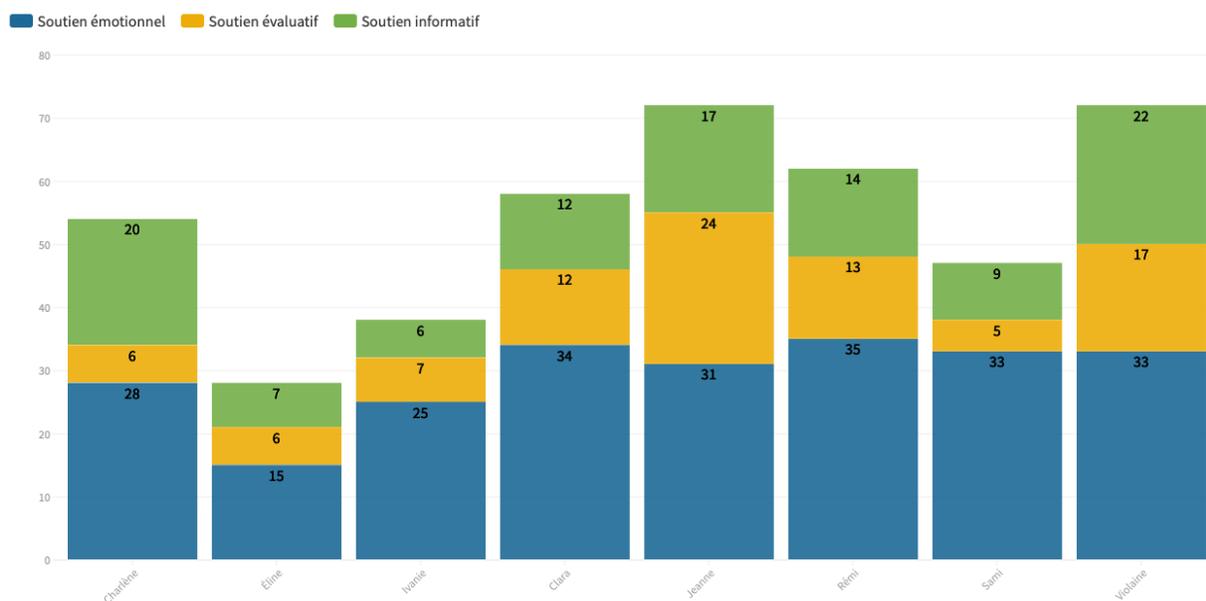


Figure 12. *Soutien social donné par les participants aux autres membres du groupe (incluant les comportements dirigés vers l'animateur et le groupe)*

Dans cette figure, il est possible de remarquer que le SSÉmo est le type le plus présent chez tous les participants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les caractéristiques de l'activité ont pu avoir des retombées sur ce type d'activité, nous y reviendrons. Autrement, le SSInf est le deuxième type le plus représenté chez tous les enseignants, à l'exception de Jeanne. De façon cohérente avec la figure 12, le SSÉval est le moins donné par les participants aux groupes de parole. Cela dit, certains enseignants semblent privilégier certains types, comme Sami, qui a donné un nombre de comportements de soutien émotionnels égal à Violaine et semblable à Jeanne, Clara et Rémi, mais qui a donné moins de comportements de SSÉvals et informatifs. Toujours pour illustrer cette variabilité individuelle, il est possible d'observer des différences dans le pourcentage des types de soutien donnés par chacun des enseignants participant au groupe de parole, comme présenté dans la figure 13.

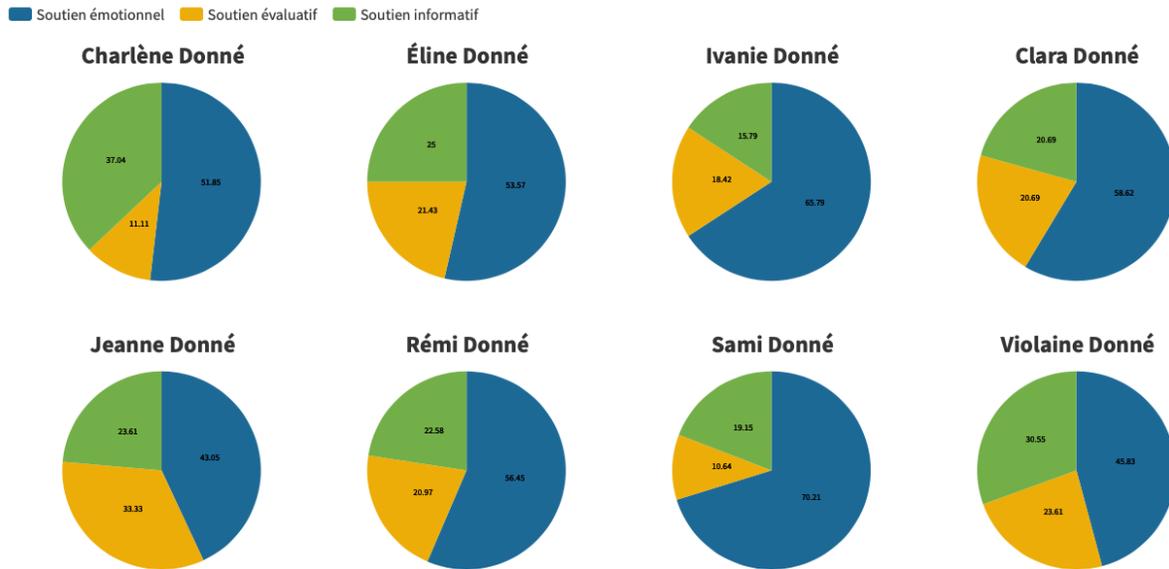


Figure 13. *Pourcentage des types de soutien donnés par les enseignants lors des groupes de parole (incluant le soutien visant l'animateur ou le groupe)*

Dans ces schématisations du pourcentage du soutien donné, nous voyons que les comportements associés au SSÉmo représentent entre 38,55 % et 67,65 %, au SSInf entre 17,65 % et 44,44 % et au SSÉval entre 7,41 % et 25,3 % d'entre eux. Il est possible de remarquer certaines différences dans les profils relatifs au soutien donné. Par exemple, le SSÉmo est fortement représenté chez Ivanie et Sami, où il constitue respectivement plus de 67,65 % et 58,93 % de tous les comportements donnés. Dans le même ordre d'idées, ce type de soutien est moins représenté chez Jeanne, avec 36,14 % de tous les comportements de soutien. En ce qui concerne le SSInf, celui-ci est plus fortement utilisé par Charlène (44,44 %) et moins par Ivanie (17,65 %). Finalement, en ce qui a trait au SSÉval, il s'agit du type de soutien le moins sollicité par tous les enseignants. Cependant, certains participants avaient davantage recours à ce type de soutien, notamment, Jeanne pour qui ces comportements constituent 25,3 % de tous ceux qu'elle a dispensés. À l'inverse, pour Charlène, le SSÉval ne constitue que 7,41 % du soutien donné.

4.2.1.4.4 Comportements de soutien reçus par les enseignants

Avant de présenter les données relatives au soutien social reçu, il est important de souligner qu'une disparité est observable entre le nombre de comportements à l'étude et les comportements de soutien donnés. Deux principales raisons peuvent expliquer ces différences : (1) par l'absence, dans cette somme, des comportements de soutien donnés et reçus par le groupe et par l'animateur et (2) par la méthode de codage des unités de sens qui a pu avoir une influence sur le calcul des actes de soutien.

En ce qui concerne la première raison, comme mentionné précédemment, plusieurs comportements de soutien s'adressaient aux participants en général qui étaient actifs dans la conversation plutôt qu'à un individu en particulier. Dans ce cas, le groupe comme « receveur » n'apparaît pas dans ces représentations. Il s'agit seulement des comportements qui ont été donnés d'un individu à un autre.

Pour la seconde raison, lors du codage des unités de sens relatives au soutien social, nous avons associé chacune d'entre elles à un donneur et un receveur. Cependant, comme nous avons voulu conserver le contexte dans lequel le soutien social était prodigué et en considérant aussi que plusieurs comportements de soutien étaient parfois donnés à la suite, cela a pu influencer la concordance entre le nombre de comportements reçus et donnés par les enseignants. Quand plusieurs comportements de soutien étaient présents dans la même unité de sens, celle-ci pouvait être identifiée à un receveur et plusieurs donneurs.

Voici un exemple de soutien social reçu par Ivania de la part de plusieurs donneurs :

Ivanie : Surtout pour la classe [nom de la classe], des sous-scolarisés... Dans ma classe moi j'ai 16 élèves, fait que je trouve vraiment c'est... beaucoup. Pour une classe [nom de la classe] pour des élèves sous-scolarisés, pour des élèves qui n'ont jamais été à l'école dans leur pays, donc ces élèves c'est vraiment...

Animatrice : Oui.

Clara : Difficile de cibler les lacunes de chaque élève.

Jeanne : C'est pas un groupe facile, mon Dieu !

Sami : Une classe par exemple de type [nom de la classe], il n'y devrait pas y avoir plus de dix élèves

L'inverse était également possible, mais de façon considérablement moins importante. C'est pourquoi, dans le portrait général des comportements de soutien, nous avons présenté le nombre associé au soutien donné plutôt que reçu.

La figure 14 illustre les différents comportements de soutien qui étaient reçus par les enseignants lors des groupes de parole. Alors que ce graphique ne représente pas tout le soutien reçu par les enseignants notamment puisque plusieurs comportements de SSInfs étaient parfois donnés au groupe, il est intéressant de souligner que certains enseignants ont reçu une quantité de soutien plus grande que leurs collègues (p. ex. Jeanne, Ivanie et Sami).

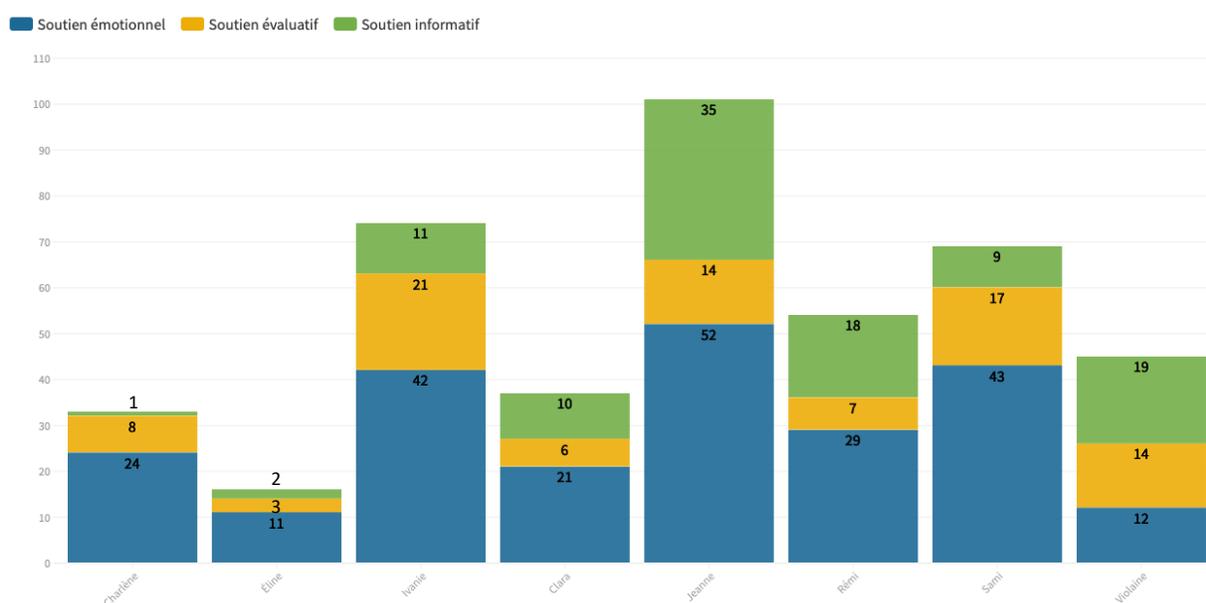


Figure 14. *Soutien social reçu par les participants de la part des autres membres du groupe (incluant le soutien de l'animateur ou du groupe)*

Nous observons dans la figure 14 que le SSÉmo est, encore une fois, le plus représenté chez presque tous les enseignants, à l'exception de Violaine. En effet, pour cette enseignante, il s'agit du type de soutien le moins reçu. Le second type de soutien le plus dominant chez certains enseignants est le SSÉval. Cette différence peut être due, comme suggéré dans les paragraphes précédents, au fait que plusieurs comportements de SSInf étaient destinés au groupe. Donc, moins de comportements de ce type étaient donnés directement aux participants.

En analysant le profil de chacun des membres du groupe de parole, nous remarquons que Jeanne est l'enseignante ayant reçu le plus de soutien, avec 26 manifestations répertoriées de plus que les autres participants. Sami et Ivanie sont les deux autres ayant reçu le plus de soutien, avec un profil assez similaire en ce qui concerne la proportion pour chacun des types de soutien. Il est intéressant de souligner qu'Ivanie, qui faisait partie des enseignants ayant donné le moins de soutien (2^e), se retrouve ici parmi les trois enseignants en ayant reçu le plus. Nous reviendrons sur ces éléments lorsque nous détaillerons les cas des enseignants à la fin de ce sous-objectif. Éline et Charlène sont, comme pour le soutien social donné, figurent parmi les enseignants ayant reçu le plus petit nombre de comportements de soutien.

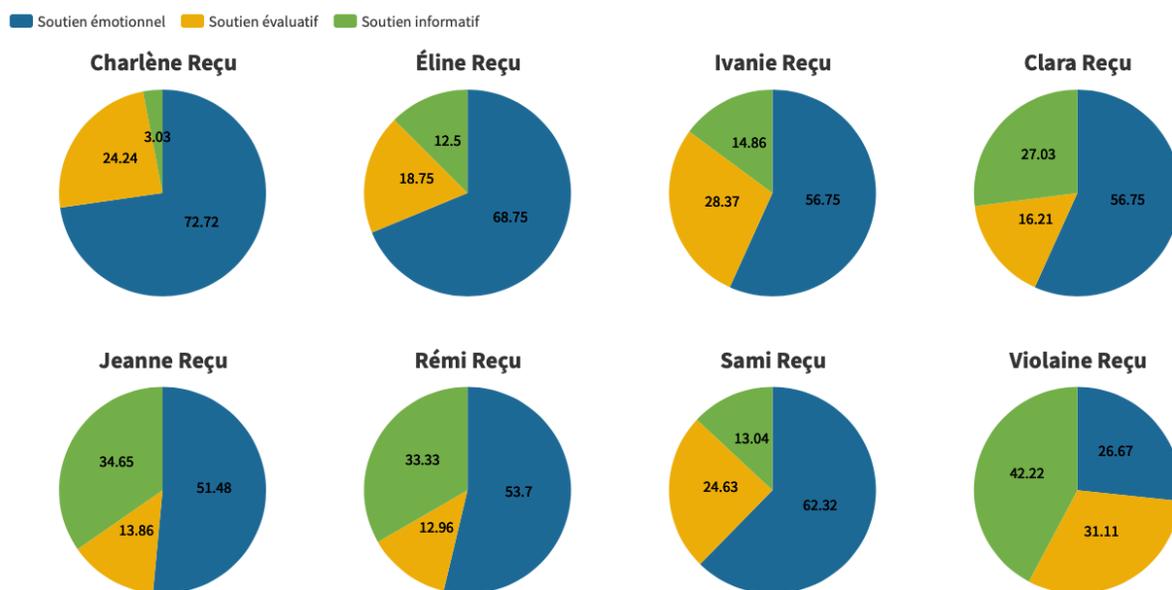


Figure 15. Pourcentage des types de soutien reçus par les enseignants lors des groupes de parole (incluant le soutien de l'animateur ou du groupe)

En ce qui concerne le soutien reçu, il est possible d'observer que les comportements de SSÉmo représentent entre 26,67 % et 72,72 %, le SSInf entre 3,03 % et 42,22 % et le SSÉval entre 12,96 % et 31,11 %. Des différences individuelles sont remarquables entre les participants. Par exemple, le SSÉmo représente plus de la moitié des comportements reçus par tous les enseignants à l'exception de Violaine. Pour cette participante, cela ne représente qu'un peu plus du quart des comportements reçus. À l'inverse, pour Charlène et Éline, le SSÉmo représente la grande majorité du soutien reçu

(respectivement 72,72 % et 68,75 %). Alors qu'il est difficile de se prononcer sur les comportements de SSInf reçus par les enseignants, à cause du grand nombre de comportements qui étaient dirigés vers le groupe plutôt que vers les individus, il est tout de même possible d'observer que ce type de soutien est le plus représenté chez Violaine avec 42,22 %. Au contraire, chez Charlène, les comportements de SSInf reçus ne représentent qu'un faible 3,03 %. Finalement, en ce qui a trait au SSÉval, qui était le type le moins fortement représenté en ce qui concerne le soutien donné, celui-ci est le moins reçu par Rémi (12,96 %) et le plus représenté chez Violaine (31,11 %). Nous reviendrons sur certaines pistes qui pourraient expliquer ces différences individuelles lorsque nous détaillerons les cas. Outre les comportements de soutien donnés et reçus par les enseignants, pour comprendre l'environnement social des groupes de parole, il est également intéressant d'aborder les liens entre les individus.

4.2.1.4.5 Liens entre les enseignants selon le type de soutien social reçu et donné

Dans les paragraphes précédents, nous avons fait état des comportements de soutien donnés et reçus de façon générale, puis de façon plus spécifique pour chacun des enseignants. Afin d'illustrer les différences selon les types de soutien qui étaient donnés et reçus par les participants, nous avons créé trois diagrammes alluviaux pour représenter les interactions entre les membres du groupe. Ainsi, les figures 16, 17 et 18 représentent le SSÉmo, le SSÉval et le SSInf donné et reçu par les participants. Ces diagrammes ont été conçus afin d'illustrer les différences individuelles quant au type de soutien social échangé. Les bandes des diagrammes sont proportionnelles au nombre d'échanges (soutien social donné et reçu) entre les participants. Ceux-ci ont été obtenus en associant à chacun des comportements de soutien recensés (unités de sens) un ou plusieurs donneurs ainsi qu'un ou plusieurs receveurs. Bien que nous ayons également colligé les comportements de soutien de la part de l'animateur et du groupe, nous avons fait le choix de cibler seulement les participants dans cette représentation comme ils constituent les cas à l'étude dans cette recherche.

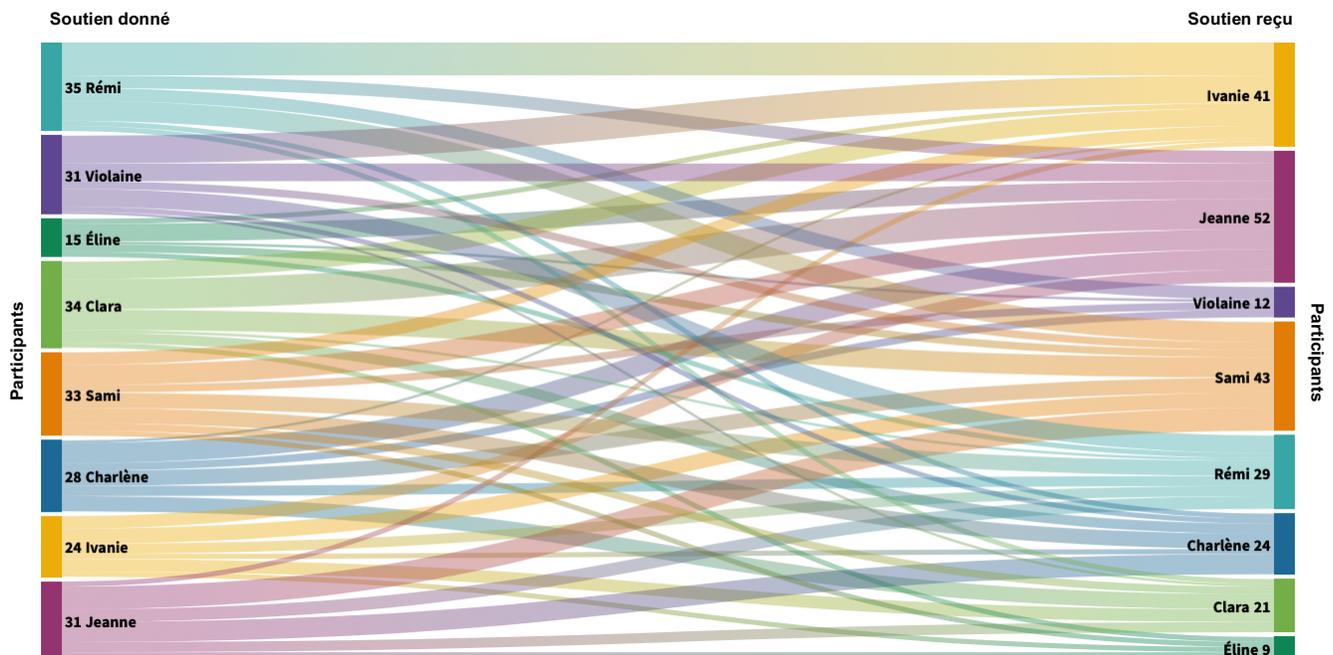


Figure 16. Représentation du SSÉmo donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur

Dans la figure 16, nous observons que certains enseignants reçoivent davantage de SSÉmo, soit Jeanne, Sami et Ivanie. Il est possible d'observer qu'Ivanie reçoit plus de soutien de la part de Rémi, Violaine et Clara. Bien que les comportements soient fréquemment associés aux sujets abordés lors des groupes de parole, nous remarquons que certains enseignants bénéficient de soutien sur des thèmes récurrents. En effet, lorsque nous révisons les comportements de SSÉmo qui sont dirigés vers Ivanie, il est possible de remarquer que celle-ci reçoit du soutien en lien avec sa classe qui comporte des défis particuliers. À la suite de l'analyse du soutien donné par Rémi, nous observons que plusieurs comportements visant à soutenir Ivanie sont relatifs à la compréhension de son vécu (empathie, bienveillance), en partie, car celui-ci côtoie également le groupe de l'enseignante et peut valider les difficultés, notamment associées à la gestion des comportements de certains élèves.

De la même façon pour Violaine et Clara, les enseignantes soulignent les difficultés et démontrent une certaine bienveillance envers Ivanie en souhaitant, plusieurs fois au cours des groupes de parole, soutenir l'enseignante au regard des difficultés vécues avec son groupe-classe.

Extrait verbatim — Soutien émotionnel vers Ivanie⁵¹

*Ivanie : Et quand il a dérangé dans la classe, bien il faut que j'appelle encore le parent
et...*

Jeanne : Mais on a cette contrainte aussi

Sami : Tu vas te culpabiliser... (GDP2 – Février)

Jeanne, lors des groupes de parole, fait état à plusieurs reprises des difficultés vécues auprès de ses élèves, son groupe-classe ou encore avec les enseignants du régulier qu'elle côtoie plus fréquemment puisque ses élèves sont en intégration partielle. Comme Ivania, Jeanne reçoit aussi du SSÉmo relatif aux difficultés qu'elle partage dans le cadre du groupe de parole.

À la différence d'Ivanie et de Jeanne, Sami a reçu davantage SSÉmo en réponse aux événements qui se sont produits dans sa vie personnelle. En effet, au courant des six mois durant lesquels ont eu lieu les groupes de parole, plusieurs événements marquants se sont succédés. En observant les enseignants qui lui ont prodigué davantage de SSÉmo, il est possible de remarquer plus de comportements de la part de Rémi, Clara, Ivania et Jeanne. Comme relevé dans l'OS2.2, nous soulignons la relation particulière qui s'est développée entre Rémi et Sami au cours de cette activité collective, surtout grâce à leurs intérêts communs. Nous y reviendrons dans l'OS3. De plus, Clara, Ivania et Jeanne, qui se sont avérées être les compatriotes de Sami (même origine) ont partagé à plusieurs reprises des souvenirs et semblaient avoir une compréhension du vécu de Sami. Ivania avait également une forte relation d'amitié avec Sami en dehors du travail.

De façon générale, durant les séances du groupe de parole, les enseignants ont majoritairement échangé des comportements de SSÉmo avec tous les participants à quelques exceptions près. Le tableau 16 illustre l'absence de soutien social donné ou reçu de la part de certains membres du groupe.

⁵¹ Avant cet extrait Ivania discutait de la difficulté à collaborer avec certains parents qui emploient des mesures disciplinaires fortes à la suite de ses appels.

Tableau 16

Absence de comportements de SSÉmo entre les participants

Participants	Absence de SSÉmo donné	Absence de SSÉmo reçu
Ch	É	É
É	Cl, Ch	R, Ch
I	V	-
Cl	V	-
J	V	-
R	É	-
S	-	-
V	-	Cl, J, I

En ce qui concerne le SSÉval, nous avons réalisé le même exercice, pour, d'une part, illustrer les liens entre les enseignants et, d'autre part, relever l'absence de liens entre certains enseignants. Le diagramme alluvial de la figure 17 présente le SSÉval donné et reçu entre les enseignants.

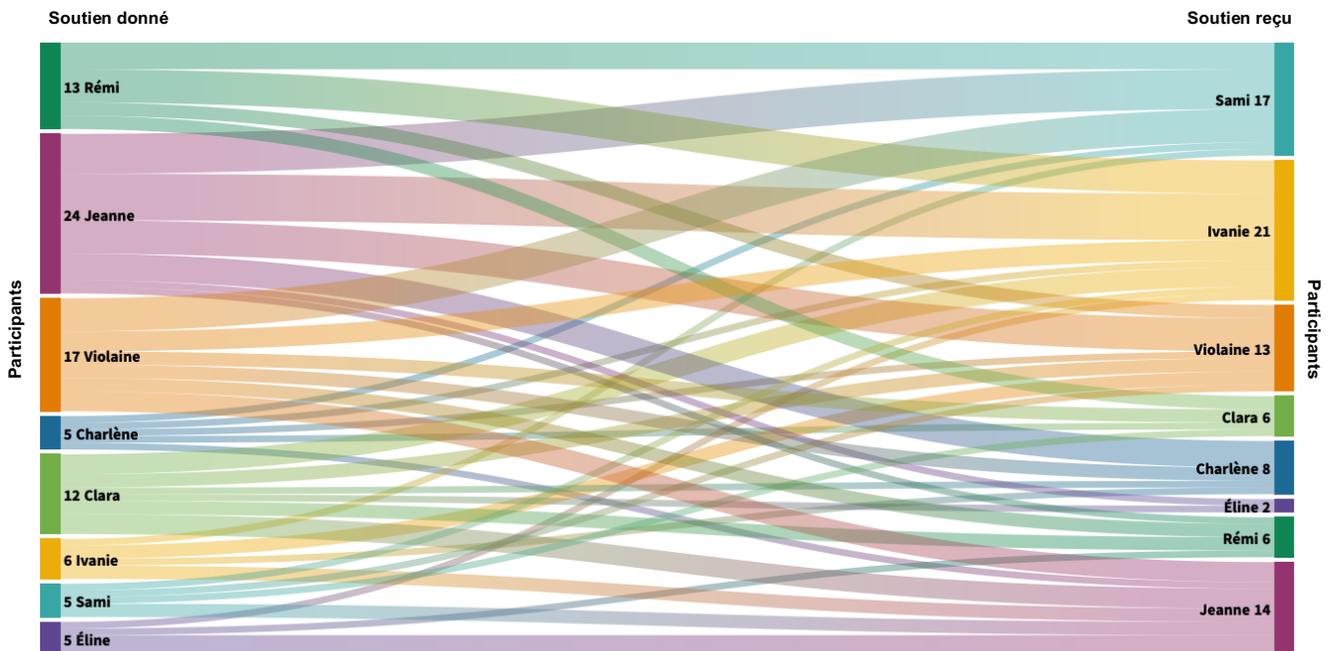


Figure 17. Représentation du SSÉval donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur

Dans ce graphique, nous observons qu'une enseignante, Jeanne, se distingue par le nombre de comportements de SSÉval donnés aux autres enseignants. À plusieurs moments, après que d'autres participants aient partagé leur vécu avec le groupe, Jeanne donnait une forme de SSÉval, par exemple en qualifiant l'autre.

Extrait de verbatim, SSÉval donné :

Jeanne : Ivanie tu es vraiment courageuse, je te le jure (GDP3 - Mars)

De la même façon que pour le SSÉmo, Ivanie et Sami sont les deux enseignants qui ont reçu le plus de comportements de soutien. Pour expliquer ces éléments, encore une fois, certaines grandes tendances peuvent être dégagées des verbatim des huit séances du groupe de parole. Comme pour le SSÉmo plusieurs enseignants ont commenté la situation d'Ivanie en donnant des qualificatifs sur sa classe (élèves sous-scolarisés), les difficultés qu'elle vivait et son engagement, ce qui permettait à l'enseignante d'avoir une meilleure auto-évaluation ou de se comparer socialement. Nous observons que Rémi, Violaine et Jeanne sont les trois enseignants ayant donné le plus de comportements de soutien. Parallèlement, Ivanie et Sami sont les deux enseignants en ayant reçu le plus.

De la même façon que pour les comportements de soutien émotionnels, le tableau 17 souligne l'absence de comportements de SSÉval entre certains enseignants participant au groupe de parole.

Tableau 17

Absence de comportements de SSÉval entre les participants

Participants	Absence de SSÉval donné	Absence de SSÉval reçu
Ch	É	R, I, S
É	Cl, Ch, S, V	R, Ch
I	Cl, R	-
Cl	S	J, I, S
J	Cl	R
R	Ch, É, J	S, I
S	É, R, C	Cl, É
V	É	-

Ce tableau met en évidence que plusieurs enseignants n'ont pas reçu de comportements de SSÉval de la part d'autres participants. Cela peut être dû notamment au nombre moins élevé de comportements recensés associés à ce type de soutien.

Finalement, nous présentons ici les données relatives au SSInf. Pour ce type de soutien, il est pertinent de mentionner de nouveau que plusieurs comportements étaient adressés au groupe plutôt que seulement à un individu. Donc, certains enseignants peuvent avoir un nombre moins important de comportements de SSInf qui leur était directement dirigé, même s'ils ont pu profiter des informations qui étaient partagées avec le groupe. Nous y reviendrons.

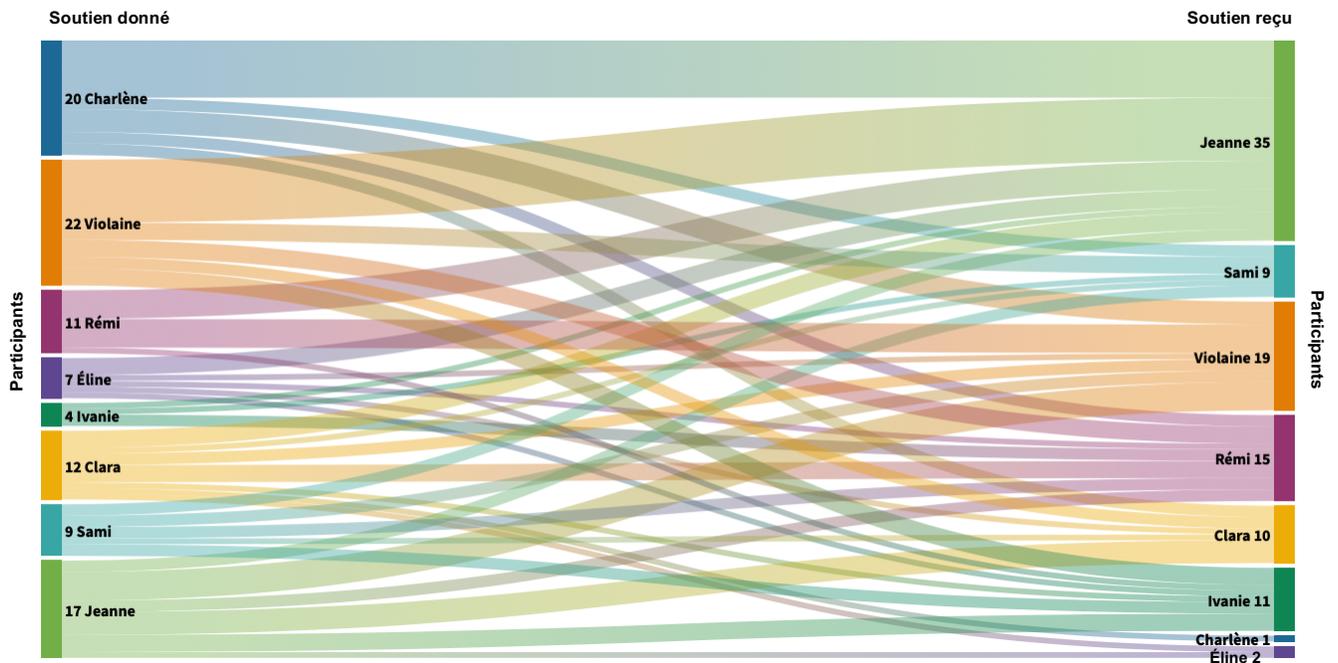


Figure 18. Représentation du SSInf donné et reçu par les enseignants en excluant les comportements du groupe et de l'animateur

Dans ce graphique, il est possible de percevoir que Violaine, Charlène et Jeanne sont les participants ayant donné le plus de comportements de soutien directement aux autres. Certains liens sont particulièrement étoffés, par exemple, entre Violaine et Jeanne ou encore entre Charlène et Jeanne.

Ivanie et Sami, qui ont reçu beaucoup de comportements de soutien émotionnel et évaluatif, obtiennent moins de SSInf. Les types de soutien pourraient alors être influencés par les thématiques abordées par les enseignants. Néanmoins, pour certains participants, comme Jeanne, tous les types de soutien social reçus étaient relativement élevés. Nous reviendrons sur les thématiques abordées par chacun des enseignants selon le type de soutien reçu ultérieurement lorsque nous détaillerons les huit cas.

Tableau 18

Absence de comportements de SSInf entre les participants

Participants	Absence de SSInf donné	Absence de SSInf reçu
Ch	I, É	Tous, sauf Cl
É	Sami, Ch	Tous, sauf J et Cl
I	Cl, V, Ch, É	Ch
Cl	-	I, R
J	Ch	-
R	S, Ch, É, Cl	-
S	Ch, É	É, R
V	Ch, É	I

Le tableau 18 met en lumière l'absence de liens entre certains enseignants en ce qui concerne le SSInf. Dans celui-ci, en comparaison avec les deux autres types de soutien étudiés, nous percevons que plusieurs participants n'ont pas échangé de soutien avec d'autres membres du groupe.

Les indications que nous donnent ces portraits du soutien social donné et reçu par les participants nous permettent de mieux comprendre l'environnement dans lequel les individus ont évolué lors des huit séances de l'activité collective. Nous pouvons également émettre certaines hypothèses pour comprendre les différences entre les profils des enseignants. Par exemple, les comportements de soutien pourraient être modulés par les demandes d'aide formulées par les enseignants, entre autres, en faisant état de leur situation (p. ex. Ivania). Certains contextes semblent également avoir favorisé le soutien social. C'est le cas de Sami qui a reçu plusieurs comportements de soutien relatifs à ses difficultés personnelles. Nous pouvons croire que certains types de soutien pourraient être associés à des demandes particulières. Si nous reprenons l'exemple d'Ivania et de Sami, nous observons que ces enseignants ont reçu davantage de SSÉmo et de SSÉval, mais pas autant de SSInf. En effet, des deux types de soutien (SSÉmo et SSÉval) semblent être donnés en réaction à des besoins individuels, alors que le SSInf convient généralement à un groupe ou à tous les participants.

4.2.1.4.6 Grandes tendances du soutien social donné entre les enseignants

À la lumière de l'analyse des trois figures (*cf.* figures 16, 17 et 18) et tableaux (*cf.* tableaux 16, 17 et 18), nous relevons certaines tendances quant au soutien social donné par les enseignants. Par exemple, le cas d'Éline est particulièrement intéressant. En effet, d'un côté, nous observons que Charlène et Rémi n'ont jamais donné de soutien à Éline. Sami et Violaine, quant à eux, ne lui ont pas donné de SSÉval ni de SSInf. D'un autre côté, Éline n'a jamais donnée de SSÉval et SSInf à Clara et Sami et elle n'a jamais soutenu Charlène durant les groupes de parole. Bien certainement, le nombre de comportements de soutien recensés peut expliquer ces absences, mais ces observations seront intéressantes lorsque nous croiserons ces données aux perceptions de l'enseignante (voir la section 4.4).

De façon générale, nous relevons également plusieurs tendances chez les autres participants. Sami n'a pas donné de SSÉval ni de SSInf à Charlène et à Éline. Dans ses échanges avec Charlène, Rémi lui a seulement donné du SSÉmo. Autrement, pour Violaine, trois enseignants ne lui ont pas donné de SSÉmo, alors qu'il s'agit de la catégorie où les comportements étaient donnés au plus grand nombre d'enseignants différents. Ivanie, quant à elle, n'a pas donné de SSÉmo et SSInf à Violaine. De même, elle n'a pas donné de SSÉval et SSInf à Clara. En plus de ces éléments, il est intéressant de souligner qu'aucun comportement de soutien n'a été donné ou reçu entre Charlène et Éline. En ce qui concerne Violaine, nous reviendrons sur les thèmes des comportements reçus par cette participante lorsque nous détaillerons les profils individuels. Autrement, pour les membres du groupe de parole restant, nous observons qu'ils ont donné du soutien à presque tous les autres participants.

Ces grandes tendances relatives aux comportements de soutien social peuvent parfois être expliquées, comme dans le cas d'Éline, par des éléments contextuels. Néanmoins, certaines d'entre elles demeurent difficiles à interpréter.

4.2.1.4.7 Grandes tendances du soutien social reçu entre les enseignants

En nous appuyant sur les données illustrées dans les figures 16, 17 et 18 et les tableaux 16, 17 et 18, nous pouvons dégager certaines tendances quant aux comportements de soutien social reçus par les enseignants.

Pour plusieurs enseignants, au regard des trois types de comportements de soutien, nous observons une certaine variété quant aux donneurs. Cela est le cas pour Charlène, Ivanie, Jeanne et Rémi. En ce qui concerne le SSÉmo, plusieurs enseignants ont reçu des comportements de la part de tous les autres participants (Ivanie, Clara, Jeanne, Rémi et Sami), ce qui n'est pas commun aux autres types de soutien. Cette différence peut être due, notamment, au nombre de comportements de soutien dispensés par les enseignants. Comme le nombre total est plus élevé, il est possible de penser que cela peut favoriser le nombre de participants recevant les comportements. Pour illustrer ces différences, nous pouvons nous appuyer sur les cas d'Ivanie, de Jeanne et de Sami. Pour Ivanie, il est intéressant de souligner qu'elle a reçu des comportements de soutien de la part de tous les enseignants pour le SSÉmo et le SSÉval et de la part de presque tous les enseignants pour le SSInf. De la même façon, Jeanne a reçu des comportements de soutien de la part de tous les enseignants pour tous les types, à l'exception de Rémi pour le SSÉval. Sami, étant le troisième à avoir reçu le plus de comportements de soutien, a également reçu de la part de tous les enseignants, sauf de Clara (SSÉval) et Éline (SSÉval et SSInf).

À la lumière de ces informations, nous nous sommes interrogées pour mieux comprendre le lien entre le nombre de comportements de soutien et le nombre de donneurs et de receveurs. Une piste d'explication pourrait être un faible nombre de comportements de soutien. Par exemple, pour Charlène qui a un seul comportement de SSInf reçu, la variété dans les donneurs est certainement limitée. Néanmoins, même lorsque nous analysons des profils médians, comme celui de Rémi (soutien social donné) ou encore celui de Sami (soutien social reçu), nous percevons que certains enseignants n'ont pas donné ou reçu de comportements. Dans le chapitre 4.4, nous reviendrons sur les perceptions des enseignants quant aux autres participants, notamment en nous appuyant sur les réponses données par rapport à la dimension de l'adéquation interpersonnelle abordée dans les questions sur le BEPT.

En décrivant les grandes tendances relatives aux comportements de soutien donnés et reçus, nous avons abordé, de façon sommaire, les différences inhérentes aux individus. Dans la section suivante, nous poursuivrons notre réflexion sur celles-ci en appréhendant cette fois le contexte selon quatre systèmes suggérés par Bronfenbrenner et Morris (1998).

4.2.1.5 Profils des enseignants participant aux groupes de parole au regard de la dimension des comportements de soutien

À la lumière des données présentées pour l'OS2.1, nous regroupons sous ce titre les informations relatives à chacun des enseignants pour mieux comprendre les *processus proximaux* bidirectionnels représentés par le soutien social entre les enseignants participants (*personne*) dans le *contexte* des groupes de parole (microsystème). Pour établir un portrait plus précis du contexte de chacun des enseignants, nous avons analysé les thématiques abordées par les participants lorsque ceux-ci recevaient davantage de comportements de soutien, ce qui nous permettra de tisser davantage de liens avec l'OS2.3. Comme mentionné sous le titre de l'analyse des résultats (voir 3.7), nous avons utilisé notre grille de codage détaillant les éléments du *contexte*, soit le microsystème (*activités, autres intervenants, direction, discipline-fonctionnement, enseignants accueil, enseignants du régulier, enseignement accueil, école, élèves, groupe classe, parents des élèves, ressources*), le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Pour réaliser cette analyse, nous avons révisé les unités de sens associées aux comportements de soutien donnés et reçus pour en dégager les grands thèmes.

Il est pertinent de souligner, qu'en plus du soutien social reçu concernant des éléments du contexte, plusieurs enseignants ont également reçu des comportements de soutien social pouvant être associés à d'autres composantes du modèle PPCT, comme les *processus* (p. ex. l'adaptation aux apprentissages des élèves), la *personne* (p. ex. les histoires personnelles) et le *temps* (p. ex. le vécu passé). Par exemple, lorsque Charlène a partagé son vécu associé à son histoire migratoire, celle-ci s'inscrivait dans la composante *personne* et *temps* du modèle PPCT :

Exemple d'un comportement de soutien émotionnel vu sous l'angle du PPCT :

Charlène : C'est comme si on m'a arraché de...

Clara : De tes racines

Charlène : C'est ça, exactement... (GDP2 - Février)

Précédemment, nous avons détaillé les comportements de soutien relevés dans le cadre des groupes de parole, afin de mieux comprendre le contexte dans lequel les participants à notre recherche ont évolué. Nous avons présenté à la fois les résultats relatifs au groupe pour l'analyse croisée des cas (Stake, 2006), mais aussi les particularités de chacun en ce qui concerne les types de soutien social

reçus et donnés. Dans la section suivante, nous approfondirons les cas des enseignants en mettant en lumière les éléments saillants issus de l'analyse présentée précédemment et nous relèverons les principaux thèmes pour lesquels les enseignants ont reçu du soutien social.

Charlène

Pour le cas de Charlène, cette enseignante s'est absentée lors d'une seule rencontre du groupe de parole, soit la quatrième séance qui avait lieu au début du mois d'avril. Lorsque nous regardons son profil en ce qui concerne les comportements de soutien donnés elle se retrouve en sixième rang sur huit participants. De la même façon, elle se retrouve en septième rang pour les comportements de soutien reçus. C'est donc l'une des enseignantes ayant le moins donné et reçu, de façon générale. Du côté des comportements de soutien donnés, il est possible de percevoir que cette enseignante a donné peu de comportements de SSÉvals (4) et de SSInf et SSÉmo dans une proportion similaire. En ce qui concerne le soutien social reçu, il est pertinent de souligner que l'enseignante a reçu directement un seul comportement de SSInf. Bien que celle-ci ait pu bénéficier des autres comportements de ce type de soutien qui auraient été donnés à tout le groupe, cela demeure plus faible que chez les autres enseignants. Autrement, la catégorie de comportements de soutien reçus la plus représentée chez Charlène est le SSÉmo (24), suivi du SSÉval (8). Cela dit, Charlène a reçu plus de comportements de SSÉval que la moitié des participants. Comme mentionné précédemment, soulignons que Charlène et Éline ne se sont pas donné de soutien. Peu de comportements peuvent également être observés entre elle et Ivania ou Charlène.

Les séances du groupe de parole où Charlène a reçu le plus de comportements de soutien sont les séances deux, trois et sept. Nous constatons que l'enseignante a reçu des comportements de soutien sur les éléments suivants⁵² :

- son histoire personnelle (P),
- le fonctionnement en classe pour les élèves qui manquent de motivation (microsystème – discipline et fonctionnement) ;
- la multitude de tâches associées à l'enseignement en classe d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil) ;

⁵²Les thèmes ne sont pas ordonnés selon leur récurrence ou leur importance.

- le suivi d'une élève qu'elle a eue dans sa classe (microsystème - élève) ;
- la situation conflictuelle avec un élève (microsystème – élève) ;
- les activités offertes aux élèves (microsystème - activités).

Extrait de verbatim, SSÉmo reçu :

Jeanne : Mais est-ce qu'il s'est excusé quand même pour les mots qu'il a dits ?

Charlène : Non, bien moi je sais juste que la directrice elle m'avait écrit pour me demander : Comment ça va ? Tout ça. Parce que moi je lui avais raconté l'histoire, donc je lui ai dit parce que ça, c'est une menace.

Jeanne : C'est une menace (GDP3 – Mars)

En ce qui concerne les thèmes associés aux comportements de SSÉval, nous avons relevé certains thèmes, dont l'histoire personnelle (P), le classement des élèves (microsystème - discipline-fonctionnement) et le partage sur la progression des élèves (microsystème – élève).

Extrait de verbatim, SSÉval reçu :

Charlène : Mais il y en a qui se sont démarqués, j'en ai comme... Finalement j'en ai...

Jeanne : Deux ou trois ?

Charlène : Non, j'en ai sept qui se sont démarqués.

Jeanne : Super ! (GDP8 – Juin 2)

Quant au SSInf, comme Charlène n'a reçu qu'un seul comportement de soutien, il n'était pas possible de cerner de grandes tendances. Celui-ci était relatif à un questionnement sur la progression d'un élève (microsystème – élève).

Extrait de verbatim, SSInf reçu :

Clara : On ne pourrait pas l'envoyer comme admise à l'essai ? En première secondaire ?

Admise à l'essai par exemple pendant un mois on l'envoie, peut-être son comportement va changer

Charlène : Mais elle est déjà dans certains cours réguliers.

Clara : Mais pas par rapport au niveau (GDP3 – Mars)

Nous retenons que peu d'éléments saillants peuvent être associés au profil de Charlène selon notre angle d'analyse. De façon générale, nous pouvons tout de même souligner qu'elle est l'une des enseignantes à avoir reçu et donné le moins de comportements de soutien.

Éline

Pour dresser un portrait détaillé d'Éline, il est d'abord pertinent de souligner qu'elle s'est absentée durant trois séances du groupe de parole : en mars (GDP 3), en mai (GDP 6) et lors de la première rencontre du mois de juin (GDP 7). Éline est l'enseignante ayant le moins donné et reçu de comportements de soutien. En ce qui concerne le soutien reçus, nous constatons que les comportements de SSÉmo sont plus fortement représentés. Cependant, en considérant le nombre relativement limité de comportements reçus, en comparaison avec les autres enseignants, il est pertinent de relativiser cette proportion.

Comme abordé dans le profil de Charlène, aucun lien n'unit Charlène et Éline et peu de liens unissent Éline à Clara, à Ivanie et à Sami. Cela peut être expliqué par le nombre restreint de liens généraux entre Éline et les autres membres du groupe.

Éline a reçu en moyenne deux à trois comportements de soutien lors des séances des groupes de parole où elle était présente. En ce qui concerne les comportements de soutien émotionnels reçus, les principaux thèmes associés sont les propos racistes d'autres enseignants d'accueil venant d'une autre école (enseignants d'accueil – microsystème, temps), une situation conflictuelle avec un élève (microsystème – discipline et fonctionnement), les arrivées, les déplacements et les départs des élèves dans les classes (microsystème – groupe classe, discipline-fonctionnement) et la planification des vacances (P). Quant au SSÉval et au SSInf, les comportements de soutien reçus par l'enseignante étaient relatifs à une situation personnelle⁵³ (P).

Extrait de verbatim, soutien émotionnel reçu :

Éline : [...] Une semaine, deux semaines, et là moi je continue d'avoir des surveillances au sous-sol, et je continue à croiser cet élève et je me sens ridicule.

Sami : Oui, c'est ça, exactement (GDP5 – Avril 2)

⁵³ Les extraits verbatim associés à ces comportements font référence à des éléments pouvant aller à l'encontre de la préservation de l'anonymat.

Éline est l'enseignante ayant reçu le moins de comportements de soutien de la part des autres participants. Cependant, il est possible de croire que ses absences ont pu avoir une incidence sur le nombre global de soutien reçu.

Ivanie

Ivanie était présente à toutes les rencontres du groupe de parole. Malgré cet engagement, elle est la seconde enseignante à avoir donné le moins de comportements de soutien. En revanche, elle est la seconde enseignante à en avoir reçu le plus. Comme mentionné précédemment, cela peut être dû aux difficultés vécues auprès de sa classe qu'elle a évoquées lors de ses discussions avec les autres membres du groupe. Il est pertinent de rappeler qu'Ivanie était titulaire d'une classe d'élèves sous-scolarisés ou en grande difficulté scolaire. Cette enseignante a particulièrement reçu des comportements de SSÉmo et SSÉval. Elle est l'une des enseignantes à avoir reçu le moins de SSInf de façon générale. En ce qui concerne les comportements de SSÉmo, Ivanie est l'une des enseignantes à en avoir donné le plus.

Quant aux liens avec les autres enseignants qui composaient le groupe de parole, il est possible d'observer qu'Ivanie a donné moins de comportements de soutien à Violaine, à Charlène et à Éline, et a reçu moins de comportements de soutien de la part de Charlène et d'Éline.

En analysant les comportements de soutien reçus par Ivanie, il est possible de dégager certaines thématiques dominantes chez l'enseignante. En ce qui concerne le SSÉmo, l'enseignante reçoit des comportements de soutien associés aux thèmes suivants :

- les difficultés relatives à son groupe-classe (microsystème – groupe classe) ;
- le vécu des élèves de sa classe (microsystème – élèves) ;
- les ressources auxquelles elle devrait avoir droit pour son groupe-classe (microsystème – ressources) ;
- la complexité du travail d'enseignant en classe d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil) ;
- les comportements d'élèves (microsystème – élèves) ;
- son vécu personnel (P).

De façon plus globale, les grandes thématiques associées au groupe classe et aux élèves qui la composent ont constitué une grande partie des comportements SSÉmo reçus par Ivania.

Extrait de verbatim, soutien émotionnel reçu :

Ivanie : Moi tous mes 15 élèves étaient difficiles.

[Rires]

Violaine : Oui, toi c'est tout.

Rémi : Je suis d'accord⁵⁴

Violaine : Non, tu devais vraiment...

Rémi : En fait on ne veut pas le groupe à Ivania tout le temps, on ne le veut pas (GDP8 – Juin 2)

De la même façon, pour les comportements de SSÉvals reçus par Ivania, les difficultés associées à son groupe classe et à son contexte d'exercice particulier sont encore une fois des thèmes récurrents. Plus particulièrement, les comportements visent l'engagement des élèves (microsystème – élèves), les difficultés relatives à son groupe-classe (microsystème – groupe classe), la progression du groupe (microsystème – groupe classe) et son vécu personnel (P).

Extrait verbatim, SSÉval reçu :

Jeanne : Oui, mais tu es courageuse Ivania ! Bravo ! Je te dis un bravo (GDP2 – Février)

Finalement, le SSInf reçu par Ivania ne fait pas exception. Une fois de plus, les autres enseignants s'attardent au contexte particulier de la classe de cette enseignante. Cependant, la majorité des interventions sont relatives aux ressources particulières nécessaires pour cette classe (microsystème – ressources). D'autres comportements de SSInf concernaient la vie personnelle de l'enseignante (P).

Extrait de verbatim, SSInf reçu (à l'intention d'Ivanie) :

Violaine : [...] Une classe d'accueil à la base c'est une classe de primaire, de belles petites affiches sur le mur, les lettres, c'est une classe de primaire là, c'est vraiment les titulaires

⁵⁴ Rémi enseignait également au groupe d'Ivanie en tant que spécialiste.

devraient tous avoir des locaux [nom de la classe] encore plus parce qu'ils ne sont pas allés à l'école.

Pour résumer le profil d'Ivanie, il est possible de relever la disparité entre le nombre de comportements de soutien donnés et reçus. Nous constatons aussi la prise en considération des difficultés évoquées par l'enseignante par les autres participants. Cela s'observe notamment par le nombre de comportements de soutien qu'Ivanie a reçu en lien avec son groupe-classe qui représentait un défi.

Clara

Clara s'est absentée lors de l'une des séances du groupe de parole (GDP 6). En ce qui concerne son profil au regard du nombre de comportements de soutien donnés et reçus, l'enseignante ne se situe pas dans les extrêmes : elle est au quatrième rang pour le soutien social donné et au sixième pour le soutien social reçu. Le soutien qu'elle a donné suit la tendance générale : plus de comportements SSÉmo, suivi du SSInf et du SSÉval. Autant pour les comportements de soutien donnés que reçus, Clara a interagi avec tous les autres participants.

L'analyse des principaux thèmes pour lesquels l'enseignante a reçu des comportements de SSÉmo nous permet de dégager : la complexité du travail d'enseignant en classe d'accueil (microsystème – enseignement accueil), les conflits entre les élèves (microsystème - élèves), la gestion des comportements (microsystème – Discipline et fonctionnement) et des éléments du vécu personnel (P).

Extrait de verbatim, SSÉmo reçu

Clara : Oui, C'est plus stressant pour moi, oui, et puis je perds beaucoup de temps aussi

Charlène : Et pour les élèves aussi, c'est les élèves aussi parce qu'ils se font...

Clara : Oui

Charlène : Ils se trompent souvent de locaux aussi, des fois ils viennent puis : Ah ! Oups !

Je me suis trompé. Puis là ils pensent qu'ils s'en vont en face parce qu'il y a 2 locaux en face, puis c'est Sami qui est là puis finalement ils doivent aller au 3e, donc là pour eux...

(GDP5 – Avril 2)

Quant aux SSÉval reçus par l'enseignante, les principaux thèmes abordés étaient relatifs au vécu personnel (P) et aux difficultés liées au manque de ressources qui obligeaient Clara à changer de local (microsystème – ressources).

Extrait de verbatim, SSÉval reçu

Charlène : C'est déjà moins pire que...

Clara : Oui, que moi, [Local 1], [Local 2], [Local 3]

Charlène : C'est ça

Violaine : Toi c'était vraiment trop

Clara : Oui, trop, trop. (GDP8 — Juin 2)

Finalement, en étudiant les comportements de SSInf, il est possible de relever les thèmes suivants : les difficultés relatives aux comportements de certains élèves (microsystème – discipline et fonctionnement), les précisions sur le programme d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil) et le partage de ressources pédagogiques (microsystème – ressources).

Extrait de verbatim, SSInf reçu :

Clara : Oui, simplifier peut-être, faire un programme simple, simplifié, puis peut-être leur apprendre l'essentiel pour les préparer en histoire ? [...]

Éline : C'est dans le programme (GDP4 – Avril 1)

De façon générale, le portrait de Clara relatif au soutien reçu et donné se situe dans la moyenne. Il est pertinent de relever que les comportements qui lui étaient adressés étaient, comme dans le cas d'Ivanie, principalement associés aux défis que l'enseignante a partagés avec le groupe, notamment en ce qui concerne les changements de locaux.

Jeanne

Jeanne s'est absentée une fois, lors de la cinquième séance du groupe de parole. Elle est la participante ayant donné et reçu le plus de comportements de soutien. Elle est aussi l'enseignante ayant donné la plus grande proportion de comportements de SSÉval et la seconde en ce qui concerne le SSInf. Autant pour les comportements de soutien donnés que reçus, Jeanne a été en interaction avec tous les autres enseignants participant au groupe de parole.

En analysant les comportements de soutien social reçus par Jeanne, il est possible de percevoir certains thèmes récurrents. Du côté du soutien émotionnel, les comportements sont orientés vers les thèmes suivants :

- la situation des élèves lors de l'année scolaire en cours et lors des années passées (microsystème – élèves, Temps) ;
- le fonctionnement de l'école où elle enseignait précédemment (microsystème – discipline et fonctionnement, Temps) ;
- les difficultés associées aux comportements des élèves de sa classe (microsystème - élèves) ;
- la discipline des parents à la maison (mésosystème) ;
- la discipline dans la classe (microsystème – discipline et fonctionnement, groupe classe) ;
- les critiques de la part des enseignants du régulier (microsystème – enseignants du régulier) ;
- sa situation d'emploi (microsystème – enseignement en accueil) ;
- son vécu personnel (P).

Extrait de verbatim, SSÉmo reçu :

Jeanne : Moi des fois à 75 minutes je me disais : Oh mon dieu là ! C'est infernal. Il y avait ma voiture qui est stationnée devant moi, j'avais juste envie de sortir et puis m'en aller là, je te le jure, je regardais par la fenêtre, j'ai regardé ma voiture, ah mon dieu j'ai envie, juste sortir et m'enfuir, c'est... ou sauter par la fenêtre !

Éline : Non, des fois c'est...

Violaine : C'est ça, comme si c'était une garderie, non, tu as besoin de... d'une liste, fais pas ça, fais pas ça. (GDP8)

Du côté du SSÉval, Jeanne reçoit du soutien de façon plus particulière sur les thèmes de l'intégration des élèves au régulier (microsystème – enseignement accueil), des difficultés associées aux comportements des élèves de son groupe classe (microsystème - élèves) et son vécu personnel (P).

Extrait de verbatim, SSÉval reçu :

Jeanne : Surtout ceux qui s'en vont au régulier là, les autres quand même ils continuent à fournir des efforts là, la preuve Isabelle là, elle a très bien travaillé, là je vais l'intégrer en

[secondaire] trois l'année prochaine, mais ceux qui sont vraiment classés au régulier c'est fini là. L'année scolaire a été terminée au moment où ils ont fait le choix de cours. C'est fini.

Sami : T'as pas d'élèves qui vont refaire la [classe d'intégration partielle] l'année prochaine ?

Jeanne : Deux ou trois

Ivanie : Ah c'est tout ? Les autres...

Violaine : Passent au régulier, c'est bon ! (GDP6)

Pour ce qui est du SSInf, les principaux thèmes associés aux comportements de soutien reçus par Jeanne étaient relatifs aux thèmes suivants :

- la discipline en classe (microsystème – discipline et fonctionnement) ;
- l'enseignement en classe d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil) ;
- le classement et intégration des élèves au régulier (microsystème – enseignement en classe d'accueil) ;
- les enseignants du régulier (microsystème – enseignants du régulier) ;
- le programme d'accueil (exosystème) ;
- les droits des élèves à partir de 14 ans (macrosystème).

Extrait de verbatim, SSInf reçu :

Charlène : Est-ce que X serait assez fort pour être complètement intégré ?

Jeanne : Oui, oui

Charlène : Ça serait peut-être une solution pour toi, s'il réussit dans tous les autres cours du régulier. (GDP2)

Le portrait global de Jeanne se distingue par le nombre de comportements de soutien donnés et reçus. Comme pour Ivanie et Clara, la majorité des thèmes des comportements de soutien reçus par l'enseignante sont relatifs aux enjeux et aux défis rencontrés par l'enseignante avec son groupe-classe (p. ex. les difficultés de comportements des élèves ou la gestion des comportements en classe).

Rémi

Rémi a participé à tous les groupes de parole. Il est le troisième enseignant à avoir donné le plus de comportements de soutien et le premier à l'égard du SSÉmo. En ce qui a trait au soutien social reçu, il est le quatrième à en avoir reçu le plus grand nombre. Rémi a entretenu des liens avec tous les enseignants. Alors qu'il n'a pas donné de comportements de soutien à Éline, cette dernière lui en a tout de même donné.

Analyser les comportements de soutien par Rémi nous permet de dégager certains grands thèmes. Tout d'abord, pour le SSÉmo, l'enseignant a reçu plusieurs comportements de soutien en lien avec la motivation des élèves (microsystème – élèves), sa précarité en emploi (exosystème) et les difficultés particulières vécues avec les classes d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil).

Extrait verbatim, soutien émotionnel reçu :

Rémi : Je trouve que depuis peut-être un mois, ils ne font plus rien, je ne sais pas si vous autres c'est de même dans vos classes, j'ai de la misère à les faire travailler, ils ne veulent plus rien faire.

Jeanne : Tu n'es pas le seul, moi depuis le préclassement, pour eux, ils s'en vont en secondaire trois, c'est fini le travail (GDP4)

Quant au SSÉval, Rémi reçoit davantage de comportements de soutien en lien avec les activités et les actions qu'il a mises en place auprès des élèves.

Extrait de verbatim, SSÉval reçu :

Rémi : Là oui, en fait... Il n'était pas fin avec moi pis à un moment donné, j'ai dit : bon, tu as le goût de [réaliser une activité en lien avec la spécialité], je vois oui, mais il faut que tu sois intéressé à apprendre [...] « Je veux apprendre, monsieur, je veux apprendre... » Ben, parfait ! Fait que là on s'est, on s'est... mis à faire ça et là il en mange, il est là à tous les midis.

Jeanne : Bravo ! (GDP1)

Finalement, en ce qui concerne le SSInf reçu, les principaux thèmes abordés sont la compréhension des classes d'accueil (p. ex. le cursus, le fonctionnement ; microsystème – enseignement en classe d'accueil) et la comparaison des cultures des élèves composant les classes d'accueil avec la culture québécoise (macrosystème).

Extrait de verbatim, SSInf reçu :

Rémi : Mais ton pourcentage là-dedans, combien tu penses que tu es un puis l'autre ?

Charlène : Je pense que je suis pas mal plus enseignante que... Mais du fait que le groupe quand même ils avancent, donc ils travaillent quand même bien, mais je pense que je le suis plus, disons même en étant plus enseignante, il y en a certains, il y a certains élèves que je vais moins bousculer parce que je vois qu'ils sont moins... Ils sont moins réceptifs ou que ça peut prendre plus de temps pour assimiler la matière. (GDP2)

Pour résumer le cas de Rémi, il est important de nommer de nouveau que l'enseignant spécialiste a un rapport particulier avec les classes d'accueil. À la différence des autres participants, qui sont titulaires d'un groupe-classe, Rémi est spécialiste et a, de façon régulière, tous les groupes d'accueil à l'exception de celui de Jeanne. Certains comportements de soutien reçus peuvent être teintés par le fait que les classes dans lesquelles il intervient ne sont pas seulement celles d'accueil. Plusieurs comportements de SSInf concernaient l'explication du programme spécifique au cheminement d'accueil. Aussi, Rémi a fréquemment appuyé les impressions de ses collègues, en confirmant ou en donnant son point de vue, parce qu'il connaissait certaines réalités relatives aux différents groupes.

Sami

En ce qui concerne Sami, il s'est absenté une fois lors de la seconde rencontre de juin. Il est intéressant de spécifier que cet enseignant a souhaité partager avec les autres des mélodies de son pays en jouant d'un instrument traditionnel et en expliquant les significations des airs choisis. Il est le cinquième à avoir donné le plus de comportements de soutien et il est le troisième à en avoir reçu le plus. Autant pour les comportements de soutien donnés et reçus, Sami a entretenu des liens avec tous les enseignants.

L'analyse des comportements de SSÉmo reçus par l'enseignant nous permet de dégager ces principaux thèmes : le vécu et l'environnement de développement de l'élève (microsystème –

élève, exosystème, macrosystème), la discipline à la maison (mésosystème), la discipline à l'école (microsystème – discipline et fonctionnement), les liens avec les autres intervenants scolaires (microsystème – autres intervenants) et son vécu personnel (P).

Extraits de verbatim, SSÉmo reçu :

Sami : [en discutant d'une intervention qu'il a effectuée et pour laquelle la direction lui a demandé de confronter sa version avec celle de l'élève], elle [la direction] a dit : « Elle [l'élève] va venir, vous allez lui raconter ». Moi je me suis dit : « Qu'est-ce que je fais ici là ? J'aurais dû fermer les yeux.

Violaine : C'est ça

Clara : Oui

Violaine : C'est ça qu'ils veulent (GDP5 – Avril 2)

En ce qui concerne le SSÉval reçu, la motivation des élèves (microsystème - élève), le vécu personnel (P), les activités offertes aux élèves d'accueil (microsystème - activités) et l'enseignement du programme d'accueil (microsystème – enseignement en classe d'accueil), sont les principaux thèmes relevés.

Extraits de verbatim, SSÉval reçu :

Sami : J'écris dans l'agenda [...], si le devoir n'est pas fait j'écris une note aux parents [...] Mais c'est vraiment une exigence. Je leur dis : vous, vous pouvez faire. Moi je vous demande de faire un texte, mais si tu fais plus d'un texte c'est encore mieux. C'est là que je vois les élèves qui sont motivés à... 2 ou 3, ils font un peu plus, ils font plus d'efforts. Et aussi la dictée PGL qui peut faire... Moi je l'utilise beaucoup aussi. La dictée PGL audio, c'est des textes donc ils entendent, ils mettent un casque, il commence à écrire, ils ont le corrigé. C'est plus efficace je trouve, moi j'ai essayé des photocopies, de donner un devoir à la maison.

G : C'est difficile.

Sami : Là ils ont accès sur leurs téléphones, ils peuvent télécharger les textes et les lire dans l'autobus les textes

Violaine : Non, mais c'est excellent (GDP4 – Avril1)

Finalement, en ce qui concerne le SSInf reçu, les grands thèmes identifiés sont les ressources disponibles pour les élèves d'accueil (microsystème – ressources) et la disponibilité cognitive des élèves pour les apprentissages (microsystème – élèves).

Extraits de verbatim, SSInf reçu :

Violaine : Ah non ? Moi je leur ai parlé de l'adolescence un petit peu, puis à 14 ans tu peux aller chez le médecin sans appeler tes parents sans qu'ils le sachent, jamais, à moins peut-être que tu sois en danger de mort là, fait que moi j'ai fait Éducaloi, c'est sur internet, j'ai dit à 12 ans est-ce que tu pourrais... ? Si tu fais un acte criminel, est-ce que tu peux être responsable ? Non, non. Oui, regarde, tu es responsable puis là on a commencé, à 14 ans tu ne peux pas aller chez le médecin avec tes parents ? Non, tu peux y aller, pas de problème, tu veux la pilule du lendemain, tu vas à la pharmacie, tu vois ici en haut.

Sami : C'est quoi le nom ?

Violaine : Éducaloi

Jeanne : Éducaloi

Sami : Ah je vais regarder ça (GDP6 – Mai)

Comme mentionné précédemment, Sami a reçu plusieurs comportements de soutien en raison de sa situation personnelle qui était complexe. Les difficultés qu'il a vécues et qu'il a partagées avec le groupe peuvent expliquer, en partie, le décalage entre le nombre de comportements de soutien qu'il a donnés et ceux qu'il a reçus. Alors que l'enseignant nous révélé ne pas être toujours à l'aise de s'exprimer dans un groupe (cf. OS2.3), nous avons constaté qu'il a utilisé un moyen d'expression différent (musique) pour s'exprimer.

Violaine

Violaine s'est absentée à plusieurs reprises, mais à l'exception de la seconde séance, elle n'a pas manqué de périodes dans leur intégralité. L'enseignante nous a fait part de sa réserve à participer à une telle activité. Comme la première rencontre du groupe de parole était un peu différente et que tous les enseignants y participant s'y sont présentés les uns après les autres, Violaine a admis que le format de l'activité ressemblait trop à une « thérapie de groupe » pour elle. Néanmoins, après avoir échangé avec d'autres participants après la deuxième rencontre, à laquelle elle était absente, l'enseignante s'est laissée convaincre et a décidé de laisser une seconde chance à l'activité. Nous

reviendrons sur les perceptions de Violaine relatives aux groupes de parole dans l'OS3. En dépit de ses premières réticences, Violaine a participé à toutes les rencontres subséquentes. Lors des séances de mars, de la seconde d'avril et de la première de juin, elle n'a assisté qu'à la moitié de celles-ci, tantôt pour être avec sa classe et tantôt parce qu'elle avait oublié d'avertir la secrétaire.

En analysant les comportements donnés et reçus, nous observons qu'elle est la deuxième à avoir donné le plus de comportements de soutien, mais la cinquième à en avoir le plus reçu. Il est pertinent de noter que cette participante a reçu peu de SSÉmo en comparaison avec les enseignants qui ont reçu un nombre similaire de SSInfs et SSÉval. En regardant son portrait général des comportements de soutien, nous voyons que l'enseignante a donné à tous les enseignants et qu'elle en a également reçu de la part de tous.

En ce qui concerne le SSÉmo, Violaine a reçu du soutien en lien avec la motivation et les profils des élèves (microsystème - élèves), la discipline en classe et en dehors de la classe (microsystème - discipline et fonctionnement), la mobilité des élèves entre les classes (microsystème - école) et les conditions de travail en accueil (exosystème).

Extraits de verbatim, SSÉmo reçu :

Violaine : Juste quand je surveillais en bas là, je ne sais pas, une fois : OK, t'as pas le droit de manger ici et tout ça parce qu'on m'a dit... Ah oui, oui, ils ont le droit de manger ici. OK, parce que quand je suis rendue à l'autre bout du corridor au fond, ils n'ont pas le droit de manger, mais ici ils ont le droit ? OK, mais moi c'est fini, s'il y en n'a pas un qui est en train de mourir, je ne fais rien, c'est vraiment ça. Fait que je marchais puis c'est ça.

Sami : Mais on est rendu là (GDP5 – Avril2)

Du côté du SSÉval, les principaux thèmes des comportements de soutien dirigés vers l'enseignante étaient relatifs aux activités offertes aux élèves d'accueil (microsystème - activités), aux activités réalisées en classe (microsystème- enseignement en classe d'accueil), à l'intégration de certains élèves dans des classes plus avancées (microsystème- enseignement en classe d'accueil) et aux moyens pour favoriser le respect des règles (microsystème - discipline et fonctionnement).

Extraits de verbatim, SSÉval reçu :

Violaine : Elle aurait dû leur donner un truc québécois, créer quelque chose avec ce texte, puis là à un moment donné la personne elle donne cette expression-là on va dire

Ivanie : Oui, bien au moins ils s'en rappellent moi elle a juste donné les... le québécois, puis elle leur a demandé de lire

Jeanne : Oui, c'est la même chose pour moi

Charlène : Ah oui ?

Jeanne : Et c'est très intéressant ce que tu dis Violaine (GDP3 – mars)

Pour ce qui est des comportements de SSInfs reçus par Violaine, les principaux thèmes sont les activités offertes aux élèves de l'accueil (microsystème – activités), le cheminement des élèves (microsystème – élèves), les profils particuliers de certains élèves (microsystème – élèves), la discipline et les règlements relatifs aux absences (microsystème – discipline et fonctionnement ; mésosystèmes – liens entre les élèves et les autres intervenants) et les ressources externes disponibles pour les élèves (exosystème).

Extraits de verbatim, SSInf reçu :

Violaine : Non, en régulier, il écrit vraiment puis c'est vraiment bien comment il écrit.

Clara : Tu peux l'envoyer au régulier.

Violaine : Mais c'est ça, mais là on regardait.

Clara : mais tu peux... (GDP3 — Mars)

Pour résumer le cas de Violaine, nous observons que l'enseignante s'est absentée à plusieurs rencontres. Malgré ces absences, Violaine est l'une des deux enseignantes à avoir donné le plus de comportements de soutien. Cependant, elle est l'une des participantes qui en a le moins reçu. Lorsque nous observons les comportements de soutien que cette enseignante a reçu, nous voyons qu'en comparaison avec les autres membres du groupe, moins de comportements de SSÉmo lui étaient dirigés.

Au regard des huit portraits d'enseignants ci-dessus, il est possible de percevoir des différences individuelles quant au nombre, au type et aux thèmes des comportements de soutien reçus. Nous avons également souligné certaines des différences concernant les comportements donnés et reçus pour mieux comprendre le caractère transactionnel du soutien social et les échanges entre la personne et son contexte.

4.2.1.6 Conclusion partielle de l'OS2.1

Pour répondre à l'OS2.1, *observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants*, nous avons colligé les comportements de soutien qui ont été mis en œuvre à l'occasion des groupes de parole menés avec les enseignants. L'analyse des thématiques des comportements, selon les différents types tels que décrits par House (1981) et Cutrona et Suhr (1992), nous permet de mieux comprendre le processus proximal que représente le soutien social. En effet, en nous appuyant sur les schématisations du nombre de comportements de soutien social reçus et donnés lors des séances du groupe de parole, mais aussi selon les thématiques dégagées précédemment, nous observons que certains comportements sont associés aux besoins et aux préoccupations des enseignants. Nous approfondirons cette question sous l'OS2.3. Cela dit, dans la majorité des cas, les comportements de soutien étaient donnés les uns après les autres en lien avec un sujet particulier. Par conséquent, durant une séance du groupe de parole, des agrégations de comportements de soutien pouvaient être identifiées. Plusieurs types de comportements de soutien pouvaient également être donnés lors de ces moments. Il est aussi possible de percevoir la relation bidirectionnelle entre l'individu et son environnement. D'une part, en partageant ses préoccupations, l'individu peut recevoir des comportements de soutien adaptés. D'autre part, les thématiques discutées dans les groupes peuvent alimenter le soutien social qui est donné entre les individus.

En continuité avec les repères systémiques proposés dans cette dernière section, nous observons que la grande majorité des comportements de SSÉmo et SSÉval sont relatifs à des éléments de la composante *personne* ou au microsystème de l'enseignant. Alors que plusieurs comportements de SSInf reçus sont aussi relatifs à ces composantes du modèle PPCT, certains thèmes associés au mésosystème, à l'exosystème et au macrosystème sont également abordés. Il est possible de percevoir que le SSInf était le plus fréquemment donné au groupe. Le niveau de proximité associé à ce type de comportement de soutien est donc différent du SSÉmo ou SSÉval qui étaient plus spécifiques à l'expérience de l'individu.

Soutien social instrumental et précision du soutien social à recevoir

Nous n'avons pas abordé le soutien instrumental (SSIns) lors de notre analyse des comportements recensés lors des groupes de parole. En guise de rappel, le soutien instrumental fait référence à l'aide directe effectuée dans l'environnement de l'individu (House, 1981). Effectivement, aucun comportement de SSIns n'a été donné lors de ces rencontres, principalement en raison du cadre de l'activité proposée. En dépit de ce fait, il est intéressant de spécifier comment les groupes de parole ont pu moduler le soutien reçu à l'extérieur du groupe par les enseignants.

Au terme des huit séances du groupe de parole, les enseignants participants ont formulé trois recommandations à transmettre à la direction. Ils ont mandaté l'animatrice pour que celle-ci porte leur voix. Leurs demandes ciblaient les points suivants :

1. En considérant les nombreux déplacements effectués par certains enseignants, les participants ont demandé à avoir des locaux fixes pour les élèves d'accueil (ou de limiter les déplacements) et cela, de façon plus prioritaire pour les classes d'élèves sous-scolarisés.
2. Comme un certain décalage était senti par les enseignants entre ce qu'ils souhaitent pour leurs élèves comme mesure disciplinaire et ce qui est appliqué par les autres intervenants, ils ont demandé plus de rigueur sur le plan de la discipline pour les élèves en classe d'accueil.
3. En lien avec la demande ci-dessus, ils ont également émis le désir que la communication et la transparence entre les intervenants auprès des classes d'accueil soient favorisées.

Ces trois éléments ont été discutés à de nombreuses reprises durant les groupes de parole. Il est donc intéressant de voir que les enseignants, après avoir mieux compris les besoins qui étaient communs à tous, ont souhaité partager ces informations pour avoir un soutien adapté à leur réalité en dehors du groupe de parole. Trois éléments sont alors à considérer : (1) le soutien social qui est demandé est alors mieux précisé par une meilleure connaissance des réalités de chacun, comme suggéré par Vaux (1990) ; (2) les participants parlent en tant que groupe, ils ont identifié le type de soutien qui leur conviendrait le mieux au regard de ce qui est vécu par l'ensemble des enseignants ; (3) si ces demandes sont répondues, elles généreront des comportements de SSIns, soit une aide directe dans l'environnement (House, 1981). Donc, sans avoir observé directement des

comportements de SSInS dans le contexte des groupes de parole, ce type de soutien pourrait tout de même découler de cette intervention en contexte scolaire.

Après avoir discuté des comportements de soutien qui ont été mis en œuvre dans le cadre des groupes de parole, nous aborderons la seconde dimension du soutien social : les ressources du réseau. Cette section nous permettra alors de décrire les représentations des participants en ce qui a trait aux groupes de parole.

4.2.2 Deuxième sous-objectif (OS2.2)

Afin de souligner l'interaction bidirectionnelle entre l'individu (*personne*) et son microsystème, nous abordons, dans cette section, les perceptions des participants sur les ressources de leur réseau de soutien que constituaient les groupes de parole. Nous décrirons leurs réponses pour atteindre le deuxième objectif spécifique de notre recherche (OS2) et plus particulièrement son deuxième sous-objectif (OS2.2). En plus de leurs perceptions sur les groupes de parole, certains enseignants nous ont fait part des retombées de cette activité collective sur leur réseau de soutien en dehors de celle-ci. Nous avons aussi inclus ces éléments dans la présentation des résultats. Pour résumer chacun des cas des huit enseignants participants, le tableau 19 présente les principales caractéristiques des ressources du réseau, associées à leurs réponses ainsi que des extraits verbatim évocateurs. En guise de rappel, les ressources du réseau font référence aux relations qui apportent ou qui pourraient apporter un soutien à l'individu pour atteindre des buts ou gérer des demandes de l'environnement (Vaux, 1990). Les principales caractéristiques associées à cette dimension du soutien social sont la taille (nombre d'individus), la densité (nombre de liens entre les membres), la diversité (type de soutien que les membres constituant le réseau peuvent donner), la qualité des liens (proximité entre l'individu et les membres de son réseau) et la composition du réseau (titres ou rôles des membres du réseau).

Tableau 19

Matrice présentant les résultats relatifs à l'OS2.2

Enseignant	Retombées perçues du groupe de parole sur le réseau de soutien	Caractéristiques du réseau	Extraits de verbatim évocateurs
Cl	Oui	Qualité	<i>Parce que normalement c'est ça, les enseignants ils ne devraient pas travailler chacun de son côté, il faut toujours travailler en collaboration et donc ça a permis de mieux nous connaître et de mieux travailler ensemble, oui.</i>
		Taille et qualité	<i>J'ai pu les connaître mieux et donc je peux leur parler, aller, je les connais plus et donc je peux me permettre d'aller leur parler ouvertement, parce que je les connais plus, oui.</i>
R	Oui	Qualité	<i>Bien sûr qu'ils [les groupes de parole] ont eu une répercussion... juste dans nos rencontres qu'on a ou que j'avais... là maintenant on se connaît plus on se côtoie plus [...], mais là on peut se parler ensemble, t'sais... je pense que c'est l'aspect le plus positif... positif pas de façon individuelle face au groupe qu'on est, tout ce monde-là... on apprend à se connaître pis... pis à connaître la réalité des autres aussi, t'sais... ?</i>
		Taille et diversité	<i>Je ne serais pas gêné... je ne serais pas... pas gêné, mais inconfortable à aller les voir pour demander : qu'est-ce qu'on fait avec lui ou n'importe quoi ? Parce qu'on se connaît, pis... je sais... j'ai entendu dans le groupe de parole que telle enseignante avait un problème avec ça, pis non, ça te donne accès à une banque de solutions.</i>
		Densité	<i>Ça resserre le groupe un peu, t'sais...</i>

Iv	Oui	Composition	<i>Parce que les enseignants, généralement, c'est des enseignants de l'accueil puis on connaît toutes les réalités de l'accueil puis chacune d'entre nous vivent des situations différentes, donc ça nous a permis de nous réunir, de parler, de.... C'est ça.</i>
		Qualité et densité	<i>Ça [le groupe de parole] nous a permis d'établir des liens entre nous et un lien fort. Et puis là, maintenant, je peux dire que... je connais plus mes collègues. Donc, c'est ça ! Je répète encore c'est intéressant.</i>
Ch	Oui	Qualité et densité	<i>Je pense que ce qui a changé, avec les groupes de paroles on a appris à se connaître, à mieux se situer. La pensée de la personne, ce qu'elle vit. Donc le groupe a aidé à ça donc je peux mieux situer les enseignants, je comprends mieux le vécu, le passé de Sami avec tout ce qu'il a vécu. Il y a certains points de Jeanne que je comprends mieux, pis, ouais... par le groupe de paroles je peux mieux cerner, voir où ils se positionnent.</i>
		Taille	<i>Le parcours d'Ivanie je ne le connaissais pas donc ça m'a permis ces échanges-là... puis je pense le fait de connaître ça t'sais, ça permet de regarder les autres personnes d'un autre œil, d'avoir une meilleure compréhension de vraiment voir... oui j'ai pu voir, ça a valu la peine [...] Je dirais qu'il y a des personnes que je pourrais cibler qu'y'a des personnes que je pourrais approcher pis on pourrait parler de tout et de rien donc je dirais qui en a qui serait plus accessible.</i>
J	Oui	Taille	<i>Maintenant, c'est t'as une question, tu vas la poser, tu ne dis pas, mais je la pose à qui, à qui, à qui ? Peu importe, tu rencontres ton collègue, ta collègue, tu lui poses ta question, t'as ta réponse.</i>
		Qualité	<i>Donc tout ça, c'est vraiment intéressant pour nous là, c'est un très bon lien que ça a créé.</i>

É	Non	Qualité	<i>Bien j'ai beaucoup aimé parce que ça nous a permis de connaître un peu plus nos réalités puis dans le fond j'ai réalisé qu'il y a beaucoup plus de points en commun que ce que je pensais. Des fois on pense qu'on vit une situation un peu d'une façon seule, mais non j'ai vraiment apprécié ça, puis ça nous a permis aussi d'apprendre à mieux se connaître, d'échanger. J'ai beaucoup aimé.</i>
S	Oui	Qualité	<i>Oui, oui, oui, le lien, c'est sûr, comme je t'ai dit on se connaît déjà dans la vie, mais on se connaît, mais, euh, on garde toujours la même relation, au niveau relationnel ça n'a pas bougé, je veux dire il y en a un, c'est un collègue, mais c'est sûr qu'il y a plus de... d'ouverture, ça, c'est sûr et certain.</i>
		Taille	<i>C'est sûr que ça [le groupe de parole] crée des liens, bien oui, bien oui ça crée des liens, c'est sûr qu'on va s'entraider parce qu'on est tous dans la même situation aussi, on a tous besoin d'aide, autant qu'ils ont besoin d'aide de moi, autant que moi aussi j'ai besoin de la leur, exactement.</i>
V	Oui	Composition, taille et diversité	<i>À connaître un peu plus de prof. [spécialiste] parce que je n'ai jamais eu un contact avec eux [...] Ça m'a permis de voir d'autres collègues.</i>
		Qualité	<i>Sinon les autres je ne suis pas plus proches, mais j'ai appris à les connaître un peu plus, certains je suis plus proches, car on se voyait quotidiennement, d'autres moins.</i>
		Taille	<i>Je pense que je pourrais avoir du soutien de ceux que j'ai plus connus, de Clara c'est sûr, Sami, Charline et Ivania.... Jeanne aussi.</i>

4.2.2.1 Retombées du groupe de parole sur les ressources du réseau

Dans cette section, nous analyserons les perceptions des enseignants au sujet des retombées des groupes de parole sur les ressources de leur réseau. Les éléments de réponses des enseignants ont pu être associés à toutes les caractéristiques de cette dimension du soutien social. Ainsi, nous reprendrons sous ce titre, les éléments faisant référence aux retombées des groupes de parole sur la taille, la qualité des liens, la densité, la diversité et la composition du réseau de soutien.

Lors de la seconde entrevue, à la question : « Avez-vous l'impression que l'activité collective a pu avoir des retombées sur votre bien-être au travail ? Si oui, comment/pourquoi ? », qui visait à mieux comprendre les retombées des groupes de parole sur le réseau de soutien des enseignants, tous les participants ont répondu par l'affirmative à l'exception de l'une des participantes (Éline) :

Oui, bien oui, mais je veux dire c'est comme je te dis avant le groupe de parole je le savais qu'il y avait certains enseignants sur qui je pouvais compter, donc ça ne m'a pas vraiment permis de voir plus. (Éline, E2).

Il est intéressant de spécifier que lors de l'entrevue de janvier et de juin, l'enseignante décrivait ses relations avec ses collègues comme étant « familiales ». Cette réponse pourrait signifier qu'Éline avait déjà de bons liens avec les autres membres de l'équipe et que le groupe n'a pas eu de retombées sur le soutien social qu'elle pourrait solliciter en cas de besoin. Malgré ces affirmations, l'enseignante souligne tout de même une certaine influence positive quant à l'un des indicateurs des ressources du réseau : la qualité des liens. Nous y reviendrons lorsque nous aborderons cette thématique (p. 237).

Taille

Six enseignants sur huit ont fait référence à la taille du réseau de soutien dans leur réponse. Ils mentionnent que grâce aux groupes de parole, lorsqu'ils ont des demandes de la part de leur environnement ou lorsqu'ils ont besoin d'être soutenus, leur réseau de soutien comporte plus d'individus. Dans leur discours, ces participants rapportent également qu'ils ont moins d'appréhensions à solliciter les enseignants qu'ils ont côtoyés lors des groupes de parole :

Maintenant, c'est t'as une question, tu vas la poser, tu te ne dis pas, mais je la pose à qui, à qui, à qui ? Peu importe, tu rencontres ton collègue, ta collègue, tu lui poses ta question, t'as ta réponse. (Jeanne, E2)

Certains enseignants mentionnent qu'ils auraient pu demander à leurs collègues de l'aide avant les activités collectives, mais que les liens tissés durant les groupes de parole leur permettent de solliciter leurs confrères plus facilement. Dans le même ordre d'idées, quatre enseignants (Clara, Rémi, Charlène et Jeanne) sur huit mentionnent des rapprochements entre la qualité des liens et la taille du réseau. Par exemple, les propos de Rémi sont assez représentatifs, car il souligne que la meilleure connaissance de ses collègues lui permet d'aller plus facilement vers eux en cas de besoin :

Je ne serais pas gêné... je ne serais pas... pas gêné, mais inconfortable à aller les voir pour demander : « qu'est-ce qu'on fait avec lui ou n'importe quoi ? » Parce qu'on se connaît, pis... je sais... j'ai entendu dans le groupe de parole que telle enseignante avait un problème avec ça, pis non, ça te donne accès à une banque de solutions. (Rémi, E2)

La meilleure connaissance de leurs collègues et la mise en commun du vécu sont rapportées comme des retombées du groupe de parole qui leur permettent d'avoir accès à plus de ressources de la part de leur réseau. Ainsi, nous relevons deux principales observations. En effet, les retombées des groupes de parole sont perçues par les participants, d'une part sur la taille de leur réseau, en ajoutant des individus qu'ils pourraient potentiellement solliciter s'ils en avaient besoin, et d'autre part, sur la facilité avec laquelle les enseignants pourraient demander du soutien à leurs collègues. Cette deuxième constatation peut également faire référence à la qualité des liens.

Qualité des liens

Dans leur réponse à la question sur les réseaux de soutien, tous les enseignants ont perçu une augmentation dans leur proximité avec leurs collègues participant aux groupes de parole (Vaux, 1990). Cela peut faire référence à la *qualité des liens*, soit l'une des caractéristiques des ressources du réseau. En effet, comme abordé dans la section précédente, la qualité des liens peut être associée à la taille du réseau et à la facilité d'obtenir du soutien pour répondre aux demandes de leur environnement. Par ailleurs, six enseignants sur huit (Clara, Rémi, Charlène, Éline, Sami,

Violaine) disent avoir appris à connaître leurs collègues. Par exemple, afin d'appuyer son impression, l'une des enseignantes souligne que les discussions du groupe de parole lui a permis de mieux saisir le raisonnement et les motivations de certaines personnes (Charlène). Celle-ci ajoute qu'il est maintenant plus facile pour elle de cibler les enseignants qui pourraient lui prodiguer de l'aide :

Je pense que ce qui a changé avec les groupes de paroles on a appris à se connaître, à mieux se situer. La pensée de la personne, ce qu'elle vit. Donc le groupe a aidé à ça donc je peux mieux situer les enseignants, je comprends mieux le vécu, le passé de Sami avec tout ce qu'il a vécu. Il y a certains points de Jeanne que je comprends mieux, pis ouais... par le groupe de paroles je peux mieux cerner, voir où ils se positionnent. (Charlène, E1)

Les participants soulignent la différence entre le réseau disponible, qui pourrait être représenté par tous les membres du groupe de parole, et les individus qu'ils souhaitent solliciter. En choisissant certaines personnes selon les ressources qu'elles peuvent offrir, les enseignants tendent vers une meilleure adéquation entre leurs besoins et le soutien reçu. Cela peut également rappeler la *diversité* (caractéristique du réseau), car en ayant accès à plusieurs individus avec des profils différents les participants peuvent cibler certaines sources plutôt que d'autres en fonction de leurs besoins de soutien.

Deux enseignants mentionnent également que le groupe de parole leur a permis de mieux connaître la réalité des autres. Alors que les enseignants font certains rapprochements entre les réalités des enseignants des classes d'accueil, qui se distinguent de celles des enseignants du régulier, ils disent avoir perçu des différences dans le vécu de chacun. Le groupe leur a donc permis de mieux comprendre ces divergences, mais aussi les similarités dans leurs expériences d'enseignement. Cette compréhension est rapportée par certains enseignants (Clara, Rémi, Charlène, Violaine) comme facilitant le travail en collaboration :

Parce que normalement c'est ça, les enseignants ils ne devraient pas travailler chacun de son côté, il faut toujours travailler en collaboration et donc ça a permis de mieux nous connaître et de mieux travailler ensemble, oui. (Clara, E2)

Si la qualité des liens, qui s'est bonifiée à la suite des groupes de parole, a permis à certains enseignants de percevoir les participants aux rencontres comme des ressources de leur réseau, elle

a également permis de préciser le soutien social qu'ils pouvaient donner. Cette représentation de l'aspect transactionnel du concept de soutien social est perceptible dans le discours de deux enseignants en particulier. Ils présentent des situations concrètes où ils ont donné du soutien :

Rémi : Ben, il y a Clara qui est venue pleurer sur mon épaule un peu, pis qui vient ici des fois quand elle en a assez, Sami qui vient [me voir]... Violaine avec qui je vais aller dîner le midi, alors oui. J'ai une relation avec certains d'entre eux. Pas tous.

Chercheuse : Est-ce que vous sentez que le groupe a permis une relation ?

Rémi : Oui... Ça vient de ça [...] Ça vient de là [groupes de parole]. (Rémi, E2)

Le second participant fait plutôt référence aux besoins de soutien des enseignants de classe d'accueil. Il met également en exergue l'utilité de chacun des membres du réseau :

C'est sûr que ça crée des liens, bien oui, bien oui ça crée des liens, c'est sûr qu'on va s'entraider parce qu'on est tous dans la même situation aussi, on a tous besoin d'aide, autant qu'ils ont besoin d'aide de moi, autant que moi aussi j'ai besoin de la leur, exactement. (Sami, E2)

L'augmentation de la qualité des relations entre les enseignants a également été évoquée par certains enseignants (Jeanne, Clara) dans une perspective de développement professionnel. Pour elles, des groupes de parole pourraient être mis en place durant la période d'insertion professionnelle pour favoriser la création d'un réseau de soutien avec leurs collègues :

J'ai commencé en 2009 avec la commission scolaire, on te donne une clé, une salle vide. Nous à l'accueil on n'a pas de programme, on n'a rien du tout là [...] S'il y avait eu ces groupes de parole, il y aurait plus les collègues ils se parlent entre eux [...] un même groupe, on se partage pas mal de choses, pas mal d'idée et tout ça, donc ça crée un lien entre les collègues (Jeanne, E2)

Jeanne décrit, en guise d'exemple, la situation de l'une de ses collègues : Clara. Alors que cette dernière enseignait depuis plusieurs années, elle avait une expérience limitée auprès des élèves de classes d'accueil. Elle était également nouvelle à l'école où a eu lieu la collecte de données. Donc, selon Jeanne, les groupes de parole lui ont permis de tisser des liens avec les autres participants :

Par exemple pour Clara, Clara elle est nouvelle, c'est sa 2e année en accueil, ça l'a énormément aidé, au début elle hésitait beaucoup, mais maintenant elle vient nous

demander sans gêne, euh, avant elle se disait : « Ah, mais ils vont dire que je ne connais pas tellement la réalité de l'accueil et tout ça. » (Jeanne, E2)

Dans cet extrait, l'enseignante qui témoigne de ces observations, insiste sur les changements dans les comportements de Clara. En plus des éléments rapportés par Jeanne, Violaine mentionne également comment Clara souhaite maintenant collaborer avec elle et partager du matériel (cf. annexe 8, cas de Violaine).

Dans un autre ordre d'idées, Éline décrit les retombées de la meilleure connaissance du vécu des membres du groupe. En effet, pour cette dernière, les informations auxquels les participants ont accès durant l'activité permettent des discussions sur des questions communes et d'envisager des actions en réponse à des difficultés rencontrées au quotidien :

... quand tu t'aperçois que finalement c'est quelque chose qui est vécu par tous tes collègues, mais tu dis : Ah OK ! Bien peut-être qu'on pourrait en parler de façon ouverte pour améliorer les choses, parce que des fois quand tu penses que tu es seul dedans, je vais faire avec. (Éline)

Ainsi, la qualité des liens peut avoir des retombées sur l'identification des enseignants qui pourraient leur donner du soutien et inversement, les participants à qui ils pourraient en donner. Effectivement, ils peuvent identifier le soutien qu'ils peuvent donner aux autres au regard des ressemblances et des dissemblances perçues lors de la mise en commun de leurs vécus.

Densité

Dans leur seconde entrevue, trois enseignants ont évoqué qu'ils avaient perçu une augmentation dans la densité de leur réseau. En guise de rappel, la densité fait référence au nombre de liens entre les membres d'un réseau de soutien (Vaux, 1990). Ces trois participants (Rémi, Ivanie, Charlène) perçoivent que l'activité collective a eu des retombées sur les liens entre tous les participants au groupe :

Ça resserre le groupe un peu, t'sais... (Rémi, E2)

Ça [le groupe de parole] nous a permis d'établir des liens entre nous et un lien fort. Et puis là, maintenant, je peux dire que... je connais plus mes collègues. Donc... c'est ça ! Je répète encore, c'est intéressant. (Ivanie, E2)

Encore une fois, comme l'illustre ce dernier extrait verbatim, la *densité* peut également être associée à la *qualité* des liens entre les individus. Ainsi, les groupes de parole ont pu permettre aux enseignants de créer davantage de liens ou encore de renforcer ceux qui étaient préexistants en augmentant la qualité de ceux-ci.

Diversité et composition

Nous aborderons de façon conjointe la *diversité* et la *composition* puisque ces deux indicateurs ont rarement été nommés par les participants. La *composition* fait référence aux titres et aux rôles des individus composant le réseau (Vaux, 1990). Par exemple, pour notre recherche, cela peut représenter les enseignants de classe d'accueil régulière, ceux des classes d'accueil à vocation particulières (intégration partielle, enseignement aux élèves sous-scolarisés) et de l'enseignant spécialiste. La *diversité* fait plutôt référence à la nature du soutien que peuvent offrir les individus constituant le réseau de soutien.

En ce qui concerne la *composition*, les deux enseignants l'ayant mentionnée l'ont abordée de façon différente. D'un côté, la première remarque qu'elle a appris à connaître l'enseignant spécialiste lors des activités, car elle l'avait peu côtoyé avant les groupes de parole. La seconde souligne plutôt qu'elle a apprécié que le groupe soit composé d'autres enseignants qui comprennent les réalités des classes d'accueil :

Parce que les enseignants, généralement, c'est des enseignants de l'accueil puis on connaît tous les réalités de l'accueil puis chacune d'entre nous vit des situations différentes, donc ça nous a permis de nous réunir, de parler... (Ivanie, E2)

Quant à la *diversité*, nous l'avons abordée lorsque nous avons discuté des retombées du groupe de parole sur la diversité des liens, le soutien social disponible, mais aussi sur la meilleure connaissance des autres enseignants. Ce dernier élément a d'ailleurs été fréquemment évoqué par les participants. En ce sens, la *diversité* peut être comprise comme la personne auprès de qui les

participants pourraient solliciter de l'aide au regard de leurs besoins. Ainsi, comme mentionné précédemment, la meilleure connaissance de leurs collègues serait profitable pour les enseignants, notamment afin de cibler l'aide qu'un participant au groupe de parole peut leur offrir. De cette façon, ils seraient plus à même d'obtenir un soutien pertinent pour répondre à leurs besoins.

Mis à part les caractéristiques du réseau nommées précédemment, nous notons aussi la diversité des profils professionnels des individus participant aux groupes de parole et les différences dans leurs perceptions de cette activité. Par la diversité des profils, nous entendons le nombre d'années en enseignement ou à l'école, mais aussi le type de classe dans lequel les enseignants évoluent ou encore les expériences antérieures qui ont pu teinter les perceptions des participants. Ces constats sont perceptibles, par exemple dans le cas de Clara, où l'enseignante commence à la fois en accueil et à l'école et pour qui ses collègues rapportent des changements. En ce qui concerne le type de classe, cet élément du profil des enseignants peut être illustré par le cas de Rémi ou d'Ivanie. Certains enseignants ont mentionné avoir appris à les connaître ou encore à mieux comprendre leur réalité. Les expériences antérieures sont abordées par Jeanne qui souligne qu'elle aurait aimé avoir ce type d'activité lors de son insertion professionnelle pour tisser des liens avec ses collègues.

4.2.2.2 Conclusion partielle de l'OS2.2

Au terme de la présentation et de l'analyse des résultats, nous proposons ce résumé comme réponse à l'OS2.2 *décrire la perception des enseignants sur le réseau de soutien que constitue le groupe de parole*. D'abord, il est possible de relever l'influence perçue de cette activité collective sur toutes les caractéristiques du réseau de soutien. Les participants ont particulièrement relevé une augmentation dans la taille du réseau. Ensuite, nous soulignons l'importance de l'activité collective sur la qualité des liens, caractéristique qui peut être liée dans les réponses des participants à la diversité, à la taille ou à la densité. Alors que les ressources du réseau sont parfois difficiles à étudier (Caron et Guay, 2005 ; Lam, 2019), nous avons fait le choix de restreindre l'étude de cette dimension du soutien social au groupe de parole et ce qu'il représentait chez les individus. Il est toutefois possible de relever que les enseignants abordent aussi des retombées de l'activité sur la disponibilité du soutien en dehors des huit séances prévues. Nous émettons donc deux constats concernant les retombées des groupes de parole sur les ressources du réseau : (1) l'activité peut constituer une source de soutien et celle-ci peut également (2) favoriser l'accès à de l'aide à l'extérieur des séances prévues. En cohérence avec le modèle PPCT qui met en relation la personne

(et ses caractéristiques) et son environnement, nous pouvons relever que certaines particularités individuelles, relatives au profil professionnel, peuvent également moduler les perceptions des individus.

Afin de mieux comprendre la perception des individus sur les comportements de soutien perçus lors des rencontres, mais aussi sur les ressources du réseau que constituait le groupe de parole, nous aborderons dans le prochain objectif spécifique l'évaluation subjective du soutien. Cette section clôturera la présentation des résultats et l'analyse des trois dimensions du soutien social.

4.2.3 Troisième sous-objectif (OS2.3)

Dans les sections précédentes, présentant l'objectif spécifique 2.1 et 2.2, nous avons détaillé les comportements de soutien qui ont été donnés et reçu au courant des huit séances des groupes de parole et nous avons décrit les retombées des activités collectives sur le réseau de soutien des enseignants. Afin d'aborder la troisième et dernière dimension du soutien social, cette section visera à atteindre l'OS2.3, soit *décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social relative aux comportements de soutien reçus et aux ressources du réseau*. Pour ce faire, nous présenterons les cas sous forme de matrice pour ensuite aborder l'analyse croisée. Ces données seront également revisitées lorsque nous présenterons les portraits individuels (*cf.* 4.4).

Avant de présenter les résultats, il est pertinent de revenir sur certains éléments pour faciliter la lecture de cette section. En premier lieu, comme mentionné dans le quatrième tableau *Dimensions du soutien social*, l'évaluation subjective du soutien fait référence à l'évaluation du soutien social globale ou ciblée effectuée par les individus sur les ressources de leur réseau de soutien ou sur les comportements de soutien qui leur étaient destinés (Vaux, 1990). En second lieu, il est pertinent de rappeler que, lors de la deuxième entrevue, avant d'aborder les indicateurs relatifs à cette dimension, nous avons présenté aux participants une courte définition des comportements de soutien :

« Les comportements de soutien sont des actes qui sont effectués pour aider une autre personne. Par exemple, ils peuvent faire référence à une aide directe dans la classe, comme quelqu'un qui vous donne du matériel ou qui vous aide à enseigner une certaine notion. Ils peuvent représenter une information, comme lorsque l'un de vos collègues vous donne des conseils. Ils peuvent également prendre la forme d'une évaluation, par exemple quand

quelqu'un commente une initiative que vous lui présentez en disant que c'est bien. Les comportements de soutien peuvent également être d'ordre émotif. Par exemple, si vous parlez d'un sujet sensible et vous sentez que la personne est empathique et est là pour vous écouter » (cf. 3.5.3)

De plus, nous leur avons demandé s'ils avaient perçu du soutien social durant les groupes de parole. Ainsi, nous avons situé ce concept parfois équivoque à l'aide de la définition et nous avons questionné les enseignants sur leurs perceptions pour éviter d'inférer qu'ils avaient perçu du soutien.

4.2.3.1 Indicateurs de l'évaluation subjective de soutien

Afin de dresser un portrait général de l'évaluation subjective des ressources du réseau et des comportements de soutien des enseignants participants, nous aborderons, dans les paragraphes qui suivent, les cinq indicateurs associés à cette dimension : (1) la satisfaction à l'égard du soutien social reçu, (2) le sentiment d'être respecté, (3) le sentiment d'être impliqué, (4) le sentiment d'attachement et (5) l'impression que les autres se soucient d'eux. À ces indicateurs, nous avons également ajouté la réponse des participants à la question : « Avez-vous perçu du soutien social lors des groupes de parole ? ».

Les données présentées dans cette section peuvent être consultées à l'annexe 12, sous forme de matrice. Afin de faciliter la lecture de la section suivante, le tableau 20 met en exergue les éléments saillants relatifs aux indicateurs de l'évaluation subjective de soutien pour chacun des cas.

Tableau 20

Matrice résumant l'évaluation subjective du soutien des enseignants participant

Enseignants	Perception du soutien social (ajouté aux indicateurs)	Satisfaction à l'égard du soutien	Sentiment d'être respecté	Sentiment d'être impliqué	Sentiment d'attachement	Impression que les autres se soucient
Ch	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui (parfois par l'écoute)	+ Oui	+ Oui
É	- Non	+ Oui (par le partage d'idées)	+ Oui	+ Oui (par l'écoute)	+/- Aucun changement	+/- Pas vraiment
Iv	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui (par l'écoute et la parole)	+/- Oui (avec certains enseignants seulement)	+ Oui
Cl	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui (par le droit de parole)	+/- Pas avec tous (plus général avec le groupe)	+ Oui, par l'écoute
J	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui	+ Oui
R	+ Oui (par l'écoute et par le soutien donné)	+ Oui (satisfaction à donner aux autres)	+ Oui (pas de la même façon qu'à l'extérieur des groupes)	+ Oui (pour la prise en considération de son avis)	+ Oui	+ Oui
S	+ Oui	+ Oui	+ Oui (par l'écoute des autres)	+ Oui (par sa présence et son écoute)	+ Oui	+ Oui
V	+/- Une certaine forme de soutien	+ Oui	+ Oui (peur d'être jugée au début)	+ Oui	+/- Pas vraiment de changement	+ Oui

4.2.3.2 Perception du soutien social dans le cadre des groupes de parole

À la lumière de l'analyse des entrevues de juin, six participants mentionnent avoir perçu des comportements de soutien qui leur étaient adressés durant les groupes de parole (Charlène, Clara, Rémi, Ivanie, Jeanne, Sami). Ils décrivent les comportements de soutien en faisant référence à la compréhension du vécu ou la comparaison sociale (Rémi, Ivanie, Sami), à l'approbation reçue (Charlène) ou encore aux informations et aux solutions partagées (Ivanie, Jeanne, Charlène). L'extrait suivant illustre comment les enseignants ont pu décrire le soutien social perçu :

Je pense que oui dans ce sens ou si y'en a un qui pouvait amener une solution ou quelque chose qu'ils ont fait par rapport à ça et que ça a apporté un résultat... (Charlène, E2)

Les réponses de Violaine et d'Éline étaient un peu différentes. D'une part, Violaine dit avoir reçu des comportements de soutien. Néanmoins, sa réponse est moins franche que ses collègues. Après la présentation de la définition du soutien social, Violaine déclare ne pas en avoir reçu. Elle fait néanmoins référence à certains aspects du soutien social, comme des comportements de SSÉval lorsqu'elle détaille sa réponse :

J'ai senti du soutien peut-être quand Sami a raconté son histoire avec le cellulaire avec la direction, et tout ça, OK il vit la même chose que moi donc ce n'est pas moi qui n'est pas assez stricte [...] le fait qu'il parle ça m'a calmé. En les écoutant parler peut être que... je relativise et je me dis que mes choses ne sont pas si compliquées que ça... un peu de soutien social en écoutant les histoires des autres. [...] À relativiser certaines choses, mais ce n'était pas direct comme : « Bravo Violaine ». [...] Au moins ça fait que ce que je disais n'était pas erroné, ce n'était pas pour se plaindre donc oui ! Je ne le sentais pas comme soutien, on disait les choses c'est tout. (Violaine, E2)

Violaine aborde les interventions de certains de ses collègues (p. ex. quand les autres participants aux groupes de parole lui partagent certaines situations vécues en classe), qui l'ont aidé à s'autoévaluer ou encore à comparer sa situation aux autres (SSÉval). L'enseignante termine toutefois en soulignant qu'elle n'a pas perçu ces comportements comme du soutien. Cela dit, dans

cet extrait, Violaine dit percevoir une forme de soutien qui n'était pas directe, nous y reviendrons ultérieurement.

D'autre part, Éline, à l'instar de Violaine, dit ne pas avoir perçu de soutien social lors des groupes de parole. Cependant, comme dans le cas précédent, l'enseignante fait référence à certains éléments relatifs aux comportements de soutien lorsqu'elle détaille sa réponse. L'enseignante mentionne d'abord le partage entre les enseignants, puis une compréhension mutuelle. Elle termine en soulignant qu'elle n'a pas perçu de soutien, mais qu'elle s'est sentie comprise par les autres enseignants :

Bien à part s'il y avait certains sujets où est-ce que je sentais les idées étaient partagées, mais sinon j'ai perçu ça plus comme un échange [...], mais je peux pas dire que je me suis sentie soutenue [...], mais je me suis sentie comprise. (Éline, E2)

À la lumière de cet extrait, il est possible de tisser des liens avec l'indicateur relatif à *l'empathie* du SSÉmo (cf. tableau 12). Les autres participants ont pu comprendre le vécu de l'enseignante, mais Éline n'a pas perçu des comportements de soutien précis lors des groupes de parole.

Bien que les réponses de Violaine et d'Éline étaient moins manifestes, nous avons tout de même poursuivi l'entrevue avec ces enseignantes. Nous présenterons leurs réponses aux autres questions relatives à l'évaluation subjective du soutien pour trois principales raisons. D'abord, les explications des participantes nous permettent de croire qu'elles ont perçu une certaine forme de soutien. Ensuite, le concept de soutien social peut être difficile à cerner pour certains. Finalement, les questions relatives à l'évaluation subjective de soutien pouvaient également faire référence aux ressources du réseau de soutien.

En analysant les témoignages de Violaine et d'Éline, nous avons évoqué le SSÉval et le SSÉmo. Alors que les comportements de soutien étaient principalement étudiés dans l'OS2.1, il est pertinent revenir sur les perceptions des enseignants à ce sujet.

4.2.3.3 Types de comportements de soutien perçus dans le cadre des groupes de parole

En répondant à la question sur la perception des comportements de soutien dans le groupe, les enseignants ont fait référence aux trois types sur lesquels nous avons insisté dans l'OS2.1 : SSÉval, SSÉmo et SSInf. De plus, au même titre que Violaine, plusieurs enseignants ont abordé une forme de soutien « indirecte », qui n'était pas anticipée avant l'analyse de nos résultats. Dans cette section, nous reviendrons sur chacun de ces types de soutien afin d'illustrer les comportements perçus par les participants.

Comportements de soutien évaluatifs (SSÉval)

Selon House (1981), les comportements de SSÉval font référence à une information aidant l'auto-évaluation ou la comparaison sociale. Par les discussions avec les autres participants, quatre enseignants (Charlène, Violaine, Ivanié et Sami) ont souligné que les groupes de parole les aidaient dans leur auto-évaluation et à se comparer. Dans le premier extrait, Charlène souligne que les discussions avec les autres enseignants lui ont permis d'avoir une rétroaction sur le changement de groupe d'un élève qu'elle a effectué plus tôt dans l'année :

Ça m'a rassuré, je me suis dit si jamais je détecte un élève qui est à un niveau... donc y'a deux élèves que je lui avais envoyés aussi plus tôt, qui étaient un peu plus avancé, donc y'en a une qui a terminé en [classe d'intégration partielle] et une autre qui a été partiellement intégrée au régulier. Ça aussi ça a été un autre cas qui a été la bonne chose à faire ça m'a rassuré pour le niveau. Les élèves que j'ai gardés dans la classe étaient à leur place. (Charlène, E2)

Dans ce deuxième extrait, par les discussions, Violaine a pu comparer ses perceptions avec celles des autres enseignants. À la lumière de ces informations, elle a pu effectuer une autoévaluation et valider certaines impressions :

Ça venait plus valider certaines choses que je vivais. Ce qui était correct et pas correct (Violaine, E2).

Comportements de soutien émotionnels (SSÉmo)

Selon la définition de Cutrona et Suhr (1992), le SSÉmo peut faire référence au soutien des affects par l'empathie, la bienveillance et la confiance envers les autres. Deux enseignantes (Clara et Ivanie) font référence à ce type de soutien durant leur entrevue :

Ils viennent partager, oui, ils viennent m'écouter, écouter nos problèmes, on s'écoute, on s'entraide, ça vient nous... C'est-à-dire nous aider à bien vivre ça, c'est-à-dire à comprendre nos difficultés qu'on vit, ça nous aide psychologiquement, je pense. (Clara, E2)

Dans cet extrait, Clara aborde le SSÉmo en faisant référence à la compréhension et à l'empathie des autres membres du groupe par leur écoute, leur compréhension des difficultés vécues et l'aide qu'ils lui ont prodiguée. Durant l'entrevue, l'enseignante répète fréquemment que l'écoute des autres était un élément positif majeur des groupes de parole.

Comportements de soutien informatifs (SSInf)

Le SSInf, qui fait référence aux informations qui aident l'autre personnellement ou dans son environnement (House, 1981), est rapporté par quatre enseignants (Ivanie, Clara, Jeanne et Sami). Les enseignants discutent notamment de solutions qui ont été proposées pour régler leurs problèmes, et ce, de façon directe ou indirecte (p. ex. par les solutions apportées aux difficultés vécues par un autre participant). Dans l'extrait suivant, les enseignants ont perçu cette forme de soutien dans le groupe par les informations ou des conseils qui étaient prodigués :

... on sortait [des groupes de parole] puis on se disait : « Ah merci pour ton commentaire, merci, à m'a éclaircie. » [...] « Merci, la prochaine fois je vais essayer de faire ce que tu as dit là », c'est... On a entendu pas mal de fois là, pas mal. (Jeanne, E2)

À la lumière de ces informations, nous constatons que tous les types de soutien social étudiés dans le cadre des groupes de parole (SSÉmo, SSÉval, SSInf) sont rapportés par les enseignants. Il est pertinent de rappeler que les questions ne tendaient pas à identifier les types de comportements de soutien reçus et que ces éléments ont été abordés spontanément par les participants. Au regard des extraits présentés dans cette section, nous observons que les enseignants discutent à plusieurs moments du soutien social qu'ils ont perçu sans que celui-ci soit directement dirigé vers eux.

4.2.3.3.1 Soutien social indirect

Bien que ce type de soutien ne soit pas détaillé dans notre cadre de référence, il est intéressant de percevoir le soutien « indirect » mis en œuvre dans le groupe de parole. En cohérence avec la définition du soutien social que nous employons pour notre recherche : « un processus transactionnel complexe impliquant une relation interactive entre l'individu et son réseau de soutien » (Vaux, 1988, p. 28-29), les participants au groupe de parole ont pu percevoir du soutien alors que les comportements visaient davantage le groupe ou encore un autre participant. Nous avons également abordé cette possibilité sous l'OS2.1 en considérant certains comportements de SSInf comme étant donnés au groupe plutôt qu'à un individu en particulier. Plusieurs exemples peuvent être tirés de la seconde entrevue menée avec les enseignants :

Ils apportaient des solutions à des problèmes et ça m'a servi aussi (Ivanie, E2)

Quand Sami a raconté son histoire avec le cellulaire avec la direction et tout ça, OK il vit la même chose que moi donc ce n'est pas moi qui n'est pas assez stricte [...] le fait qu'il parle ça m'a calmé. (Violaine, E2)

Le soutien social « indirect » perçu est alors en cohérence avec la définition de Vaux (1988), car il résulte d'une relation transactionnelle entre l'individu et son réseau de soutien. Dans ce cas, le groupe est alors perçu comme des ressources du réseau, par son contexte et par les gens qui le composent. Les besoins des enseignants sont parfois partagés et cela peut donner lieu à un soutien qui peut être bénéfique pour plusieurs participants à la fois. La compréhension du vécu peut également assurer une meilleure adéquation entre les besoins des individus et le soutien qui est donné par les participants. Il est intéressant de percevoir, dans les témoignages des enseignants, l'importance de la *pertinence* du soutien pour répondre à leurs besoins. Alors que les comportements de soutien ne leur étaient pas toujours destinés, ils pouvaient tout de même le considérer comme une aide. Cela peut d'ailleurs être représenté de plusieurs façons. Par exemple, le soutien qui était destiné un participant pouvait être pertinent pour d'autres membres du groupe. Aussi, dans une perspective plus diffuse, le sentiment que les autres participants ont une compréhension des enjeux discutés peut entrer dans cette catégorie de soutien « indirect ».

4.2.3.4 Satisfaction du soutien social dans le groupe

Lorsque les enseignants ont répondu à la question relative à la satisfaction qu'ils avaient éprouvée à l'égard du soutien social dans les groupes de parole, les huit enseignants ont répondu par l'affirmative. En ce qui concerne Éline, l'enseignante répond de façon positive à la question en soulignant la compréhension mutuelle entre les participants :

J'ai accueilli beaucoup d'idées [...], c'est sûr qu'après on a tous une façon de faire différente puis il y a certaines choses aussi qui ne me rejoignent pas personnellement, donc là un peu moins, mais certaines grandes lignes oui. Je comprenais et vice-versa, puis ça m'a comme apaisé un peu de voir que ces aspects-là moins subjectifs étaient partagés.
(Éline, E2)

Nous avons donc considéré ce témoignage comme un élément appuyant le fait que l'enseignante a perçu une certaine forme de soutien. De façon générale, pour appuyer cette affirmation, les enseignants ont mentionné qu'ils avaient apprécié dans le groupe le partage de vécu et de solutions, mais aussi l'entraide entre les participants et la validation de certaines actions. L'un des enseignants, Rémi, différemment des autres membres du groupe, mentionne la satisfaction qu'il a éprouvée à donner du soutien :

Il y a de la satisfaction à donner de l'information que tu crois pertinente parce que t'sais encore là c'est encore juste une perception que j'ai là, mais quand tu penses que tu peux aider... (Rémi, E2).

Cet extrait peut faire référence à l'aspect transactionnel du soutien social où l'individu peut recevoir, mais également donner du soutien social. Dans les secondes entrevues menées avec les participants, à l'exception de cet enseignant, les autres ont fait référence au soutien social reçu. Nous reviendrons sur cet aspect dans la section 4.4, mais Rémi nous a mentionné qu'il se sentait dans une situation particulière dans le groupe de parole puisqu'il côtoyait les élèves de toutes les classes d'accueil. Il pouvait donc corroborer certaines informations ou encore donner des renseignements sur les élèves aux autres enseignants.

L'une des enseignantes a spécifié qu'elle était satisfaite du soutien social reçu dans le groupe, mais qu'elle l'était également de celui qu'elle recevait de la part des participants en dehors du groupe :

Je suis satisfaite... et puis même c'est pas juste pour le groupe de parole... même en dehors... (Ivanie, E2)

Dans sa seconde entrevue, Ivanie souligne le réseau de soutien que constituent les participants à l'activité collective. Par cet extrait, il est possible de percevoir la perméabilité entre la représentation du groupe participant à l'activité et les individus qui le constituent. Nous reviendrons sur les retombées du groupe de parole sous le troisième objectif spécifique (OS3).

4.2.3.5 Sentiment de respect

Tous les enseignants ont mentionné s'être sentis respectés durant l'activité. Cela dit, Violaine nous a fait part de sa crainte d'être jugée par les autres enseignants durant la première séance. Par ailleurs, à cette question, les participants ont davantage fait référence au respect qu'ils ont perçu dans les groupes de parole, plutôt qu'aux comportements de soutien qu'ils ont reçu. Relativement à ce thème, il est donc davantage question de la perception des enseignants sur le respect perçu dans les ressources de leur réseau (le groupe de parole).

En considérant cette nuance, le respect perçu est décrit de plusieurs façons par les enseignants participants. Pour illustrer le respect dans les groupes, certains nomment l'écoute (Clara, Rémi, Sami), l'absence de conflits (Charlène), l'absence de jugement (Violaine, Charlène), l'attention des autres sur ce qui est dit (Sami), mais aussi la liberté de donner son point de vue (Charlène). Par exemple, Rémi souligne l'écoute « égale » entre tous les participants ce qui était pour lui particulier au groupe de parole :

J'ai senti que j'avais cette écoute-là [comme d'habitude], mais que c'était une écoute égale. Tout le monde avait la même écoute. (Rémi, E2)

Pour lui, le groupe de parole créait un environnement où les idées de tous les participants étaient considérées de la même façon. L'enseignant a mentionné que l'activité offrait un espace pour que chacun puisse s'exprimer, peu importe leur statut (précaire ou non) et leur expérience. Rémi

souligne qu'il a l'habitude que sa parole ait un poids plus grand, notamment à cause de son ancienneté et de ses études. Il relève donc la différence entre le cadre des groupes de parole et les autres espaces scolaires où il peut échanger avec ses collègues. D'autres enseignants mentionnent qu'ils ont perçu du respect, mais leur réponse n'est pas appuyée par des comportements concrets (Éline, Jeanne, Ivanie).

Par ailleurs, Éline mentionne que le respect entre les enseignants qui participaient au groupe de parole pouvait être perçu non seulement durant les activités, mais aussi à l'extérieur :

Bien pas juste dans le groupe de parole, je veux dire c'est mes collègues (Éline, E2).

À la lumière de ce dernier extrait verbatim, il est pertinent de mentionner que nous n'avons relevé aucun conflit entre les enseignants durant les groupes de parole. Mis à part les frictions entre certains participants qui partageaient leurs locaux (*cf.* OS1), nous n'avons pas été mis au courant des possibles discordes entre les enseignants du département d'accueil en dehors de l'activité collective. Ce contexte a pu favoriser la perception de respect dans les groupes.

4.2.3.6 Sentiment d'être impliqué

Tous les enseignants se sont sentis impliqués dans l'activité. Certains par leur parole (Clara, Jeanne, Violaine), par la prise en compte de leur avis (Rémi), par leur présence qui n'était pas obligatoire (Jeanne, Sami), mais aussi par leur écoute (Ivanie, Charlène, Éline, Jeanne, Sami). En ce qui concerne ce dernier point, certains enseignants ont fait référence à leur implication lorsqu'ils ne participaient pas activement à la conversation (p. ex. premier extrait), alors que pour d'autres, leur implication par l'écoute pouvait davantage être associée à des caractéristiques personnelles (p. ex. deuxième extrait).

Premier extrait :

Je pense que j'ai quand même participé dans le groupe, y'a eu des moments où des silences que je suivais, je ne savais pas trop quoi dire, mais j'étais à l'écoute (Charlène, E2).

Deuxième extrait :

Bien moi je suis une personne de nature j'écoute beaucoup plus que je parle, mais... Donc oui, je crois que j'étais impliquée à ma façon (Éline, E2).

Lors de la description des cas des enseignants (cf. 4.4), nous reviendrons sur l'association entre la perception de l'implication par les enseignants et leur participation en termes de comportements de soutien social, liant ainsi les résultats présentés sous l'OS2.1 et l'OS2.3.

4.2.3.7 Sentiment d'attachement envers les autres

À la question concernant l'indicateur du sentiment d'attachement envers les autres participants aux groupes de parole, tous les enseignants ont répondu par l'affirmative. Néanmoins, certaines différences dans la façon de percevoir cet attachement ont pu être notées. Plusieurs enseignants ont mentionné avoir un attachement, qui s'est accentué avec l'activité, envers tous les membres du groupe de parole (Charlène, Jeanne, Sami, Clara). Jeanne souligne que le temps alloué à l'activité a pu favoriser les liens entre les membres du groupe. D'autres ont spécifié qu'ils avaient un sentiment d'attachement seulement avec certains participants (Ivanie, Éline). Finalement, certains ont plutôt précisé que le groupe n'avait pas eu d'influence sur l'attachement qu'ils avaient pour les autres enseignants du département d'accueil avant l'activité collective (Éline et Violaine) :

Ça, je le savais déjà même avant le groupe de parole, il y a certains enseignants qu'on est assez similaires dans notre façon de voir les choses puis d'enseigner puis nos relations avec les élèves, puis il y en a d'autres que non, qui sont beaucoup plus sensibles [...] ça a juste confirmé un peu ce que je pensais. (Éline, E2)

Dans cet extrait, nous observons qu'Éline décrit un attachement à certains enseignants et, même si elle avait déjà des affinités avec certains participants avant l'activité, les groupes de parole ont pu l'aider à préciser ce qu'elle pensait. Bien que ce ne soit pas l'objet de cette section, il est intéressant de relever que ces deux enseignantes, Éline et Violaine, sont celles qui se sont absentes le plus fréquemment (cf. Tableau 15). Nous émettons l'hypothèse que leurs absences répétées ont pu avoir une incidence sur leur attachement aux membres du groupe, nous y reviendrons prochainement.

4.2.3.8 Sentiment que les autres se soucient d'eux

Pour ce dernier indicateur associé à l'évaluation subjective du soutien social, sept enseignants ont perçu que les autres participants se souciaient d'eux durant les groupes de parole. Ainsi, quatre mentionnent que cet indicateur était perceptible par l'écoute (Charlène, Clara) et plus précisément quand ils sentaient que les autres maintenaient leur attention lorsqu'ils prenaient la parole (Violaine, Sami). Trois nomment plutôt la considération de leur vécu (Charlène, Ivanie, Rémi), comme l'illustre cet extrait verbatim :

J'ai senti qu'ils étaient à l'écoute, soit par leur approbation parce qu'ils vivaient la même chose ou juste l'écoute quand je donnais mon point de vue. (Charlène, E2)

Par ailleurs, Jeanne mentionne que le souci de la part des autres était davantage relatif au respect des divergences d'opinion. Donc, même si certaines différences dans les idées soutenues par les participants étaient perceptibles, les enseignants demeuraient respectueux. Ainsi, Jeanne lie le respect à sa perception que les autres se soucient d'elle. Finalement, Rémi rapporte plutôt que les participants au groupe de parole se souciaient de lui parce qu'il connaissait tous les élèves et que son avis était pris en considération.

Encore une fois, Violaine et Éline avaient une opinion plus nuancée. Violaine, en répondant à cette question, dit de prime abord ne pas avoir perçu que les autres se souciaient d'elle, puis elle rectifie sa réponse en précisant que dans certaines situations, quand elle émettait des commentaires, les autres les prenaient en considération. Or, cela constituait pour elle une façon de percevoir que les autres se souciaient d'elle. Éline, de son côté soutient que les autres n'avaient pas eu à se soucier d'elle, notamment parce qu'elle ne vivait pas les problèmes de certains :

Je veux dire que j'ai trouvé ça comme plus neutre là [...] Je veux dire... Bien honnêtement je crois que j'ai eu de la chance parce qu'avec tout ce que j'entendais je trouve que j'ai vraiment pas de problème au travail, fait que je n'ai pas eu besoin vraiment qu'on se soucie de moi en plus, mais non pas nécessairement. (Éline, E2)

Ainsi pour Éline, l'impression que les autres se soucient d'elle découlerait plutôt d'un besoin qu'elle aurait pu émettre. Donc, comme elle n'a pas partagé de défis qui, pour elle, sont de la même intensité que d'autres participants, elle n'avait pas besoin que les autres se soucient d'elle.

4.2.3.9 Conclusion partielle de l'OS2.3

Dans cette section, pour atteindre l'OS2.3, *décrire et analyser l'évaluation subjective du soutien social relative aux comportements de soutien reçus et aux ressources du réseau*, nous avons présenté les réponses des enseignants aux questions relatives à cette dimension du soutien social, posées lors de la seconde entrevue semi-dirigée. Nous avons d'abord présenté un résumé de tous les cas, sous forme de matrice, pour illustrer les ressemblances et les divergences dans les perceptions des enseignants. Ensuite, après avoir présenté les réponses des enseignants relatives à leur perception du soutien social dans les groupes, nous avons repris les principaux indicateurs de l'évaluation subjective de soutien sous forme d'analyse croisée. Indépendamment des indicateurs présentés, nous retenons principalement cinq constats. (1) La perception du soutien social, même après la présentation d'une définition, demeure imprécise pour certains enseignants. Malgré tout, les réponses des participants nous permettent d'émettre l'hypothèse qu'en plus des comportements de soutien qui leur sont destinés, les enseignants bénéficient également de l'aide dirigée vers d'autres individus lorsque celle-ci est pertinente pour leur situation. (2) La satisfaction à l'égard du soutien social peut être vécue autant lorsque celui-ci est donné que reçu. (3) Les participants peuvent évaluer le soutien social qu'ils reçoivent de la part des autres autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe. Cela peut donc signifier que les ressources du réseau créées par le groupe de parole sont accessibles également à l'extérieur du cadre de l'activité collective. (4) L'implication dans le groupe peut prendre plusieurs formes. Cela peut faire référence à la prise de parole, à l'écoute ou encore à leur présence physique. L'activité de l'individu dans son réseau de soutien doit alors être perçue de plusieurs façons. (5) Finalement, alors que certains enseignants ont perçu que les groupes de parole ont favorisé un attachement envers tous les individus qui y participaient, d'autres mentionnent plutôt un attachement ciblé envers certains membres. Ainsi, les enseignants ont pu développer ou renforcer certaines affinités avec des individus en particulier.

4.2.4 Conclusion partielle du deuxième objectif spécifique

Le deuxième objectif spécifique de cette thèse est orienté vers l'étude du soutien social et de ses trois dimensions : les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective

du soutien. Plus particulièrement, de *documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants*. Les trois sous-objectifs présentés précédemment nous ont permis de mettre en lumière différentes facettes de ce processus. D'une part, nous avons décrit les comportements de soutien reçus et donnés par les enseignants. Ceux-ci peuvent faire référence à la manifestation observable de la relation bidirectionnelle entre l'individu (*personne*) et son environnement (*contexte*). D'autre part, nous avons abordé les ressources du réseau sous l'angle des groupes de parole, comme discuté précédemment (*cf.* 2.2.3). Plus précisément, dans l'OS2.2, nous avons fait état des retombées perçues du groupe de parole sur les ressources du réseau. Dans une perspective systémique, nous avons donc pu mettre en lumière les retombées du *contexte* (une activité mise en œuvre dans le microsystème de l'individu) sur la *personne* (perception des ressources du réseau) dans un certain *temps*. Finalement, par le dernier sous-objectif (OS2.3), nous avons documenté l'évaluation subjective du soutien. Donc, l'évaluation de l'individu (*personne*) sur le *processus* (soutien social).

Par les éléments individuels et collectifs présentés dans les sous-objectifs, nous avons pu atteindre l'OS2. Afin de tisser des liens entre les différentes dimensions du soutien social et avec les autres objectifs spécifiques, nous présenterons des études de cas synthèses (*cf.* 4.4) à la suite de l'OS3. Ce dernier objectif spécifique nous permettra de poursuivre la présentation de nos données sur les retombées des activités collectives conçues et menées pour favoriser le bien-être au travail.

4.3 Troisième objectif spécifique (OS3)

Dans cette section, nous présenterons les résultats relatifs à l'OS3, *décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants*. Comme indiqué dans le troisième chapitre (méthodologie), cet objectif nous permet de décrire les perceptions des enseignants sur les groupes de parole et plus particulièrement les retombées perçues de cette activité collective sur leur bien-être au travail. De surcroît, l'OS3 nous permet de situer le soutien social au regard d'autres processus éventuellement mis en œuvre, ou encore des caractéristiques de l'activité qui auraient également pu contribuer au développement du bien-être. Les éléments rapportés dans cet objectif spécifique nous permettront aussi de tisser des liens avec l'OS1 où le BEPT a été détaillé.

De façon plus précise, avant de présenter les résultats relatifs à l'OS3, nous aborderons la procédure spécifique d'analyse de données. Puis, nous détaillerons les perceptions générales des enseignants sur les groupes de parole pour, ensuite, préciser les retombées perçues de cette activité sur leur bien-être au travail. À titre de synthèse, nous reviendrons sur les dimensions du BEPT et sur les deux grandes perspectives de recherche sur le bien-être pour compléter notre interprétation des résultats.

4.3.1 Analyse des données pour le troisième objectif spécifique

Des questions concernant l'expérience du groupe de parole et les retombées de l'activité collective sur le bien-être au travail ont été posées aux enseignants lors de la seconde entrevue semi-dirigée (juin). À la lumière de leurs réponses, nous présenterons, dans cette section, les grands thèmes ayant émergé de l'analyse des données. À la différence des autres sous-objectifs, comme nous n'avions pas déterminé en amont d'indicateurs ou de dimensions sur lesquels appuyer notre analyse, nous avons réalisé une démarche se rapprochant du codage ouvert :

Le codage ouvert est sans rubriques ni catégories *a priori* : on ne dispose pas à l'avance d'un lexique indiquant à quel symbole (code) doit correspondre telle unité de sens. Dans ce cas, le lexique se composera en cours de codage ; chaque opération de codage produit une nouvelle entrée lexicale lorsqu'elle utilise une nouvelle marque. (Van der Maren, 2004, p. 555).

Ainsi, tout en suivant les étapes détaillées dans la section 2.7 (voir aussi l'annexe 7) et hormis certaines rubriques provisoires associées aux questions posées (voir Van der Maren, 1996), nous avons réalisé une démarche inductive pour identifier les thèmes émergents. Ainsi, nous avons relevé trois grandes catégories pour regrouper les données : les perceptions sur le groupe de parole, les retombées du groupe de parole sur le bien-être au travail et les caractéristiques de l'activité. Le tableau 21 reprend ces catégories et illustre les principaux thèmes abordés par les enseignants pour favoriser la comparaison. La matrice complète se trouve à l'annexe 13.

Tableau 21

Éléments saillants du discours des participants relatifs à leurs perceptions du groupe de parole

Participants	Perception du groupe de parole Le groupe de parole...	Perception des retombées du groupe de parole sur leur bien-être Le groupe de parole...	Caractéristique (s) de l'activité abordée(s)
Ch	<ul style="list-style-type: none"> + crée un espace qui favorise le partage de vécu et l'écoute ; + crée un espace pour partager de bons coups et de moins bons coups ; + crée des moments de repos ; + favorise la compréhension de certains comportements ; + favorise le côté humain. 	<p>a favorisé son bien-être, car il...</p> <ul style="list-style-type: none"> + permet de se libérer ; + permet de savoir ce que les autres vivent ; + permet de percevoir certains points communs entre le vécu des enseignants ; + permet un certain détachement de certaines situations vécues ; + permet de se remettre en question pour avancer. 	<ul style="list-style-type: none"> + Confidentialité + Attitude de non-jugement de la part des autres participants + Temps
É	<ul style="list-style-type: none"> + permet de connaître les réalités des autres ; + permet de se sentir moins seule à vivre certaines situations ; + permet de connaître les autres enseignants ; + permet de se libérer de choses qu'elle a gardées pour elle et qui sont partagées par les autres enseignants ; + permet de confirmer certaines perceptions à propos des autres participants. 	<p>a favorisé son bien-être, car il...</p> <ul style="list-style-type: none"> + favorise l'expression libre ; + Par la mise en commun d'expériences. 	<ul style="list-style-type: none"> + Temps +/- Liberté des sujets abordés
Iv	<ul style="list-style-type: none"> + permet de mieux connaître ses collègues et les réalités de chacun ; + favorise la parole libre ; + permet de trouver des solutions qui aident au quotidien ; 	<p>a favorisé son bien-être, car il...</p> <ul style="list-style-type: none"> + répond à un besoin pour les enseignants (par son cadre) + permet de connaître la réalité des autres ; + permet des échanges sur le vécu. 	<ul style="list-style-type: none"> + Attitude de non-jugement de la part des autres participants + Fréquence des rencontres

	+ permet de créer un cadre sans jugement entre enseignants d'accueil.		
Cl	+ permet un temps pour discuter et échanger sur leurs réalités ; + permet de mieux connaître leurs collègues.	a favorisé son bien-être , car il... + crée un espace de discussion ; + permet de connaître ses collègues ; + donne accès à des solutions et des façons d'agir ; + permet de se comparer au vécu des autres.	+ Temps
J	+ permet de se regrouper ; + permet de discuter de sujets variés ; + permet de casser la routine, + permet d'extérioriser certaines pensées, de dire ce qui les préoccupe ; + permet d'exposer les bons coups et les mauvais coups ; + permet d'avoir le point de vue des autres participants sur certaines questions.	a favorisé son bien-être , car il... + permet le partage de ressentis et de vécus ; + permet l'expression.	+ Confidentialité + Attitude de non-jugement de la part des autres + Composition des groupes
R	+ permet de voir les ressemblances et les différences de vécu ; +/- offre une latitude qui mène parfois à des discussions moins « pertinentes ».	a favorisé son bien-être , car il... + constitue une activité agréable.	+/- Liberté des sujets abordés
S	+ permet aux collègues de se réunir fréquemment ; + permet des discussions lors de moments et dans des endroits appropriés ; + permet une spontanéité et la liberté relative aux sujets abordés.	a favorisé son bien-être , car il... + engendre des éléments positifs plus ou moins manifestes ; + permet de mieux connaître les autres ; + permet l'expression ; + permet de connaître ses collègues et d'anticiper certains comportements ;	+ Temps

		<ul style="list-style-type: none"> + constitue une activité avec des caractéristiques différentes de ce qui est habituellement proposé ; + permet de prendre connaissance et d'envisager de nouvelles façons d'agir. 	
V	<ul style="list-style-type: none"> + permet d'échanger sur des difficultés communes ; + permet de relativiser certaines situations ; - s'éloigne parfois des thèmes associés à la vie scolaire, parfois tend trop vers des sujets personnels ; - ne permet pas de mettre en œuvre des actions concrètes ; - se rapproche d'un groupe de thérapie, en particulier la première séance où tous les enseignants se sont présentés. - * Violaine se perçoit comme différente par son vécu personnel et craint parfois d'être jugée à ce propos. 	<p>a pu favoriser son bien-être, mais pas toujours, car il...</p> <ul style="list-style-type: none"> + permet de prendre connaissance du vécu des autres ; - engendre peu d'actions concrètes ; - donne lieu à des discussions qui manquent parfois de profondeur (trop en surface). 	<ul style="list-style-type: none"> - Liberté des sujets abordés

4.3.2 Perception générale des enseignants sur les groupes de parole

En ce qui regarde les perceptions générales des participants sur les groupes de parole, certains thèmes étaient récurrents dans leur discours. Nous présenterons sous ce titre les éléments généraux issus des deuxièmes entrevues semi-dirigées menées avec les enseignants (juin). Par la suite, nous reviendrons sur les caractéristiques de l'activité ayant été soulignées par certains d'entre eux⁵⁵.

D'abord, des enseignants (Clara, Ivanie, Éline, Charlène) ont souligné que les groupes de parole leur ont permis de mieux connaître leurs collègues. Cet élément est rapporté, d'un côté, par Clara comme ayant pu favoriser une « adaptation » à ses collègues. Charlène, d'un autre côté, mentionne que cela l'a aidé à comprendre certains comportements (Charlène) :

Je te donne juste un exemple, les titulaires c'est vrai que, on se connaît tous on est une bonne équipe, par exemple, avec le prof. [spécialiste] là ça nous a permis de le connaître puis de le connaître plus et puis de développer une relation avec lui. (Ivanie, E2)

De la même façon, d'autres enseignants ont plutôt souligné que les groupes de parole leur ont permis de savoir ce que les autres vivent (Rémi, Ivanie, Éline, Violaine) et que certaines situations sont partagées (Éline, Violaine) :

On pouvait parler des choses qu'on vivait en fait. T'sais, on voyait que tout le monde avait le problème de discipline, tout le monde avait un peu les mêmes problèmes de l'école. (Violaine, E2)

Ces thèmes étaient centraux dans le discours des enseignants. Certains participants ont repris ces éléments lorsqu'ils ont abordé la perception de l'influence des groupes de parole sur le bien-être au travail, mais ils ont aussi détaillé les caractéristiques de l'activité qui ont pu favoriser cette meilleure connaissance des autres et de leur vécu.

⁵⁵ Dans cette section, certains résultats et certains extraits verbatim ont été publiés dans le texte suivant : Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : L'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167.

4.3.3 Perception des caractéristiques de l'activité

Lors de cette seconde entrevue certains enseignants ayant participé aux groupes de parole, ont abordé plusieurs caractéristiques de l'activité en décrivant les aspects positifs et négatifs de leur expérience. Dans cette section, nous aborderons certaines spécificités de cette activité, comme la composition des groupes, la confidentialité des propos, l'attitude de non-jugement adoptée par les participants, la différence entre les groupes de parole et les autres espaces scolaires où les enseignants peuvent s'exprimer, mais aussi les pistes d'amélioration suggérées par certains enseignants. Nous aborderons à la fin de cet objectif spécifique le partage d'expériences, un thème fréquemment abordé par les participants et qui peut être favorisé par le dispositif des groupes de parole.

Afin de mieux rendre compte des caractéristiques de l'activité collective relevées par les enseignants, il est pertinent de rappeler certaines particularités du contexte créé par les groupes de parole. Comme mentionné précédemment, les caractéristiques de l'activité et les règles maintenues par l'animateur visent à ce que les enseignants puissent exprimer librement des ressentis, des émotions ainsi que des pensées et où les membres du groupe sont disponibles pour écouter et accueillir les paroles des autres (Bouville, 2005). Dans le contexte de notre recherche, il est pertinent de souligner de nouveau que les groupes de parole ont été offerts aux enseignants d'un département de classes d'accueil d'une école secondaire. Tous les enseignants, à l'exception de l'enseignant spécialiste, étaient titulaires d'une classe.

En ce sens, trois principaux éléments ont été rapportés par les enseignants comme favorisant l'expression libre : la composition des groupes de parole (Jeanne), la confidentialité des propos (Charlène, Jeanne) et l'attitude de non-jugement adoptée par les participants (Jeanne, Ivanie, Charlène) :

On ne peut pas dire : « Il y a la direction qui est là », il n'y a personne qui nous juge [...] Pour moi c'est ça le groupe de parole et puis sans jugement c'est très important [...] Non même entre nous, c'est on sort, c'est fini, c'est vraiment confidentiel, c'est pour toutes ces choses-là, c'était vraiment très, très essentiel. (Jeanne, E2)

Certains enseignants (Jeanne, Sami) ont comparé les groupes de parole avec d'autres espaces scolaires qui pourraient leur permettre de s'exprimer au quotidien (p. ex. le salon des employés, les

corridors). En termes de différence, ils évoquent notamment la liberté de parole qui est permise dans les groupes. Ils soulignent que cette liberté peut être compromise dans des endroits où ils ont peur d'être jugés sur leurs propos et où ils doivent faire preuve de prudence lorsqu'ils s'expriment :

De s'exprimer, d'exprimer ses sentiments, surtout son expérience, donc de ce point de vue, je pense bien que ça a été une très, très belle initiative que même mes collègues partagent, parce qu'on n'a pas de moment de discussion approprié donc... Qui ont pour thèmes donc notre travail et notre vie à l'école. C'est vrai que des fois on a des situations, au diner par exemple, on se réunit, mais c'est pas la même chose, au diner on parle plus, enfin, on peut parler de l'école, mais il y a aussi d'autres collègues peut-être qu'on connaît pas qui... Qui sont là, peut-être on hésite à dire certaines choses. Oui, moi en ce qui me concerne je ne peux pas dire certaines choses que j'ai dites dans le cadre de cet atelier dans la salle du personnel (Sami, E2)

C'est ce moment et cette occasion qu'on pouvait parler, qu'on pouvait dire ce qu'on ressentait, qu'on pouvait dire ce qu'on vivait dans nos classes, qu'on pouvait dévoiler des choses peut-être qu'on peut pas dévoiler dans les corridors. (Jeanne, E2)

En plus des caractéristiques associées aux règles et à l'animation de l'activité, ces différences avec d'autres espaces scolaires peuvent également être attribuables à l'aménagement physique dans lequel se déroulaient les groupes de parole. Les rencontres avaient toujours lieu dans la même salle, accessible seulement par les enseignants participants. Ainsi, le lieu de l'activité a également pu avoir une influence sur la perception de la confidentialité ou du non-jugement, en comparaison avec des lieux ouverts comme les corridors ou encore des espaces communs comme le salon du personnel.

Le temps associé à l'activité a également été nommé par les enseignants (Clara, Charlène, Éline, Sami) lors de la comparaison avec les ressources auxquelles ils ont habituellement accès. Alors que le temps des enseignants est parfois limité dans leur quotidien, les groupes de parole ont permis une plage horaire consacrée à l'expression libre qui n'aurait pas eu lieu dans un contexte usuel :

... s'il n'y avait pas ce groupe de parole là, on n'aurait même pas eu le temps de se parler, chacun court de son côté et puis là au moins on a eu comme deux périodes juste à parler

de nos problèmes donc on a au moins l'occasion de se connaître [...] Parce qu'à travers les discussions on a pu trouver quand même peut-être des solutions pour certains élèves, pour certains... Certaines façons d'agir avec les élèves, on a pu trouver des solutions à travers nos discussions. (Clara, E2)

4.3.4 Perception des éléments à améliorer pour l'activité collective

Dans une autre perspective, certains enseignants abordent des éléments qui pourraient, selon eux, être améliorés dans cette activité. Principalement deux points sont relevés par les enseignants, soit la fréquence des rencontres (Ivanie) et la liberté des sujets abordés (Violaine, Éline, Rémi).

En ce qui a trait à la fréquence des groupes de parole, Ivanie souligne qu'elle aurait souhaité que les rencontres soient plus espacées :

Cette année on a fait aux trois semaines c'est ça ? Ça va être exemple une fois par mois ou une fois par deux mois... [...] espacer un peu les rencontres. (Ivanie, E2)

Lors de la conception de l'activité, une rencontre par mois était prévue. Cependant, en considérant des restrictions liées au calendrier scolaire et à notre recherche, nous avons décidé, avec l'accord de l'animatrice, de rapprocher les rencontres, sans changer la formule de l'activité. Ce commentaire a été émis par seulement un enseignant, mais si l'activité était à refaire, il serait important d'adapter la fréquence de l'activité aux besoins des enseignants. Nous reviendrons sur l'arrimage entre les besoins des enseignants et les adaptations à effectuer à l'activité qui leur est offerte dans la section « discussion ».

Alors que la liberté des thèmes abordés a été relevée comme étant un élément positif de l'activité par Sami (*cf.* premier extrait verbatim), celle-ci a été relevée par Violaine, Éline et Rémi comme étant un aspect à améliorer ou à revoir (*cf.* deuxième extrait) :

Moi ce que j'ai aimé c'est vraiment cette liberté, liberté de parole, on n'avait pas de feuille de route, on n'arrive pas le matin, tu vas nous dire voilà, toi tu vas parler de ce sujet (Sami, E2)

Souvent ça divaguait vers des sujets qui n'avaient vraiment aucun rapport là, fait que peut-être juste essayer de recadrer toujours, bien essayer de recadrer un minimum les

conversations parce que des fois ça... Je trouvais que ça s'engageait trop dans des genres de débats un peu politiques [...] C'est une manière de se connaître aussi, mais non sinon il n'y a absolument... Tout était parfait là. (Éline, E2)

Le commentaire d'Éline, qui rejoint les perceptions de Violaine et de Rémi, est intéressant, car il souligne un aspect des groupes de parole qu'elle aurait souhaité modifier. Pourtant, la liberté de parole est l'une des principales caractéristiques de l'activité qui était proposée aux enseignants. Cela peut faire référence aux différences concernant les attentes des enseignants ou encore à une mauvaise compréhension des objectifs de l'activité.

En ce qui concerne Rémi, l'enseignant évoque certaines contraintes symboliques associées au contexte des groupes de parole, en soulignant que les discussions entre les enseignants divergeaient parfois vers des sujets externes au contexte scolaire. Pour justifier ce commentaire, l'enseignant mentionne que, selon lui, l'école a permis cet espace, donc les enseignants sont, d'une certaine façon, présents pour discuter de problématiques scolaires plutôt que personnelles :

Des balises il y en a, mais des contraintes il n'y en a pas, tu parles de ce que tu veux... On comprend qu'un moment donné ça s'éloigne... pis ça c'est pas vraiment... t'sais, parler de son forfait cellulaire c'est pas vraiment ça le but là... Mais, il n'y avait quand même pas de contraintes de retour [...] T'sais c'est quand même payé par le milieu scolaire c'te chose-là, pis on fait face à ça... c'est l'impression que j'avais. (Rémi, E2)

Selon cette perception de l'enseignant, il est intéressant de voir que le contexte plus général, qui a permis la création de cet espace (l'école), a pu tout de même moduler la perception de la liberté de parole. En ce sens, il est pertinent de rappeler que les enseignants pouvaient aborder les thèmes qu'ils souhaitaient lors des groupes de parole ; autant les aspects professionnels que personnels de leur vie.

Alors que la majorité des enseignants relèvent des points positifs associés au cadre de l'activité, d'autres nomment plutôt des éléments à améliorer si l'activité était à refaire. Néanmoins, plusieurs participants soulignent la pertinence des groupes de parole pour leur situation et, pour certains participants, les caractéristiques et le contexte de l'activité ont également pu favoriser leur BEPT.

4.3.5 Perception des enseignants de l'influence des groupes de parole sur leur bien-être au travail

Lors de la seconde entrevue (juin), l'une des questions posées visait à recueillir les perceptions des enseignants sur les possibles retombées des groupes de parole sur leur bien-être au travail. À celle-ci, sept enseignants sur huit (Clara, Charlène, Rémi, Sami, Jeanne, Ivanie, Éline) ont répondu par l'affirmative. Pour exemplifier cette perception, nous proposons un extrait verbatim de l'entrevue de Rémi :

En fait, je pense que ça contribue au bien-être au travail, t'sais... Des fois quand je disais je m'en vais dans mon groupe de parole ce matin, tu dis ça à un autre enseignant, il lève les yeux en voulant dire... mais moi c'est pas... [...] je trouvais ça l'fun ce groupe-là... Oui, c'est pertinent en tout cas [...] j'ai vu un côté bénéfique à ça. (Rémi, E2)

L'une des enseignantes (Violaine), mentionne que l'activité a pu développer son bien-être à certains moments, lorsqu'elle a vu ce que vivaient les autres. Cela dit, l'enseignante précise qu'elle aurait préféré que les groupes de parole puissent avoir des retombées concrètes sur certains irritants vécus au quotidien :

Pas totalement, peut-être des fois quand on voit ce que vivent les autres [...] C'est ça que je retiens, peut être que j'ai manqué... des fois, c'était des irritants de l'extérieur de notre classe, mais qui influençaient le bien-être. Ce n'est pas une critique parce que c'est très correct qu'on parle de choses irritantes, mais ces choses-là je ne sais pas si on pourrait les changer fait que... Je pense que ça nous aiderait tous beaucoup. (Violaine, E2)

Au vu de cet extrait, il est intéressant de relever que Violaine souhaitait avoir un autre type de soutien que ceux qui lui étaient prodigués dans les groupes. Nous reviendrons ultérieurement sur l'arrimage entre les besoins des enseignants et les caractéristiques de l'activité.

Autrement, pour appuyer le lien que les participants tissent entre les groupes de parole et leur bien-être au travail, les enseignants reprennent certains éléments abordés dans leur perception générale de l'activité. Ceux-ci font principalement référence à leur vécu en tant que participant et à ce que

les autres enseignants pouvaient leur apporter. En ce qui concerne leur vécu comme participant, certains enseignants nomment que l'activité était libératrice ou qu'ils pouvaient s'exprimer (Sami, Charlène, Jeanne) et qu'elle leur permettait de prendre une distance qui pouvait favoriser une remise en question (Charlène) :

C'était une certaine façon de se libérer de certaines situations que je vivais. (Charlène, E2)

Pour d'autres, les groupes de parole ont contribué à trouver des solutions, à partager des conseils ou encore à échanger sur des expériences communes (Clara, Sami, Charlène, Ivania, Éline, Violaine). Ces partages de vécus ont permis à ces enseignants de se comparer ou de relativiser leur situation (Violaine, Clara, Ivania) :

Des fois même si je pense que mes élèves sont les plus difficiles, mais chez d'autres ils sont plus difficiles que mes élèves à moi, et donc là je me rends compte que je ne suis pas... Mes élèves ne sont pas les pires donc je peux essayer d'avoir... De travailler, de trouver des techniques pour améliorer c'est-à-dire le comportement de mes élèves à moi, oui parce qu'il y a toujours pire, oui, donc c'est des choses bénéfiques pour nous. (Clara, E2)

Nous reviendrons de façon plus spécifique sur cet aspect du partage de vécu dans la dernière partie de ce troisième objectif spécifique. Avant d'y arriver, en considérant nos orientations conceptuelles, il est intéressant de revoir les éléments partagés par les enseignants en ce qui concerne les retombées perçues des groupes de parole sur le bien-être au travail à l'aune de ce cadre de référence.

4.3.5.1 Bien-être psychologique au travail, hédonisme et eudémonisme

En analysant les réponses des enseignants, il est aussi possible de tisser plusieurs liens avec les éléments conceptuels relatifs au bien-être discutés précédemment (*cf.* 2.1). Ces liens conceptuels peuvent être associés aux dimensions de la définition du BEPT que nous avons choisi d'employer et, de façon plus générale, ils peuvent faire référence aux deux principaux courants de recherche sur le bien-être discutés dans le second chapitre, soit l'hédonisme et l'eudémonisme. Dans cette section, nous reviendrons sur ces deux conceptions en précisant comment celles-ci peuvent être perçues au regard de nos résultats.

4.3.5.1.1 Bien-être psychologique au travail

La question posée aux enseignants concernant leur perception des retombées des groupes de parole sur leur bien-être au travail n'était pas orientée vers les cinq dimensions détaillées précédemment dans notre cadre de référence (cf. 2.1.3). En guise de rappel, la définition du BEPT que nous avons employée est la suivante : « une expérience subjective de nature positive, à connotation eudémonique, qui se construit tant à travers soi-même qu'à travers ses relations interpersonnelles au travail et l'interaction avec l'organisation » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 167). Au regard de l'analyse des réponses données par les enseignants à la question générale liant les groupes de parole et leur bien-être au travail, deux principales dimensions du BEPT peuvent être perçues : le sentiment de compétence au travail et l'adéquation interpersonnelle au travail.

Pour ce qui est du sentiment de compétence, qui est notamment associé au sentiment d'être en contrôle lors de l'exécution de tâches attribuées (Dagenais-Desmarais, 2010), deux enseignants (Clara, Sami) lient en partie leur perception de bien-être aux solutions qui leur ont été apportées dans le cadre de l'activité collective. Or, ce nouveau répertoire de solutions peut se rapporter à un développement du sentiment de compétence, comme ces enseignants sont peut-être plus à même de répondre à certaines demandes de leur environnement de façon contrôlée. Nous pouvons associer ces éléments à des indicateurs de cette dimension du BEPT comme *le sentiment d'être capable de faire leur travail* ou encore *d'avoir confiance en leurs capacités*.

D'un autre côté, en ce qui concerne l'adéquation interpersonnelle au travail, un enseignant a mentionné que la compréhension des autres a pu être un élément ayant favorisé son bien-être :

On a compris certaines choses, on a compris certains comportements de la part des uns et des autres, c'est sûr que ça a influencé positivement notre réaction parce qu'on peut anticiper certaines choses. (Sami, E2)

La définition de cette dimension du BEPT comprend les relations positives interpersonnelles en contexte de travail. Celles-ci peuvent faire référence pour les enseignants à *l'appréciation de leurs collègues*, *la bonne entente avec leurs collègues*, *la relation de confiance avec leurs collègues* ou encore *le sentiment d'être accepté par leurs collègues* pour la personne qu'ils sont (Dagenais-

Desmarais, 2010). L'extrait verbatim présenté ci-dessus peut en être un bon exemple, car la meilleure compréhension de leurs collègues peut favoriser des réactions positives par l'anticipation de comportements.

En plus de ces dimensions proposées par Dagenais-Desmarais (2010), nous percevons également des éléments se rapportant aux influences hédoniques et eudémoniques sous-tendant la définition du BEPT que nous employons dans notre recherche. Ainsi, il est intéressant de revoir les réponses des participants à l'aune de ces grandes orientations.

4.3.5.1.2 Hédonisme

La question générale posée aux enseignants concernant leur perception de l'influence de l'activité sur leur bien-être était, d'une certaine façon, orientée dans une perspective hédonique. Celle-ci faisait référence à la perception subjective des enseignants au regard d'un élément de l'environnement, les groupes de parole, qui ont pu avoir une influence sur leur état. Cela peut être observé dans les témoignages des participants par les aspects positifs du groupe de parole, comme la possibilité de s'exprimer :

« C'est surtout, associé aussi à s'exprimer... j'ai trouvé ça important parce qu'on a besoin de ça ! On a besoin, on a vraiment besoin de cet espace-là... pour nous ». (Ivanie, E2)

Il est alors possible de tisser des liens avec les caractéristiques associées à l'hédonisme (voir Diener et al., 1985), comme la subjectivité, où le niveau de bien-être de l'individu est tributaire de l'expérience de l'individu. D'autres éléments, comme le fait que certaines conditions peuvent améliorer le bien-être ou encore que le bien-être subjectif n'est pas l'absence de facteurs négatifs peuvent également être observé selon les réponses fournies par certains enseignants, par exemple pour Charlène :

« Et ça peut amener un certain détachement par rapport à certaines situations qui sont plus difficiles ». (Charlène, E2)

Selon ces extraits, nous observons que le groupe de parole a pu constituer un élément favorable dans l'environnement des enseignants et engendrer des émotions positives. Aussi, pour certains

participants comme Violaine, les aspects positifs des groupes de parole ont été perçus comme contextualisés plutôt que comme étant durables, par exemple dans la phrase :

« Pas totalement, peut-être des fois quand on voit ce que vivent les autres (Violaine, E2) ».

Ce dernier élément fait davantage référence aux caractéristiques du bien-être subjectif associé à la perspective hédonique qui souligne que le bien-être peut être perçu dans une durée de temps variable plutôt que dans une perspective à long terme, davantage associé à l'eudémonisme.

4.3.5.1.3 Eudémonisme

En ce qui concerne les éléments relatifs à l'eudémonisme, il est pertinent de rappeler que cette perspective du bien-être se concentre sur la proactivité de l'individu pour s'engager dans une démarche de croissance personnelle (Waterman et Kroger, 1993). Dans cette perspective, il est possible de faire référence aux propos de Charlène. Dans son entrevue, l'enseignante évoque la distance que le groupe lui permet de prendre avec les enjeux qu'elle rencontre au quotidien et d'« avancer ». Elle mentionne les retombées positives de cette perspective :

Il y a des choses qui fonctionnent bien et d'autres moins bien, on se remet en question et ça nous permet d'avancer (Charlène, E2).

Cet extrait est tiré de sa réponse à la question qui liait l'activité collective à son bien-être au travail. L'avancement pourrait alors être perçu comme une perspective de développement professionnel.

L'apport du groupe de parole sur leur bien-être au travail peut donc être perçu de façon plus spécifique, par exemple, avec la conception proposée par Dagenais-Desmarais (2010), mais aussi dans une conception théorique plus large selon certains fondements de ce champ d'études. Il est aussi important de souligner qu'aucun enseignant n'a rapporté d'éléments ayant pu défavoriser son bien-être psychologique durant les activités. Sur une autre note, autant dans la perception globale des groupes de parole que dans les données relatives à la perception des participants des retombées des groupes de parole sur leur bien-être au travail, il est possible de relever l'aspect central de l'apport de la présence des autres enseignants et de l'échange sur les réalités, les enjeux et les défis quotidiens. Plus particulièrement, le partage des réalités a été fréquemment mentionné dans les réponses des enseignants.

4.3.6 Partage des réalités : le commun et le différent

Bien que cela ait pu être relevé sous plusieurs aspects (p. ex. meilleure connaissance des autres, de leur réalité, discussions sur les bons coups et les mauvais coups, sentiment d'être moins seul à vivre certains enjeux), le partage des réalités a été mentionné par tous les enseignants participant aux groupes de parole. Certains l'ont abordé lors de la seconde entrevue (juin), en réponse aux questions portant sur le groupe de parole (c.-à-d. perceptions générales et perceptions des retombées de l'activité collective sur le développement de leur bien-être au travail), alors que d'autres l'ont évoqué en réponse à d'autres questions sur le bien-être ou même le soutien social. Les deux extraits verbatim suivants exemplifient la place du partage de réalités dans le cadre des groupes de parole au regard du bien-être au travail (*cf.* premier extrait) et du soutien social (*cf.* deuxième extrait) :

Pis se dire qu'on est tous là en train d'essayer de faire quelque chose, il y a des choses qui fonctionnent bien et d'autres moins bien, on se remet en question et ça nous permet d'avancer. Je pense que ça, ça aide aussi. (Charlène, E2)

Déjà en les entendant... en les entendant parler et puis parfois ils apportent des solutions à des problèmes, fait qu'ils apportaient des solutions à des problèmes et ça m'a servi aussi à voir donc, je comparais ma réalité avec leur réalité et parfois, c'est les mêmes problèmes qu'on vit. (Ivanie, E2)

Le partage a été perçu comme l'un des apports de l'activité ayant pu contribuer au développement du BEPT ou encore ayant pu favoriser le soutien social entre les membres du groupe.

Pour Ivanie, Charlène et Éline, le partage de vécu a été perçu comme l'un des points positifs des groupes de parole. Sami et Éline mentionnent aussi que cela a pu avoir une influence sur leur bien-être au travail. Dans le même ordre d'idées, Éline souligne que l'activité a mis en lumière les points communs avec les autres enseignants participants, plus nombreux qu'elle l'imaginait, et qui ont également permis une mobilisation possible du groupe par rapport à certains enjeux :

Il y a peut-être des choses que j'avais trop gardées, des inquiétudes, voir si c'était un peu partagé, des situations vécues aussi que ce soit avec des élèves ou avec des collègues ou de l'administration, de la direction, le fonctionnement de l'école puis là quand tu t'aperçois que finalement c'est quelque chose qui est vécu par tous tes collègues, mais tu dis : « Ah OK ! Bien peut-être qu'on pourrait en parler de façon ouverte pour améliorer les choses », parce que des fois quand tu penses que tu es seul dedans, je vais faire avec. (Éline, E2)

Ivanie précise que les enseignants des classes d'accueil partagent certains vécus. Les discussions entre les participants sur les expériences d'enseignement lui ont permis de mieux comprendre les ressemblances et les différences dans leurs histoires quotidiennes :

Parce que les enseignants, généralement, c'est des enseignants de l'accueil puis on connaît tous les réalités de l'accueil puis chacune d'entre nous vit des situations différentes, donc ça nous a permis de nous réunir, de parler... (Ivanie, E2)

Je vois qui a des choses qu'on vit de façon similaire, mais il y a des petites différences. (Charlène, E2)

En nous appuyant sur les résultats présentés précédemment, il est possible d'avancer que ces différences ont permis aux enseignants d'avoir de nouvelles solutions et de nouveaux points de vue sur les enjeux et les défis qu'ils vivaient au quotidien. Donc, d'un côté, ils avaient la compréhension de leurs collègues et d'un autre, ils avaient des regards et des expériences différentes qui pouvaient enrichir leur compréhension de certaines situations. Aussi, nous relevons le témoignage d'Éline, qui souligne qu'une meilleure compréhension du vécu de ses collègues lui permet de se sentir moins seule face à certains enjeux. Ainsi, nous pouvons présumer que les groupes de parole ont pu contribuer à préciser l'aide dont les enseignants ont besoin. Ils ont pu distinguer l'individuel du collectif et en comprenant mieux la réalité des autres, évaluer quels étaient les besoins partagés. Il est possible de tisser un lien avec l'adéquation entre les comportements de soutien social et les besoins des enseignants, car cette compréhension de leurs réalités peut leur permettre de mieux répondre aux besoins des autres. Nous avons par ailleurs abordé cet élément dans l'objectif spécifique 2.3.

À la suite de cette analyse et en considérant la définition relative aux processus proximaux comme détaillée dans le deuxième chapitre de notre thèse, le partage d'expérience pourrait être considéré comme tel. En effet, trois caractéristiques nous permettent de faire ce rapprochement. En premier lieu, le partage a lieu dans l'environnement immédiat de la personne, ce qui peut en faire un processus proximal. En second lieu, il correspond à une relation bidirectionnelle entre l'individu et son environnement ; les enseignants partagent leur vécu et ils peuvent en apprendre davantage sur leurs collègues et réciproquement. Finalement, selon la conception de Bronfenbrenner et Morris (1998), la force des processus peut varier selon la stabilité de l'environnement. Selon les témoignages des enseignants, les caractéristiques de l'activité a permis cette mise en commun qui est parfois plus difficile dans d'autres contextes scolaires comme les corridors ou encore le salon des enseignants. Nous reviendrons sur ces éléments dans la discussion.

Bien que nous ayons ciblé notre analyse sur le soutien social comme processus proximal dans le cadre de l'activité collective favorisant le développement du bien-être au travail, il serait important de considérer d'autres éléments, comme, ici, le partage de l'expérience. L'importance de cet aspect, perceptible, entre autres, par la fréquence avec lequel il est discuté par les enseignants, doit être soulignée. Aussi, il est intéressant de s'interroger sur le lien entre les processus proximaux que représentent le partage de l'expérience et le soutien social. Comme discuté, le partage d'expérience peut avoir une influence sur la justesse des comportements de soutien, car il aide les individus à mieux comprendre le contexte dans lequel les autres enseignants évoluent. Il serait donc intéressant d'étudier la relation inverse où le soutien social peut avoir une influence sur le partage d'expériences. Nous pensons, par exemple, à un comportement de soutien émotionnel où un enseignant, pour appuyer son empathie, témoigne d'une certaine situation qui rapproche les individus.

4.3.7 Conclusion partielle de l'OS3

Les informations que nous avons présentées précédemment dans cette section nous permettent d'atteindre l'OS3, *décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants*. Nous avons mis en lumière les perceptions générales des enseignants concernant l'activité qui leur a été offerte. Sur ce thème, les membres du groupe de parole ont rapporté certains aspects positifs découlant de ces moments, comme la possibilité de mieux connaître les réalités de leurs collègues. Nous avons également relevé dans leurs témoignages certaines caractéristiques de

l'activité qu'ils avaient appréciées (p. ex. temps, espace confidentiel et sans jugement) et qui pouvaient distinguer l'espace créé des autres lieux où les enseignants ont habituellement la possibilité de s'exprimer (p. ex. salon du personnel). À l'inverse, d'autres enseignants ont souligné certaines caractéristiques de l'activité qu'ils ont moins appréciées, comme l'absence d'orientation pour les sujets discutés. D'une part, cet aspect pouvait ne pas convenir à leurs perceptions de l'activité (p. ex. Violaine). D'autre part, les sujets externes à l'enseignement pouvaient être considérés comme déplacés, car l'activité était offerte sur leur lieu de travail (p. ex. Rémi). En ce sens, il serait donc important de rappeler fréquemment les principes de l'activité afin que les enseignants aient une bonne compréhension des visées de celle-ci, mais aussi qu'ils puissent avoir une parole libre, sans se sentir contraints par le cadre. Cette dernière considération est en réponse aux propos de Rémi, qui souligne que le contexte scolaire dans lequel avait lieu l'activité pouvait teinter et même parfois contraindre le choix des thèmes discutés, ce qui va à l'encontre des principes des groupes de parole.

À la question sur les possibles retombées des groupes de parole sur leur bien-être au travail, les réponses des enseignants étaient positives. Plusieurs raisons ont été évoquées pour décrire l'influence de cette activité sur leur état. Nous avons pu mettre en lumière principalement deux dimensions du BEPT, soit le sentiment de compétence et l'adéquation interpersonnelle au travail. Aussi, au regard des réponses données par les enseignants, nous avons pu tisser des liens avec les deux grandes conceptions du bien-être (hédonisme et eudémonisme) sous-tendant la définition de Dagenais-Desmarais (2010) que nous employons.

Finalement, les réponses des enseignants à cette section nous ont également permis de mettre en lumière un second processus proximal : le partage de vécu. Les participants ont nommé ce dernier autant lorsqu'ils ont décrit ce qu'ils ont apprécié des groupes de parole que lorsqu'ils ont détaillé les retombées positives de cette activité sur leur bien-être au travail.

Compte tenu des éléments abordés, nous observons des différences individuelles entre les enseignants. Alors que nous avons principalement présenté les matrices regroupant les éléments saillants de leur discours pour chacun des objectifs spécifiques de notre recherche, il est également pertinent de tisser des liens entre les différents thèmes à l'étude pour tous les participants. C'est pourquoi, en guise de synthèse des éléments présentés à la fois dans l'OS1, l'OS2 et l'OS3, nous présenterons des études de cas dans la section suivante.

4.4 Études de cas synthèse

Jusqu'à présent, dans le quatrième chapitre de notre thèse, nous avons présenté les résultats pour atteindre nos objectifs spécifiques :

(OS1) Décrire le bien-être au travail chez les enseignants des classes d'accueil participant avant et après les activités collectives ;

(OS2) Documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants et analyser son influence sur le bien-être au travail ;

- (OS2.1) documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants ;
- (OS2.2) décrire l'influence des activités collectives sur le réseau de soutien des enseignants ;
- (OS2.3) décrire et analyser l'évaluation subjective des participants au regard des comportements de soutien reçus et des ressources du réseau ;

(OS3) Décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants.

Pour chacun de ces objectifs, nous avons présenté des portraits individuels, fréquemment sous forme de matrices, pour ensuite présenter l'analyse croisée des cas. Afin de favoriser une compréhension plus globale de chacun des participants et en cohérence avec les principes d'une étude de cas multiples, nous reviendrons sur les éléments saillants observés chez les enseignants pour détailler les interactions bidirectionnelles entre l'individu et son environnement. Autrement dit, nous tisserons des liens entre les composantes du modèle PPCT. Ainsi, nous explorerons principalement le soutien social dans les *processus*, le BEPT dans la *personne*, les groupes de parole dans le *contexte* et, en ce qui concerne le *temps*, nous reviendrons sur la durée de l'activité et le temps écoulé entre les deux entrevues. À la différence de ce que nous avons présenté précédemment, nous pourrions offrir des portraits qui ne ciblent pas seulement un aspect de l'interrelation entre l'individu et son environnement.

De façon pratique, nous prendrons appui sur trois éléments qui favorisent le dialogue entre les données présentées dans les différents objectifs spécifiques. Premièrement, nous aborderons les liens entre les trois dimensions du soutien social. Deuxièmement, nous présenterons les éléments qui nous permettront de comparer les propos rapportés par les enseignants comme ayant pu avoir

une influence négative sur les dimensions du bien-être au travail au regard des principaux thèmes du soutien social reçu. Nous effectuerons ces liens en étant conscient des aspects subjectifs qui pourraient faire varier la perception des participants sur l'adéquation entre les thèmes rapportés pour les dimensions du bien-être et ceux pour lesquels les participants ont reçu des comportements de soutien. Troisièmement, nous revisiterons leur perception quant aux retombées du groupe de parole sur leur bien-être au travail.

4.4.1 Cas de Charlène

Liens entre les dimensions du soutien social

En guise de rappel, Charlène est l'une des enseignantes ayant donné et reçu le moins soutien durant les groupes. Alors que l'enseignante a reçu davantage de SSÉmo et de SSÉval, nous avons observé très peu de SSInf qui lui était directement dirigé. Néanmoins, cette participante a pu profiter de celui qui était donné dans le groupe. Lorsqu'elle répond aux questions relatives à la dimension de *l'évaluation subjective du soutien*, Charlène affirme avoir reçu de l'aide de la part des autres membres du groupe. Qui plus est, elle se dit satisfaite des comportements qui lui étaient dirigés, notamment, car le soutien de la part des autres enseignants a pu la rassurer pour certains de ses choix.

Quant aux questions associées aux *ressources du réseau*, Charlène soutient avoir eu l'impression d'être respectée, impliquée et que les autres se souciaient d'elle dans le groupe de parole. Elle détaille son implication durant l'activité autant par la parole (p. ex. quand celle-ci souhaitait partager son point de vue), que par l'écoute. Charlène souligne aussi qu'elle se sentait attachée aux autres participants. Pour détailler sa réponse, elle évoque que les liens qu'elle entretenait étaient associés aux sujets discutés :

Un lien sur bien des plans, sur certains sujets non, les sujets que j'étais plus longtemps en silence... [...] il y avait quand même plusieurs choses avec lesquelles je me sentais bien et que j'étais liée avec les autres... (Charlène, E2)

Au regard des données collectées, nous observons que Charlène n'était pas l'une des plus actives sur le plan du soutien social donné et reçu. Cela dit, elle explique comment elle percevait son implication, à la fois par la parole et par l'écoute. Dans l'extrait précédent, il est possible de relever

que l'enseignante gardait le silence lorsqu'elle n'était pas intéressée par certains sujets. Aussi, nous observons que l'enseignante aborde de façon positive le SSÉval qu'elle a reçu de ses collègues. Par exemple, elle dit avoir apprécié le soutien des autres enseignants lorsqu'ils lui ont confirmé qu'elle avait fait de bons choix dans ses interventions. Cet élément est intéressant puisque nous avons observé que l'enseignante a reçu un grand nombre de SSÉval durant les groupes de parole. Alors que nous avons défini le soutien évaluatif comme une information aidant l'auto-évaluation ou la comparaison sociale d'autrui (House, 1981), Charlène rapporte que le soutien social reçu de la part des autres enseignants l'a aidée à percevoir que ce qu'elle faisait était juste. Ainsi, ce type de soutien semble particulièrement pertinent pour cette enseignante.

Bien-être au travail et soutien social

Dans le cadre des groupes de parole, Charlène a principalement reçu du soutien social concernant :

- SSÉmo⁵⁶ : son histoire personnelle, le fonctionnement en classe pour les élèves qui manquent de motivation, la multitude de tâches associée à l'enseignement en classe d'accueil, le suivi d'une élève qui était dans sa classe, les situations conflictuelles avec les élèves, les activités offertes aux élèves.
- SSÉval : le classement des élèves, le partage sur la progression des élèves.
- SSInf : la progression des élèves.

Lorsque nous regardons les principaux éléments ayant été rapportés par l'enseignante comme ayant pu avoir une influence négative sur certaines dimensions de son bien-être au travail lors de la première entrevue, il est possible de relever certains points comme le sentiment de ne pas toujours se réaliser au travail (p. ex. l'impression de stagner avec certains élèves), plusieurs aspects concernant le *sentiment de compétence au travail* (p. ex. le manque de ressources, le manque de temps, la réaction des enseignants du régulier, le sentiment de ne pas toujours savoir quoi faire pour aider et des difficultés à faire progresser les élèves qui n'ont pas le même bagage que les autres) et finalement, le sentiment de ne pas toujours être en bien-être au travail (p. ex. conciliation école-famille).

⁵⁶ Pour Charlène, comme pour les autres enseignants, nous avons relevé les principaux thèmes pour chacun des types de soutien reçus. Cependant, certains thèmes sont communs à plusieurs types de soutien. Pour avoir l'intégralité des thèmes abordés, voir l'OS2.1.

En comparant les thématiques du soutien social reçu et les défis rapportés par l'enseignante, il est possible de percevoir des liens entre ces deux ensembles. Cette affirmation est particulièrement vraie en ce qui concerne le sentiment de compétence au travail. Lors de la seconde entrevue, Charlène témoigne d'une perception plus positive de son sentiment de compétence. Elle indique même qu'elle avait une bonne représentation du niveau de ses élèves et que l'avis de ses collègues durant les groupes de parole a pu la rassurer sur ses actions :

Ça [l'avis des collègues] m'a rassurée, je me suis dit si jamais je détecte un élève qui est à un niveau... donc il y a deux élèves que je lui avais envoyés aussi plus tôt, qui étaient un peu plus avancés, donc y'en a une qui a terminé en [classe d'intégration partielle] et une autre qui a été partiellement intégrée au régulier. Ça aussi ça a été un autre cas qui a été la bonne chose à faire ça m'a rassurée pour le niveau. Les élèves que j'ai gardés dans la classe étaient à leur place. (Charlène, E2)

Hormis cet exemple, l'enseignante aborde d'autres éléments qui ont pu faire augmenter son sentiment de compétence durant l'année. Ainsi, il est intéressant de relever cette association entre les thèmes des comportements de soutien et les enjeux pouvant avoir une influence sur son bien-être au travail.

En ce qui concerne les *ressources du réseau*, Charlène évoque que le groupe de parole lui a permis de mieux connaître ses collègues et d'en identifier qui pourraient l'aider en cas de besoin. Malgré tout, l'enseignante admet, lors de sa seconde entrevue sur le bien-être au travail (*cf. épanouissement au travail*), qu'elle se sent assez seule et qu'elle souhaiterait qu'il y ait plus de collaboration entre collègues. Dans ce cas, nous émettons l'hypothèse que le groupe de parole ne suffit pas à Charlène pour combler son sentiment de solitude.

Groupe de parole et bien-être au travail

Si Charlène tisse le lien entre le SSÉval de ses collègues et son sentiment de compétence, elle ne reprend toutefois pas cette association lorsqu'elle détaille comment le groupe de parole a pu avoir des retombées sur son bien-être au travail. L'enseignante fait davantage référence aux répercussions positives de se « libérer », du partage, de la mise en commun de vécu, du détachement de certaines situations et de la remise en question que cela peut entraîner.

4.4.2 Cas d'Éline

Avant tout, rappelons qu'Éline s'est absentée lors de trois séances du groupe de parole. Or, en considérant le soutien social comme un processus proximal et en nous appuyant sur les caractéristiques de la composante *temps* du modèle PPCT, il est possible de relever une certaine discontinuité. Par conséquent, nous prendrons en compte cet aspect lorsque nous détaillerons le cas de cette enseignante, puisque cela peut influencer les retombées du processus proximal en action.

Liens entre les dimensions du soutien social

Éline est l'enseignante ayant reçu et donné le moins de comportements de soutien, ce qui peut s'expliquer, en partie, par ses absences. Dans la seconde entrevue, Éline dit ne pas avoir perçu de soutien de la part des autres participants au groupe. Malgré tout, elle reconnaît s'être sentie comprise. Le nombre de comportements de soutien reçus par l'enseignante pourrait être un indice de sa perception ou de sa satisfaction à l'égard du soutien reçu. Cependant, il est intéressant de considérer les autres marques de soutien qu'Éline aurait pu percevoir dans le groupe, sans que celles-ci ne lui soient directement adressées.

À l'instar de Charlene, Éline mentionne avoir été impliquée dans le groupe de parole par son écoute :

Bien moi je suis une personne de nature j'écoute beaucoup plus que je parle, mais... Donc, oui, je crois que j'étais impliquée à ma façon (Éline, E2).

Le nombre restreint de comportements de soutien donné pourrait être dû à cet élément. Éline mentionne également qu'elle est attachée aux autres enseignants de classes d'accueil, mais que l'activité proposée n'a pas changé ses liens préexistants. Dans le groupe, l'enseignante dit ne pas vraiment avoir eu l'impression que les autres se souciaient d'elle.

En ce qui concerne les *ressources du réseau*, Éline mentionne que les groupes de parole n'ont pas eu d'impact sur l'aide qui lui paraissait accessible ou disponible. En revanche, nous avons relevé que le groupe de parole a pu avoir une certaine influence sur la qualité des liens qu'Éline entretient avec ses collègues. En effet, l'enseignante souligne que le groupe de parole lui a permis de percevoir plus de points en commun entre elle et ses collègues et que cet espace lui a donné la possibilité de mieux les connaître. Il est intéressant de tisser un lien entre ces propos et la dimension

de l'adéquation interpersonnelle au travail (BEPT) où, dans la première et la seconde entrevue, l'enseignante dit avoir un très bon lien avec les autres enseignants de classe d'accueil. Ses relations positives préalables avec les autres membres du groupe ont peut-être eu des retombées sur ses impressions.

Bien-être au travail et soutien social

En réponse aux questions relatives au bien-être au travail dans la première entrevue, Éline mentionne des éléments pouvant avoir des retombées négatives sur son état. Elle nomme, entre autres, ses relations, qui sont plus difficiles avec les élèves lorsqu'elle doit effectuer de la gestion de classe, le surplus de tâches, le manque de reconnaissance de la part des enseignants du régulier, les parents mécontents, car ils ne comprennent pas les visées des classes d'accueil, le manque de reconnaissance de la part de la direction et le manque de considération du temps et du matériel dont elle a besoin. En observant les principaux thèmes associés au soutien social que l'enseignante a reçu dans le cadre des groupes de parole, soit (SSÉmo) les propos racistes d'autres enseignants d'accueil d'une autre école à son égard, une situation conflictuelle avec un élève, les arrivées, les déplacements et les départs des élèves dans les classes, la planification de vacances et des situations personnelles (SSÉval, SSInf), il est possible de percevoir que peu de thèmes se retrouvent à la fois dans le soutien social reçu et dans les défis évoqués par l'enseignante. Cela dit, le manque de ressources et la discipline sont deux thèmes qui ont été récurrents lors des groupes de parole. Les demandes formulées par les enseignants de classe d'accueil lors de la dernière séance de l'activité ciblaient également ces thématiques.

Groupe de parole et bien-être au travail

À la question liant les groupes de parole au développement de son bien-être au travail, Éline répond positivement. Pour appuyer sa réponse, l'enseignante mentionne que l'expression libre et la mise en commun de l'expérience ont pu avoir des retombées positives sur son état :

C'était très pertinent comme je t'ai dit parce que ça m'a permis de voir certaines réalités puis de voir que ce n'est pas partout la même chose, que des fois on peut partager les mêmes problèmes comme on peut ne pas les partager, comme il y a différentes façons de faire [...] j'ai beaucoup aimé le fait que ça soit vraiment comme un genre de table ronde puis que ce soit libre. (Éline, E2)

Dans cette rubrique, tandis que l'enseignante répond par l'affirmative concernant les retombées des groupes de parole, nous observons qu'Éline ne nomme pas le soutien social comme l'un des éléments ayant pu favoriser le développement de son bien-être au travail.

4.4.3 Cas d'Ivanie

Liens entre les dimensions du soutien social

Ivanie a participé à toutes les rencontres du groupe de parole. Nonobstant cet engagement, elle est la seconde enseignante à avoir donné le moins de comportements de soutien. En contrepartie, elle est la seconde enseignante à en avoir reçu le plus. Comme nous l'avons souligné dans l'OS2.1, Ivanie a particulièrement reçu des comportements SSÉmo et SSÉval en lien avec les difficultés associées à son groupe (classe pour les élèves sous-scolarisés). Qui plus est, elle est l'une des enseignantes à avoir reçu le moins de SSInf, de façon générale. Dans les entrevues, Ivanie évoque avoir perçu du soutien social à son égard lors des groupes de paroles et est satisfaite de celui-ci. Elle spécifie également qu'elle apprécie le soutien qu'elle reçoit en dehors des groupes.

En ce qui a trait aux *ressources du réseau*, Ivanie mentionne qu'elle s'est sentie impliquée dans l'activité collective, par son écoute et par sa parole. L'enseignante dit avoir un attachement avec certains membres du groupe et elle soutient également que les participants à l'activité se soucient d'elle. En outre, Ivanie affirme que les groupes de parole ont pu avoir une influence sur la composition de son réseau de soutien. En effet, elle précise que les membres du groupe de parole connaissent les réalités de l'accueil, mais qu'ils vivent également des expériences différentes. Ainsi, ils peuvent offrir d'autres points de vue sur certaines situations liées au travail. Dans un autre ordre d'idées, Ivanie mentionne que l'activité lui a permis d'établir un lien fort avec ses collègues.

Bien-être au travail et soutien social

Dans les questions portant sur le bien-être au travail, lors de la première entrevue, Ivanie souligne plusieurs éléments pouvant avoir une influence négative principalement en ce qui concerne son sentiment d'être reconnue au travail. Elle indique recevoir une forme de reconnaissance contradictoire de la part de la direction ; on lui souligne qu'elle fait bien son travail, mais on ne lui propose pas les ressources qui seraient nécessaires afin qu'elle puisse répondre aux besoins de ses élèves. De la même façon, certains parents disent qu'ils apprécient son travail, alors que d'autres

ont une mauvaise compréhension du rôle des classes d'accueil. En ce qui concerne ses collègues, Ivania mentionne qu'elle ne sait pas si elle est reconnue, car elle n'a pas de rétroaction de leur part. En plus des éléments liés à la reconnaissance, Ivania mentionne que son groupe d'élèves est difficile et qu'elle n'a pas toujours les conditions optimales pour effectuer son travail.

Les thèmes pour lesquels Ivania a reçu du soutien sont les suivants :

- SSÉmo : les difficultés relatives à son groupe-classe, le vécu des élèves de sa classe (ces deux premiers thèmes sont également bien présents pour le SSÉval), les ressources auxquelles elle devrait avoir droit pour son groupe-classe, la complexité du travail d'enseignant en classe d'accueil, les comportements d'élèves, son vécu personnel.
- SSÉval : l'engagement des élèves, les difficultés relatives à son groupe-classe, les améliorations du groupe et le vécu personnel.
- SSInf : les ressources particulières nécessaires pour sa classe, vie personnelle de l'enseignante.

Au vu de ces thématiques, il est possible de relever certains croisements, notamment en ce qui a trait aux éléments associés à son groupe classe. Lorsque le bien-être est abordé dans la seconde entrevue, Ivania souligne que ses collègues ont reconnu son travail et les difficultés qu'elle a vécu dans sa classe. De la même façon, lorsqu'il est question de l'évaluation subjective du soutien reçu, cette participante mentionne avoir perçu que les autres se souciaient d'elle :

Oui, j'ai remarqué ça [que les autres se soucient d'elle] et puis... il y a une collègue qui m'a dit... dans une des séances de groupe de parole elle a dit je ne sais pas comment tu fais là avec un groupe difficile comme ça et puis, t'as pas de bonnes conditions de travail.
(Ivanie, E2)

En plus de mettre en exergue les changements d'une entrevue à l'autre concernant la reconnaissance reçue par ses collègues, ces informations peuvent également venir corroborer l'impression de cette enseignante. En effet, en janvier comme en juin, elle mentionne à quelques reprises qu'elle n'a pas de bonnes conditions pour enseigner et que cela peut avoir des retombées sur son sentiment de compétence.

Groupe de parole et bien-être au travail

Ivanie mentionne que l'activité des groupes de parole a pu avoir des retombées positives sur son bien-être au travail. Elle perçoit cette activité comme un besoin pour les enseignants. De plus, elle nomme également que la connaissance de la réalité des autres et les échanges sur les vécus ont pu être bénéfiques pour elle. En effet, bien que cela ne soit pas rapporté par l'enseignante, il est possible de percevoir une certaine adéquation entre ses préoccupations et le soutien qu'elle a reçu. Par ailleurs, le partage de vécu est nommé comme étant favorable pour elle. Dans sa seconde entrevue, Ivanie souligne qu'il serait pertinent qu'un groupe de parole soit mené chaque année, car les défis vécus sont différents et que le partage sur ceux-ci peut être bénéfique pour les enseignants. Elle renchérit en insistant sur le fait que les enseignants ont « besoin des groupes » :

Oui, j'aimerais bien que l'on refasse cette expérience-là l'année prochaine parce que pour moi c'est un espace pour nous, pour nous les enseignants, on a parlé des réalités que l'on vit dans nos classes ou bien à l'extérieur de la classe, donc parce que d'une année à l'autre ça change ce n'est pas la même expérience ça change d'une année à l'autre et j'aimerais bien que l'on refasse cela l'année prochaine [...] parce qu'on a besoin de ça ! On a besoin, on a vraiment besoin de cet espace-là... pour nous ! (Ivanie, E2)

4.4.4 Cas de Clara

Liens entre les dimensions du soutien social

En analysant le cas de Clara, nous observons qu'elle est la quatrième enseignante à avoir donné le plus de comportements de soutien et la sixième à en avoir reçu. Les comportements de soutien donnés et reçus par Clara suivent les tendances générales observées chez les autres enseignants. La participante s'est absentée seulement une fois. Autant du côté des comportements de soutien reçus que donnés, Clara a interagi avec tous les autres participants. Alors qu'elle rapporte avoir une moins bonne entente avec deux de ses collègues lors de sa première entrevue (E1), seulement l'une d'elles figure parmi les deux avec qui elle a eu le moins d'interactions (Charlène). De façon générale, l'enseignante se dit satisfaite du soutien qu'elle a reçu dans le groupe, notamment par le partage et l'écoute que les autres enseignants lui ont offerts.

En ce qui concerne les *ressources du réseau*, Clara identifie des éléments qui peuvent faire référence à la qualité des liens et à la taille de son réseau dans ses réponses. En ce sens, le groupe lui a permis de mieux connaître ses collègues et de les solliciter. Lorsqu'elle rapporte les éléments relatifs aux ressources du réseau en répondant aux questions relatives à l'évaluation subjective du soutien, Clara répond positivement au sentiment d'être impliquée et a l'impression que les autres se soucient d'elle. Malgré tout, elle reconnaît qu'elle ne sent pas un attachement envers tous les membres du groupe de parole, sans toutefois spécifier les personnes concernées.

Deux participants ont évoqué leur relation avec Clara durant leurs entretiens. D'un côté, Rémi a mentionné soutenir Clara à l'extérieur des groupes de soutien. L'enseignant souligne que cette relation découle des groupes de parole. Dans l'extrait, Rémi nomme également les enseignants Sami et Violaine, mais nous y reviendrons lorsque nous détaillerons leur profil :

Rémi : Ben il y a Clara qui est venue pleurer sur mon épaule un peu pis qui vient ici des fois quand elle en a assez, Sami qui vient jouer de la musique avec moi... Violaine avec qui je vais aller dîner le midi, alors oui. J'ai une relation euh... avec certains d'entre eux. Pas tous.

Chercheuse : Est-ce que tu sens que le groupe a permis a amorcé...

Rémi : Oui... Ça vient de ça.

Chercheuse : Ça vient de ça ?

Rémi : Ça vient de là. (Sami, E2)

D'un autre côté, Violaine rapporte que Clara a souhaité collaborer avec elle :

Là c'est plus, chacun pour soi. Il y a Clara qui aimerait faire quelque chose... (Violaine, E2)

Dans son entretien, Clara reprend ce qui a été évoqué par Violaine. En effet, elle aborde son souhait de partager son matériel avec cette collègue, mais elle ne précise pas que ces comportements sont des retombées des groupes de parole. L'enseignante mentionne qu'elle a appris à connaître ses collègues avec qui elle partageait sa classe durant l'année et qu'elle souhaite désormais collaborer avec elles (Charlène et Violaine) :

Au début de l'année je trouvais un peu de difficultés avec deux, deux collègues de travail [...], mais finalement surtout avec une on a... [...] On a eu finalement une bonne relation et quand j'expérimente une activité avec mes élèves, moi je suis contente, je vais aller la montrer à d'autres enseignants [...] et puis finalement elles aussi elles viennent me dire : Ah tu veux ci ? Tu veux cette activité-là ? [...] je suis allée le proposer à Violaine et je lui ai dit : Est-ce que tu veux l'essayer avec tes élèves ? Elle a dit : Oui, oui, c'est un bon texte. Elle a pris là... Je suis allée vite, vite lui faire une photocopie, je lui ai donné, elle a accepté et j'étais contente parce qu'en fin de compte on est ici pour les élèves. (Clara, E2)

Bien-être au travail et soutien social

À la suite de l'analyse des principaux thèmes pour lesquels Clara a reçu du soutien social, nous en identifions quelques uns particulièrement présents :

- SSÉmo et SSÉval : la complexité du travail d'enseignant en classe d'accueil, les conflits entre les élèves, la gestion des comportements, les difficultés associées au manque de ressources qui obligeaient l'enseignante à changer de classe, le programme d'accueil, le partage de ressources pédagogiques et le vécu personnel.
- SSInf : les difficultés relatives aux comportements de certains élèves, des précisions sur le programme d'accueil et le partage de ressources pédagogiques.

Parmi les éléments ayant une influence négative sur certaines dimensions du bien-être au travail identifiés par Clara lors de la première entrevue, il est possible de relever, pour l'*adéquation interpersonnelle au travail*, la moins bonne entente avec deux de ses collègues et les comportements de certains élèves qui peuvent faire varier son lien avec eux. Pour la dimension de la *volonté de s'engager au travail*, nous avons noté le manque de ressources, la relation avec ses collègues avec qui elle partage ses locaux et l'absence de retour de la part des comités dans lesquels elle souhaitait s'investir au niveau scolaire. Par ailleurs, pour sa perception globale relative à son bien-être subjectif, Clara nomme le stress qu'elle vit, car elle dit changer de locaux et elle aborde les défis associés à son groupe qu'elle considère comme difficile.

Il est possible d'identifier certains thèmes récurrents abordés lors des deux entretiens. Si en juin (E2), Clara dit s'être adaptée aux collègues avec qui elle partage ses locaux, le manque de ressources et les difficultés vécues avec ses élèves demeurent des préoccupations.

Groupe de parole et bien-être au travail

Clara mentionne que le groupe de parole a pu avoir des retombées sur son bien-être au travail. En détaillant sa réponse, elle évoque la création d'un espace de discussion, la meilleure connaissance de ses collègues, l'accès à de nouvelles façons d'agir et la comparaison de son vécu avec celui des autres.

À la suite de l'analyse des dimensions du BEPT, nous notons que Clara a une *volonté de s'engager* qui est marquée. Par exemple, elle dit travailler même lorsqu'elle est malade pour mieux préparer ses élèves au changement de niveau. Qui plus est, elle souligne que le « fardeau » d'éduquer ses élèves lui revient, car leurs parents ne sont pas toujours outillés pour le faire. De plus, elle mentionne qu'elle est parfois gênée de prendre son heure de dîner pour manger quand les élèves ont besoin de son aide. Cette volonté de s'engager nous amène à réfléchir, car les besoins des enfants semblent parfois primer sur les besoins élémentaires de l'enseignante. Clara rapporte des tâches (p. ex. aider les parents à éduquer leurs enfants) qui semble aller au-delà des attentes de l'institution. Par ailleurs, Ivanie, dans son entretien, évoque l'engagement de Clara :

Ben des fois ça [les discussions tenues lors du groupe de parole] aide parce que t'sais... Des fois, Clara, elle était pas mal au bout de ses peines là-dedans pis tu te disais... ben là, Clara, tu n'es pas toute seule qui vit ça fait que c'est toi qui faut que tu travailles sur toi et arrêter de prendre ça si à cœur là, mais c'est pas de prendre ça à cœur le vrai mot, mais c'est d'arrêter de te détruire la santé avec ça. Prendre ça à cœur, mais à un certain moment donné relâche... (Ivanie, E2).

Alors que Clara a témoigné de sa volonté de s'engager au travail de façon positive dans ses entretiens, il est intéressant de souligner que certains enseignants le perçoivent autrement. Néanmoins, il est pertinent de mentionner que cette dimension domine dans le discours de Clara.

4.4.5 Cas de Jeanne

Liens entre les dimensions du soutien social

Comme souligné dans l'OS2.1, Jeanne est l'enseignante ayant donnée et reçu le plus de soutien durant les groupes de parole. Elle est aussi la personne ayant donné la plus grande proportion de comportements de SSÉval et la seconde en ce qui concerne le SSInf. Durant l'activité collective, Jeanne a été en interaction avec tous les autres participants autant en ce qui concerne le don que la réception du soutien social. La présence de l'enseignante a pu être notée à l'ensemble des séances du groupe de parole à l'exception de l'une des rencontres.

Lorsque l'enseignante est interrogée sur son *évaluation subjective du soutien*, elle dit avoir reçu de l'aide et être satisfaite de celle-ci. Elle fait référence au partage de points de vue et aux suggestions d'actions qui ont été proposées par les enseignants dans le groupe. Elle nomme donc autant le partage de vécu, les comportements de soutien social dirigés vers elle que les difficultés partagées avec les autres :

Oui, beaucoup, beaucoup, beaucoup, oui, vraiment [...] On traitait certains cas des élèves là, par exemple quand je parlais moi de mon élève tannante là, elle était dans la classe de Charlène, Charlène donnait aussi son point de vue, Éline aussi donnait son point de vue, donc ça te donne une orientation sur comment agir avec cette élève-là. (Jeanne, E2)

En ce qui concerne sa perception sur les *ressources de son réseau*, Jeanne mentionne des éléments témoignant d'une augmentation de la taille de celui-ci, mais aussi dans la qualité des liens. En ce qui a trait à l'évaluation subjective du soutien, Jeanne indique s'être sentie respectée, impliquée, attachée aux autres participants, et ce, même à l'extérieur des groupes. L'enseignante a également eu l'impression que les autres se souciaient d'elle. Ainsi, sur tous les indicateurs relatifs à l'évaluation subjective du soutien, nous percevons des réponses positives de sa part.

Bien-être au travail et soutien social

Lors des groupes de parole, les comportements de soutien dirigés vers Jeanne avaient les thèmes suivants :

- principalement associé au SSÉmo : la situation des élèves lors de l'année scolaire en cours et lors des années passées, le fonctionnement de l'école où elle enseignait précédemment,

les difficultés associées aux comportements des élèves de sa classe, la discipline de la part des parents, la discipline dans la classe, les critiques de la part des enseignants du régulier et sa situation d'emploi.

- principalement associé au SSÉval : l'intégration et le classement des élèves au régulier.
- principalement associé au SSInf : la discipline en classe, l'enseignement en classe d'accueil, les enseignants du régulier, le programme d'accueil, les droits des élèves à partir de 14 ans et son vécu personnel.

Dans sa première entrevue, Jeanne identifie quelques éléments qui pouvaient avoir une influence sur les dimensions de son BEPT. Elle nomme les difficultés qu'elle vit avec les enseignants du régulier (*adéquation interpersonnelle au travail*), elle spécifie aussi qu'elle perçoit que le département de l'accueil est à l'écart. Par ailleurs, elle évoque des lacunes dans la gestion des comportements des élèves par les TES et le manque de constance dans les mesures disciplinaires.

Nous observons donc plusieurs thèmes récurrents entre le soutien social reçu par l'enseignante et les éléments abordés dans la première entrevue, notamment en ce qui concerne l'écart entre le régulier et l'accueil, mais aussi les difficultés relatives aux mesures disciplinaires. Dans le cadre des questions sur son bien-être lors de la seconde entrevue, Jeanne reprend les difficultés vécues avec certains élèves qui peuvent influencer sa relation avec ces derniers. Elle réitère les enjeux relatifs à l'insuffisance de ressources ainsi qu'au manque de reconnaissance de la part des enseignants du régulier. En plus de ces éléments, lorsqu'elle aborde la perception globale de son bien-être subjectif, elle nomme quelques éléments découlant du contexte de fin d'année. Par exemple, elle aborde le chagrin de quitter ses élèves ou encore la charge de travail associée avec ce temps particulier (p. ex. correction, organisation de la classe avant le départ pour l'été). Il est donc intéressant de noter l'influence du contexte temporel sur les préoccupations de l'enseignante.

Groupe de parole et bien-être au travail

Jeanne souligne que le groupe de parole a pu avoir des retombées positives sur son bien-être au travail. Elle a notamment souligné l'apport du partage de ressentis et de vécus, mais aussi la possibilité de s'exprimer sur différents thèmes.

4.4.6 Cas de Rémi

Rémi est un enseignant spécialiste qui côtoyait presque toutes les classes du département d'accueil. Il pouvait alors partager son vécu avec les enseignants titulaires durant les groupes de parole. Cette position particulière a notamment été perçue et soulignée par l'enseignant :

Je ne suis pas devenu un pôle dans ce groupe-là, mais j'ai senti plein de fois que le monde me posait des questions par rapport à d'autres, t'sais plutôt que de demander à ces enseignants-là... parce que moi je les ai tous, alors comment ça se passe dans tous les groupes et ils veulent avoir un « feedback »... Pis ça j'ai trouvé ça l'fun, donc ça sert !
(Rémi, E2)

Par ailleurs, plusieurs participants ont indiqué qu'ils connaissaient moins Rémi avant le début de l'activité, comme il n'était pas présent aux rencontres destinées aux enseignants titulaires.

Liens entre les dimensions du soutien social

En ce qui concerne la participation de Rémi aux groupes de parole, il était présent aux huit rencontres de l'activité collective. En analysant les comportements de soutien de cet enseignant, nous constatons qu'il ne se situe pas dans les extrêmes, autant pour le soutien donné que reçu. Nous observons aussi que le nombre de comportements que l'enseignant a donné ou reçu est presque identique. Malgré cela, l'enseignant se distingue par le SSÉmo, car il est le participant à en avoir donné le plus.

D'autre part, Rémi souligne avoir perçu du soutien social. Selon lui, l'écoute de la part des autres participants à l'activité collective pouvait en être une forme. Lorsqu'il répond aux questions concernant sa satisfaction relative aux comportements de soutien, Rémi mentionne qu'il a apprécié aider les autres :

Il y a de la satisfaction à donner de l'information que tu crois pertinente parce que t'sais encore là c'est encore juste une perception que j'ai là, mais quand tu penses que tu peux aider... (Rémi, E2)

Pour tous les autres indicateurs liés à l'évaluation subjective du soutien (c.-à-d. être respecté, être impliqué, avoir un sentiment d'attachement, avoir l'impression que les autres se soucient de lui),

Rémi répond par l'affirmative. Il est intéressant de souligner que l'enseignant a discuté du contexte particulier des groupes de parole et des retombées de ce contexte sur son sentiment de respect dans le cadre de ces activités :

T'sais le fait que je suis plus âgé que tout le monde dans le groupe habituellement dans des réunions, tout le monde tient compte de mon opinion [...] je suis plus vieux pis... ils pensent tous que j'ai étudié pis que je suis bien intelligent, mais les gens m'écoutent quand je parle, t'sais [...] Avant je n'avais pas ça, non dans le groupe de parole, il y avait... où ça je n'a pas senti ça, mais j'ai senti qu'il y avait un respect général de tout le monde envers tout le monde. (Rémi, E2)

Rémi souligne donc qu'il a vécu différemment le sentiment de respect qu'il éprouve habituellement. Néanmoins, il souligne que les autres membres du groupe ont pris en considération son avis. Les deux autres indicateurs, le sentiment d'attachement et l'impression que les autres se soucient de lui sont également rapportés par l'enseignant comme étant positifs.

Finalement, Rémi fait état de sa représentation du groupe de parole sur la qualité, la taille et la densité de son réseau de soutien. L'enseignant mentionne dans son entrevue de juin (E2) qu'il a soutenu certains enseignants et que cette relation d'aide avait été initiée par le groupe de parole.

Pour le cas de Rémi, en ce qui concerne les différentes dimensions du soutien social, nous pouvons émettre l'hypothèse que sa position, en tant qu'enseignant connaissant les élèves constituant les classes des autres participants aux groupes de parole, a pu avoir une influence sur sa perception. L'enseignant tend à se percevoir comme un donneur de comportements de soutien, tant durant l'activité qu'en dehors de celle-ci. Cela dit, il semble y avoir un certain équilibre entre les comportements donnés et reçus que nous avons relevés pour cet enseignant. Il est donc pertinent de souligner l'importance de la perception du participant concernant l'aide donnée.

Bien-être au travail et soutien social

Avant de décrire les éléments rapportés par Rémi comme pouvant avoir une certaine influence sur son bien-être au travail, rappelons que cet enseignant n'a pas participé à la première entrevue (janvier). La description de son BEPT s'est donc appuyée sur une seule entrevue qui a eu lieu en fin d'année (juin). Deux principaux éléments sont rapportés par l'enseignant comme ayant pu avoir

une influence négative sur son bien-être au travail : le sentiment d'être imposteur en enseignement (sentiment de confiance) et le sentiment d'inconfort associé à la précarité de son emploi.

À la suite de l'analyse des comportements de soutien reçus par Rémi durant les groupes de parole, nous relevons les grands thèmes suivants :

- SSÉmo : la motivation des élèves, la précarité d'emploi et les difficultés particulières vécues avec les classes d'accueil.
- SSéval : les interventions mises en place auprès des élèves.
- SSInf : les informations sur le fonctionnement des classes d'accueil et la comparaison entre la culture des élèves en accueil et la culture québécoise.

Il est donc possible de percevoir une certaine récurrence entre les thèmes, notamment en ce qui concerne le soutien qu'il a reçu concernant sa précarité au travail.

Groupe de parole et bien-être au travail

Dans son entrevue, Rémi souligne qu'il a perçu que les groupes de parole ont pu contribuer à son bien-être au travail et rapporte que l'activité était pertinente pour lui :

En fait, je pense que ça contribue au bien-être au travail, t'sais. [...], je trouvais ça l'fun ce groupe-là... Oui, c'est pertinent en tout cas. (Rémi, E2)

Lorsque Rémi partage ses impressions sur les groupes de parole, il évoque que les thèmes discutés s'éloignaient parfois des préoccupations enseignantes. Malgré tout, le participant dit avoir remarqué que le groupe « s'autodisciplinait » pour revenir vers des thèmes associés à la vie scolaire :

Parce que nous on a aimé ça, il n'y a pas de balises et de contraintes. Des balises y en a, mais des contraintes y en a pas, tu parles de ce que tu veux... on comprend qu'un moment donné ça s'éloigne... [...] c'est pas vraiment ça le but là... [...] un moment donné y avait quand même une conscience collective pis bon là on va se remettre à reparler quand même de nos problèmes qu'on a face à l'école en tous cas... non moi j'ai trouvé ça le fun comme

ça là, il y a une autodiscipline qui agit au bout de quelques minutes pis ça revient t'sais... au sujet. (Rémi, E2)

Il est intéressant de mettre en lumière cette perception, car la parole libre était l'un des principes directeurs des groupes de parole. Cela dit, l'enseignant mentionne, pour expliquer son impression, que l'activité avait lieu en contexte de travail et qu'elle était financée par l'école. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que le cadre dans lequel s'est déroulée l'activité a pu avoir certaines retombées sur les sujets discutés, nous y reviendrons dans la discussion. Par ailleurs, Rémi souligne qu'il appréciait moins lorsque les sujets s'éloignaient des thèmes scolaires. Donc, la perception de l'enseignant a également pu être modulée par ses préférences individuelles.

4.4.7 Cas de Sami

D'emblée, pour décrire le cas de Sami, il est important de souligner que l'enseignant reconnaît lui-même sa timidité et que certains contextes ne lui semblent pas propices pour l'expression :

Moi personnellement j'ai... C'est pas que j'ai de la difficulté, mais... Voilà, je dis des choses à des... Je me confie à des camarades avec qui j'ai... J'ai des relations de travail ou d'amitié, c'est sûr, je n'ai aucun problème, mais euh depuis toujours, quand j'étais jeune, c'était pas facile pour moi de parler à une assistance à cause un peu de la timidité, des fois le cadre, le contexte n'est pas propice, ça t'aide pas, tu vas avoir aussi des appréhensions de... De critiques un peu négatives, du regard aussi de certaines partenaires ou interlocuteurs, euh c'est ça, moi sur le plan de ce point de vue je pense que ça m'a permis de... D'exprimer. (Sami, E2)

Dans cet extrait, Sami indique également que le cadre du groupe de parole lui a permis de s'exprimer. Il est pertinent de mentionner que Sami est le seul enseignant à avoir utilisé un moyen d'expression alternatif (musique). Il a donc partagé certains airs lors de la septième séance du groupe de parole (juin 1).

Liens entre les dimensions du soutien social

Durant l'activité collective, Sami a perçu du soutien et s'est dit satisfait de celui-ci. Pour cet enseignant, le respect dans le cadre de l'activité collective pouvait être perçue par l'écoute. De la

même façon que pour d'autres enseignants, Sami dit qu'il était impliqué dans les groupes de parole par son écoute et il ajoute que pour lui, sa présence était également une forme d'engagement. Pour les deux autres indicateurs de cette dimension du soutien social (le sentiment d'attachement et l'impression que les autres se soucient de lui), l'enseignant répond par l'affirmative.

En cohérence avec sa perception de son implication dans le groupe, Sami s'est présenté à toutes les rencontres de l'activité collective à l'exception de la dernière où il a dû s'absenter pour des raisons personnelles. En ce qui concerne les comportements de soutien, nous observons que l'enseignant en a reçu plus qu'il en a donné. Par ailleurs, Sami est le deuxième à avoir reçu plus de SSÉmo. Comme pour d'autres participants, nous suggérons que la situation de l'enseignant durant la période de la collecte de données, caractérisée par plusieurs événements personnels, a pu avoir une influence sur le type et sur le nombre de comportements de soutien reçus. De plus, nous pouvons émettre l'hypothèse que la timidité rapportée par l'enseignant, mais aussi la conception de son implication auprès du groupe (écoute), ont pu être associée au nombre plus restreint de comportements de soutien donnés.

Quant aux *ressources du réseau*, Sami rapporte que le groupe de parole a pu avoir des retombées sur les indicateurs *qualité des liens* et *taille du réseau*. Rémi mentionne aussi qu'il entretient certains liens avec Sami en dehors de l'activité et que ces liens ont été amorcés dans le cadre de l'activité collective.

Bien-être au travail et soutien social

Lors des deux entrevues menées avec Sami (E1, E2), nous avons pu relever plusieurs éléments qui ont pu moduler le BEPT chez l'enseignant. Dans la première entrevue, Sami fait mention de son sentiment d'être isolé dans l'école, qu'il n'a pas assez de temps pour échanger avec ses collègues, du temps qui passe rapidement, des difficultés qu'il éprouve à concilier l'hétérogénéité de la classe. Il sent aussi qu'il manque parfois de temps en classe à cause des formations et des autres activités où il doit se faire remplacer. En outre, il évoque le fait que personne ne passe dans sa classe pour l'évaluer pour exemplifier le manque de reconnaissance qu'il perçoit.

Lors de la seconde entrevue, certains thèmes ne sont plus abordés, alors que d'autres sont récurrents. Par exemple, il ne fait plus référence au manque de temps pour échanger avec ses collègues. En revanche, il aborde de nouveau la motivation de certains élèves et ajoute le manque

de respect de la part d'enseignants du régulier et de la direction, mais aussi la dramatisation de certaines situations de la part d'enseignants dans le salon du personnel.

Les principaux thèmes pour lesquels Sami a reçu du soutien sont :

- SSÉmo : le vécu et l'environnement de développement de l'élève, la discipline à la maison, la discipline à l'école, les liens avec les autres intervenants scolaires et son vécu personnel.
- SSÉval : la motivation des élèves, les activités offertes aux élèves d'accueil et l'enseignement de la matière scolaire.
- SSInf : les ressources disponibles pour les élèves d'accueil et la disponibilité cognitive des élèves pour les apprentissages.

Il est alors possible de voir que certains thèmes peuvent se regrouper, notamment ceux relatifs aux élèves, mais aussi ceux associés à la discipline avec les autres intervenants scolaires.

Groupe de parole et bien-être au travail

Sami évoque plusieurs éléments positifs concernant le groupe de parole. Il souligne que cette activité a permis une rencontre plus fréquente avec ses collègues, ce qui lui manquait lors de la première entrevue. Sami reconnaît aussi que le contexte lui a permis une certaine spontanéité dans les sujets abordés. À cet égard, l'enseignant compare le cadre créé par l'activité collective à d'autres espaces pouvant restreindre la liberté de parole (p. ex. salon du personnel).

Cela dit, Sami mentionne que le groupe de parole lui a permis de développer son bien-être au travail par des éléments plus ou moins manifestes ; il dit que la meilleure connaissance des autres lui permet d'anticiper certains comportements et de percevoir de nouvelles façons d'agir avec les élèves. Sami revient également sur le caractère différent de l'activité en comparaison à d'autres espaces scolaires qui limitent la spontanéité et mentionne de nouveau qu'il a apprécié pouvoir s'exprimer dans le cadre des groupes de parole. Cet élément semble important pour l'enseignant qui revient à quelques reprises sur l'importance de l'expression et la prise de parole, autant en ce qui a trait à ses caractéristiques personnelles qu'aux éléments associés à son BEPT.

4.4.8 Cas de Violaine

Comme mentionné précédemment, Violaine s'est absentée à plusieurs reprises durant les huit rencontres des groupes de parole. L'enseignante nous a confié, lors de la seconde entrevue, qu'après la première rencontre où tous les enseignants se présentaient au groupe, elle ne souhaitait plus revenir. Selon elle, ce format lui rappelait les « groupes de thérapie » et cela ne lui convenait pas. Violaine s'est donc absentée lors de la seconde rencontre. Elle a effectué un second essai lors de la troisième rencontre, après avoir été encouragée par ses collègues :

Donc après la première je me suis dit : « c'est un groupe de thérapie », quand on était rendu qu'on parlait de vie personnelle, mais t'sais des choses qui sont importantes pour chaque... moi j'ai des amies pour ça. Je n'ai pas besoin d'un groupe de parole pour ça moi, c'est plus au niveau professionnel, l'anxiété qu'on a ou on ne sait pas comment agir avec telle chose les bons coups c'est plus ça qui m'intéresse... (Violaine, E2)

Par la suite, l'enseignante s'est absentée lors de la moitié de la troisième, de la cinquième et de la septième rencontre. Ainsi, elle a assisté à quatre séances complètes, dont la première qui avait un format un peu différent. Elle explique dans ce passage sa participation aux groupes :

... la deuxième fois qu'ils sont allés, j'ai dit : « puis c'était comment ? » Sami a dit que c'était correct, Jeanne a dit oui c'était bien donc je me suis dit OK je pourrais peut-être y aller. L'autre fois [GDP3], je suis venue juste à la première période que je n'enseignais pas pour voir c'était quoi donc je me suis dit : « Ah, OK, c'est bien ». (Violaine, E2)

Ces éléments mettent en lumière une certaine discontinuité dans la participation de Violaine aux groupes de parole. Nous y reviendrons ultérieurement.

Liens entre les dimensions du soutien social

Nous notons que Violaine est la deuxième à avoir donné le plus de comportements de soutien et la cinquième en termes de soutien reçu. Son profil se distingue, car elle est l'enseignante à avoir reçu le moins de SSÉmo. Bien qu'elle soit également la deuxième à en avoir le moins donné, la proportion est similaire à celle de ses collègues.

Pour cette enseignante, le groupe de parole a pu avoir des retombées sur la composition, la taille, la qualité et la diversité des *ressources de son réseau*. Alors qu'il s'agissait de sa première année dans l'école où a eu lieu la collecte de données, Violaine a mentionné avoir connu davantage les autres enseignants d'accueil durant l'activité collective. Elle souligne que l'emplacement dans l'école de certaines classes ne favorisait pas les rencontres. En ce qui concerne les ressources de son réseau, à la suite du groupe de parole, Violaine mentionne qu'elle pourrait avoir du soutien de la part de certains enseignants en particulier, soit Clara, Sami, Charlène, Ivania et Jeanne. Cela dit, l'enseignante mentionne qu'elle n'est pas du genre à demander de l'aide, mais elle est consciente qu'elle pourrait en avoir si elle le souhaitait :

C'est rare que j'aie demandé, c'est ma personnalité. J'ai l'impression que tout le monde fait toujours bien dans le groupe de paroles, ils posent des questions, car ils ne sont pas certains de l'action qu'ils posent, mais ce n'est pas mon genre d'aller demander. Quand tu n'as plus de ressources, alors ça se comprend... mais oui je pense que je pourrais en avoir si je le demandais. (Violaine, E2)

Violaine nous a également fait part de son inconfort relatif au fait de donner du soutien social aux autres membres du groupe de parole dans le cadre de l'activité :

... des fois ça met mal à l'aise. Tu ne sais pas quoi dire parce que tu ne vis pas ce qu'il vit, ce n'est pas au niveau professionnel, donc c'est long, tu ne peux pas intervenir, car tu ne le connais pas personnellement. (Violaine, E2)

Il est intéressant que l'enseignante souligne que le manque de proximité avec les autres enseignants ait pu avoir une influence sur les comportements de soutien donnés. Violaine est tout de même la deuxième participante à avoir donné le plus de comportements de soutien, et ce, malgré ses absences.

Au regard de l'évaluation subjective du soutien, Violaine mentionne avoir perçu une certaine forme d'aide. Elle évoque que les discussions du groupe de parole, comme dans le cas d'autres espaces scolaires tels que le salon du personnel, ne mènent pas à des actions concrètes :

... des fois oui on peut discuter comme ça dans la salle de prof, mais y'a jamais rien qui se passe. [...] Oui de voir ce que les autres vivent quelque chose tout ça [...] Ils avaient les mêmes élèves dans d'autres contextes comme ils me disaient que les élèves ne travaillent jamais alors que dans ma classe, ils s'assoient et travaillent, donc c'était intéressant de les voir dans d'autres choses et d'avoir leurs « feedbacks ». [...] Donc oui, c'est le fun, mais est-ce que ça va vraiment changer quelque chose après sur nos conditions ? Je ne pense pas. Je pense qu'il y a une direction générale qui a décidé certaines choses et c'est comme ça. (Violaine, E2)

Il est donc possible de comprendre que le groupe de parole ne correspondait pas tout à fait aux besoins de l'enseignante. Bien que Violaine exprime qu'elle aurait souhaité avoir une aide plus concrète durant l'activité, à un autre moment dans l'entrevue, elle souligne que le soutien qu'elle a perçu dans le cadre des groupes était tout de même pertinent pour elle.

En ce qui concerne les autres indicateurs, Violaine indique qu'elle s'est sentie impliquée dans le groupe et que, d'une certaine façon, les autres se souciaient d'elle. L'enseignante dit s'être sentie respectée, bien qu'à un certain point, elle avait peur d'être jugée par les autres. Comme mentionné dans la présentation générale des participants, un grand nombre d'enseignants composant le groupe était issu de l'immigration (première ou deuxième génération). L'enseignante a senti qu'elle n'avait pas le même vécu que ses collègues et qu'ils pouvaient penser qu'elle n'était pas à sa place, ce qui a pu avoir une influence sur sa participation :

Je n'ai pas senti de jugement de personne. [...] je me suis dit, « ah OK, s'ils veulent plus parler de choses qu'ils ont vécues et de faire un parallèle avec leurs élèves qui ont vécu et tout ça... » moi je n'ai jamais vécu ça ce n'était pas ma place. [...] Je ne peux pas comprendre ce que les élèves ont vécu, mais je peux être empathique. (Violaine, E2)

Aux questions sur *l'évaluation subjective du soutien*, Violaine répond qu'elle ne se sent pas plus attachée aux autres enseignants participants qu'avant le groupe, et ce, même si l'enseignante mentionne précédemment qu'elle a appris à connaître les autres et qu'elle serait plus disposée à solliciter de l'aide si elle en avait besoin.

À la lumière de ces éléments, il est possible de relever que Violaine ne percevait pas le groupe de parole comme un espace où les difficultés personnelles devaient être partagées. À l'instar de Rémi, elle mentionne que les thèmes relatifs à l'enseignement étaient plus intéressants. Cet aspect a pu teinter le type de soutien social donné et reçu par cette enseignante. En effet, le SSÉmo était fréquemment émis pour soutenir des participants qui partageaient un vécu plus individuel et, parfois, qui sortait de la sphère de travail. Qui plus est, Violaine aurait préféré que les discussions des groupes de parole se somment par des actions concrètes. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que le SSIIn aurait pu répondre de façon plus adéquate aux besoins de l'enseignante.

Bien-être au travail et soutien social

Lors de sa première entrevue (E1), Violaine explique qu'elle préférerait l'école où elle enseignait durant les années précédentes. Elle indique, pour expliquer cette impression, qu'elle se sent seule, qu'elle ne sent pas de sentiment d'appartenance à l'école et que tout lui semble « cloisonné ». Autrement, elle mentionne que sa tâche est grande, que son groupe est disparate et qu'elle sent qu'elle manque de reconnaissance. Durant la seconde entrevue, certains thèmes reviennent ; elle réitère son sentiment négatif associé à l'établissement scolaire et elle mentionne de nouveau que l'école est « cloisonnée ». Autrement, elle souligne le manque de stabilité dans les mesures disciplinaires, dans les pratiques d'évaluation linguistique et dans la communication entre les intervenants. Elle rapporte également l'influence de l'investissement des élèves et des impératifs hors de sa classe qui peuvent nuire à son sentiment de s'épanouir au travail. De surcroît, le manque de services est aussi abordé comme ayant un effet délétère sur cette dimension du BEPT.

Lors de la seconde entrevue, Violaine a l'impression que ses collègues pourraient remettre en doute sa compétence à effectuer son travail, comme elle n'a pas vécu d'immigration. De plus, pour qualifier son état, Violaine dit se sentir à 50 % en bien-être et spécifie qu'avec ses élèves, tout va bien. Ces derniers éléments sont intéressants puisqu'ils mettent en lumière l'influence du contexte indépendamment de celui de l'enseignement. D'une part, en s'appuyant sur les perceptions de ses collègues et, d'autre part, de façon plus générale, en faisant référence à son environnement de travail.

Nous avons identifié les différents thèmes pour lesquels Violaine a reçu du soutien (cf. l'OS2.1) :

- SSÉmo : la motivation et les profils des élèves, la discipline en classe et en dehors de celle-ci, la mobilité des élèves entre les classes et les conditions de travail en accueil.
- SSÉval : les activités offertes aux élèves d'accueil, les activités réalisées en classe, et l'intégration de certains élèves dans des classes plus avancées.
- SInf : la discipline en classe ; le cheminement des élèves, les profils particuliers de certains élèves et les ressources externes disponibles pour les élèves.

Au regard des thèmes pour lesquels Violaine a reçu du soutien, il est possible de remarquer qu'ils sont, pour la majorité, orientés vers des thématiques associées aux élèves et aux activités qui leur sont offertes. Donc peu de thèmes rejoignent les préoccupations de l'enseignante évoquées dans ses entrevues sur son bien-être au travail. Cela dit, certains sujets sont également communs comme la constance dans les interventions et la discipline ou encore certaines conditions de l'enseignement en classe d'accueil.

Groupe de parole et bien-être au travail

Comme mentionné dans l'OS3, Violaine reconnaît que le groupe de parole a pu avoir une influence sur son bien-être au travail, mais elle souligne que ce n'était pas toujours le cas. Si elle a apprécié la prise de connaissance du vécu des autres, l'absence d'actions concrètes découlant de cette activité a été pour elle un élément moins positif. Violaine souligne également que le manque de profondeur de certaines discussions constituait un élément qui lui seyait moins. Nous émettons l'hypothèse que les caractéristiques de l'activité, couplées aux perceptions de Violaine sur son contexte de travail, ont pu avoir des retombées sur le développement de son bien-être.

Compte tenu de ces études de cas résumant les principaux thèmes abordés dans cette recherche, il est possible de relever que l'adéquation entre l'évaluation subjective du soutien, les comportements de soutien et la perception des ressources du réseau dépend de l'individu. Le cas de Charlène est intéressant pour illustrer cette affirmation. Selon ses réponses, le nombre de comportements de soutien ne semble pas avoir de retombées sur la perception d'avoir été aidée dans le cadre des groupes. Ainsi, même si peu de comportements de soutien sont directement dirigés vers elle, Charlène se dit satisfaite de ce qu'elle a reçu. Aussi, ce cas est intéressant, car l'enseignante percevait le groupe comme des ressources de son réseau. Nous pouvons avancer l'hypothèse que

le soutien reçu, combiné au soutien social indirect perçu dans les groupes par l'enseignante a pu avoir une incidence sur son interprétation des retombées de l'activité. Or, ce qu'offraient les groupes de parole étaient peut-être en adéquation avec les besoins de Charlène. Le cas de Violaine, quant à lui, nous permet de mettre en exergue les différences individuelles. En effet, nous observons que cette dernière a reçu et donné un bon nombre de comportements de soutien en comparaison avec les autres enseignants. Néanmoins, elle mentionne à plusieurs reprises que l'activité n'avait pas les finalités qu'elle aurait souhaitées. Par ailleurs, si nous comparons les cas de Charlène et d'Éline, qui sont celles ayant reçu le moins de comportements de soutien, il est possible de relever que l'une dit en avoir perçu (Charlène), alors que l'autre non (Éline). Donc ces cas (Charlène, Violaine et Éline) exemplifient l'importance de la prise en considération de la subjectivité de l'individu, surtout lorsqu'il est question de l'adéquation entre le soutien offert et les besoins de la personne.

En plus des éléments mentionnés précédemment, il est intéressant de situer la perception d'implication des individus dans le groupe. Fréquemment, lorsque les enseignants ont évoqué participer aux groupes notamment par l'écoute (Charlène, Éline, Ivanie, Sami), ceux-ci ont donné moins de soutien. Toujours sur ce thème, les deux enseignantes ayant le moins assisté à l'activité (Éline et Violaine) ont tout de même indiqué s'être senties impliquées dans le groupe. Or, d'autres enseignants, comme Sami, soulignent que leur implication est notamment associée à leur présence. Par conséquent, l'implication dans le groupe peut prendre plusieurs formes et être interprétée différemment selon les individus.

Quant aux éléments ayant été rapportés durant les entrevues comme pouvant avoir une influence négative sur les dimensions du BEPT à l'étude, il est intéressant de spécifier que les préoccupations des enseignants pouvaient teinter les thèmes pour lesquels ils ont reçu du soutien social. Cela dit, pour d'autres, il y avait certaines différences. Le cas de Violaine nous donne une piste d'explication. La participante ne souhaitait pas discuter de certains sujets dans le groupe de parole, notamment ceux associés au vécu personnel. Ainsi, ses perceptions quant aux thèmes « pouvant » être abordés durant l'activité ont pu teinter les comportements de soutien qu'elle a donné ou reçu. Dans un autre ordre d'idées, pour certains enseignants (p. ex. Clara), les comportements de soutien reçus ont été identifiés par d'autres participants durant les groupes et à l'extérieur de ceux-ci. Donc,

la perception de la condition de certains enseignants par les autres membres du groupe (p. ex. Clara, Ivania et Jeanne) a également pu avoir des retombées sur les thèmes du soutien social reçu.

Les études de cas présentées nous ont permis de mettre en dialogue les résultats de nos objectifs spécifiques, en plus d'illustrer les différences individuelles à la fois dans l'expérience du bien-être au travail, du soutien social et des retombées des activités collectives. Cette section constitue la synthèse des cas présentés, mais elle nous permet également de nuancer certains éléments abordés précédemment. Par exemple, sans la reconstruction de ces cas, il aurait été difficile de saisir les nuances entre les profils de Charlène et Éline ou encore entre ceux de Violaine et Jeanne, qui, sur certains aspects, peuvent être similaires. Somme toute, les résultats nous permettent de répondre à notre question générale de recherche et à nos objectifs spécifiques.

4.5 Synthèse des résultats et pistes de réponse à la question générale de recherche

La présentation des résultats par étude de cas nous a permis d'approfondir certains liens entre les résultats de nos objectifs spécifiques et de mettre en valeur les différences individuelles. Après avoir exposé nos résultats, nous pouvons émettre des pistes de réponse à notre question générale de recherche, soit *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?* Rappelons que celle-ci a été explorée dans une perspective systémique où le soutien social est considéré comme un *processus*. Le *contexte* a été majoritairement étudié sous l'angle des groupes de parole (activité), et la *personne*, par le bien-être au travail. Le *temps* était sous-jacent aux autres composantes (*cf.* figure 5).

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons désormais une meilleure représentation de la mise en œuvre du soutien social, soit notre objet d'étude principal, durant l'activité collective. Plus précisément, nous pouvons détailler les trois dimensions qui composent ce concept dans le contexte des groupes de parole. De fait, en ce qui concerne les comportements de soutien, nous retenons qu'ils peuvent prendre quatre formes durant l'activité collective étudiée : le SSÉmo, le SSÉval, le SSInf et le soutien social indirect. Néanmoins, seuls trois peuvent être observés (SSÉmo, SSÉval et SSInf). Le SSIns n'était pas présent dans le cadre de l'activité, mais il a fait l'objet d'une demande commune lors de la dernière séance. De façon générale, les comportements sont effectués en réponse à des besoins perçus ou émis par les membres du groupe. Par ailleurs, une certaine

adéquation est perceptible entre les éléments pouvant avoir des retombées négatives sur le bien-être des individus (entrevue 1) et les thèmes des comportements de soutien reçus. Durant les huit séances de l'activité collective, des comportements de soutien ont été donnés et reçus par tous les participants. De surcroît, le groupe de parole peut constituer une « entité » donnant et recevant du soutien. Nous observons que certains types de soutien semblent plus généraux et plus propices à être dirigés vers le groupe (SSInf), alors que d'autres sont plus spécifiques aux besoins individuels (SSÉmo et SSÉval). Le partage de vécu, qui peut être perçu comme un second processus proximal, peut aider les individus à préciser le soutien donné. En effet, en ayant une meilleure compréhension des réalités discutées, les enseignants peuvent préciser l'aide donnée à leurs collègues.

Ensuite, de façon générale, l'activité peut être considérée comme une ressource du réseau, car les membres peuvent venir y chercher du soutien. Alors que nous avons suggéré cette association dans notre cadre de référence, plusieurs enseignants ont mentionné percevoir les groupes de parole comme un endroit où ils pouvaient effectivement obtenir du soutien de la part de leurs collègues. En outre, l'activité peut constituer un point de départ pour bonifier le réseau en dehors des groupes, car les membres demeurent accessibles dans l'environnement de travail des participants. Nous remarquons que l'activité peut avoir des retombées sur toutes les caractéristiques des ressources du réseau de soutien (c.-à-d. la taille, la qualité des liens, la densité, la diversité et la composition), mais particulièrement sur la taille du réseau et sur la qualité des liens.

Enfin, quant à l'évaluation subjective du soutien, le cadre de l'activité a pu favoriser une perception positive du soutien social reçu, car les caractéristiques de l'activité pouvaient faire référence à certains indicateurs de cette dimension (p. ex. le respect). Aussi, l'activité permet de mieux connaître les autres membres du groupe et ainsi cibler des ressources potentielles afin de mieux répondre à leurs besoins. Effectivement, certains individus sont plus à même d'être sollicités selon l'aide recherchée. Nous retenons que le soutien reçu, combiné au soutien indirect identifié par les participants peut avoir une certaine incidence sur les retombées positives de l'activité rapportées par les enseignants. Néanmoins, le nombre de comportements de soutien ne semble pas être directement associé à la perception du soutien dans le cadre des groupes. En nous appuyant sur l'entrevue menée avec Rémi, nous observons également que soutenir les autres peut aussi entraîner de la satisfaction chez les participants. Finalement, l'adéquation entre l'activité, le soutien reçu et les besoins de l'enseignant semble centrale.

Par ailleurs, nous avons étudié le bien-être au travail, car l'activité dans laquelle avait lieu notre collecte de données avait comme visée de le développer. L'étude de ce concept nous a permis de mettre en lumière des éléments associés aux cinq dimensions du BEPT que sont l'adéquation interpersonnelle, la volonté de s'engager, l'épanouissement, la reconnaissance et le sentiment de compétence au travail en plus de détailler les perceptions générales des individus relatives à leur état. Nous relevons principalement l'importance des relations sociales, mais aussi les particularités inhérentes à l'enseignement en classes d'accueil (p. ex. besoins des élèves, relations avec les parents, etc.) qui peuvent teinter toutes les dimensions du BEPT. La scission existante entre les classes d'accueil et les classes ordinaires peut également avoir une incidence sur les composantes du BEPT à l'exception de l'épanouissement au travail. Finalement, les témoignages des participants permettent de souligner que le sentiment de compétence et l'épanouissement au travail peuvent être modulés par la réussite ou les comportements des élèves.

En ce qui concerne l'activité collective, tous les enseignants soulignent que les groupes de parole ont pu favoriser le développement de leur bien-être dans une certaine mesure. Les enseignants perçoivent les retombées de l'activité collective principalement sur trois dimensions du BEPT, soit l'adéquation interpersonnelle, le sentiment de compétence (*cf.* OS3) et la reconnaissance au travail (*cf.* Ivanie OS1). Plusieurs caractéristiques des groupes de parole sont rapportées par les participants (p. ex. le temps, l'absence de jugement, la confidentialité) et ils soulignent que cette activité leur a permis de mieux connaître les réalités de leurs collègues. En ce sens, les enseignants distinguent l'espace des groupes de parole d'autres contextes scolaires où ils ont habituellement la possibilité de s'exprimer (p. ex. salon du personnel). Dans l'OS3, les participants ont discuté d'un second processus proximal : le partage de vécus. Ce dernier a également pu contribuer aux retombées positives de l'activité collective sur le bien-être au travail des participants.

En plus des éléments relatifs à notre question et nos objectifs de recherche, nous retenons que le temps est sous-jacent à plusieurs éléments discutés dans nos résultats, autant en ce qui a trait au BEPT (p. ex. les marques de reconnaissances perçues ou le sentiment de compétence), au soutien social (p. ex. la meilleure compréhension des besoins des membres du groupe au fil de l'activité) qu'aux groupes de parole (p. ex. retombées des huit séances du groupe sur le bien-être au travail des enseignants). Nous constatons également que le contexte des classes d'accueil peut teinter

plusieurs éléments à l'étude dans cette recherche, notamment l'expérience de travail des enseignants, les dimensions du BEPT, les thématiques du soutien social et les besoins de soutien (p. ex. les recommandations formulées par le groupe), l'importance du partage de vécu, mais aussi le rapport à l'école.

La section des résultats qui se termine ici nous a permis de présenter les données pertinentes pour entamer une réponse à notre question générale de recherche. Ce condensé nous permet désormais d'entamer le cinquième chapitre de notre thèse, la discussion, en ayant mis en exergue les principaux résultats de notre recherche.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

À la suite des résultats présentés précédemment, nous avons pu atteindre nos objectifs spécifiques de recherche. D'abord, nous avons décrit le BEPT chez les enseignants à deux moments de l'année. Ensuite, nous avons abordé les trois dimensions du soutien social à l'étude, soit les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien. Dans le cadre de notre troisième objectif spécifique, nous avons fait état de la perception des enseignants participant aux groupes de parole et des retombées de cette activité collective sur leur BEPT. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons associé les composantes du modèle PPCT élaboré par Bronfenbrenner et Morris (1998) aux constituantes de nos objectifs spécifiques. De fait, nous avons étudié les *processus* par le biais du soutien social, la *personne* sous l'angle du BEPT, le *contexte* à travers les groupes de parole et le *temps* en filigrane de tous ces éléments.

Dans ce cinquième chapitre, en plus d'ancrer nos résultats dans le contexte scientifique propre à nos objets d'étude, nous les discuterons à l'aune des quatre composantes du modèle PPCT. Afin de faciliter l'enchaînement des éléments présentés dans cette section, l'ordre usuel des constituantes sera changé. Ainsi, le *contexte* sera suivi des *processus*, de la *personne* et du *temps*. Nous terminerons cette section par une réflexion sur l'emploi d'un modèle systémique pour l'étude du soutien social.

5.1 Contexte

Le *contexte*, l'une des composantes du modèle PPCT est représentée dès les premières descriptions du modèle bioécologique proposées par Bronfenbrenner (*cf.* Bronfenbrenner, 1977 ; 1979). L'environnement de l'individu en développement est ainsi représenté par quatre systèmes imbriqués (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème; Bronfenbrenner, 1979). En ce qui concerne notre recherche, nous avons étudié les groupes de parole, qui constituent un microsystème du contexte des enseignants. À la suite de l'analyse de nos résultats, il nous est possible de mieux représenter le milieu de travail des participants aux activités collectives pour enrichir notre compréhension de la relation bidirectionnelle entre l'individu en développement et son environnement (Bronfenbrenner, 1979 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998).

Cette section portant sur le *contexte*, s'articule du distal vers le proximal. Dans celle-ci, nous présenterons une illustration des différents éléments contextuels abordés par les enseignants dans

les entrevues semi-dirigées, mais aussi durant les séances des groupes de parole. En considérant l'imbrication et l'influence des systèmes, cette rétrospective nous semble pertinente pour contextualiser certains enjeux discutés par les enseignants. Après avoir présenté cette schématisation de l'environnement, nous aborderons les scissions possiblement observables entre l'organisation usuelle du contexte scolaire et le portrait des classes d'accueil, comme étudié dans cette recherche. Nous aborderons finalement les thèmes saillants associés aux groupes de parole et les caractéristiques de l'activité.

5.1.1 Défis et enjeux de l'enseignement en classe d'accueil

Chaque contexte d'enseignement diffère et possède des caractéristiques qui lui sont spécifiques (Maranda et al., 2014 ; Mukamurera, Lakhil et Tardif, 2019 ; Tardif, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999). Lorsqu'il est question des classes à vocation particulières, celles-ci comportent d'autant plus de spécificités qui peuvent teinter l'expérience de travail des enseignants. Le modèle des classes d'accueil du Québec est singulier et diffère d'autres formules mises en place ailleurs dans le monde. Afin de dépeindre globalement les défis rencontrés par les enseignants, en considérant le corpus tenu des recherches menées au Québec dans ce contexte, il est possible de s'appuyer sur des recherches réalisées auprès d'enseignants œuvrant avec des élèves nouvellement arrivés. Cela dit, les différences dans les modèles d'intégration doivent être prises en considération dans la comparaison des résultats.

Nous proposons dans la figure 19, une schématisation des éléments relatifs au travail des enseignants participant à notre recherche, au regard des différents systèmes associés au *contexte* du modèle PPCT. Il est pertinent de préciser que cette représentation considère l'enseignant comme un individu en développement et qu'il s'agit d'une mise en commun des éléments discutés par tous les participants.

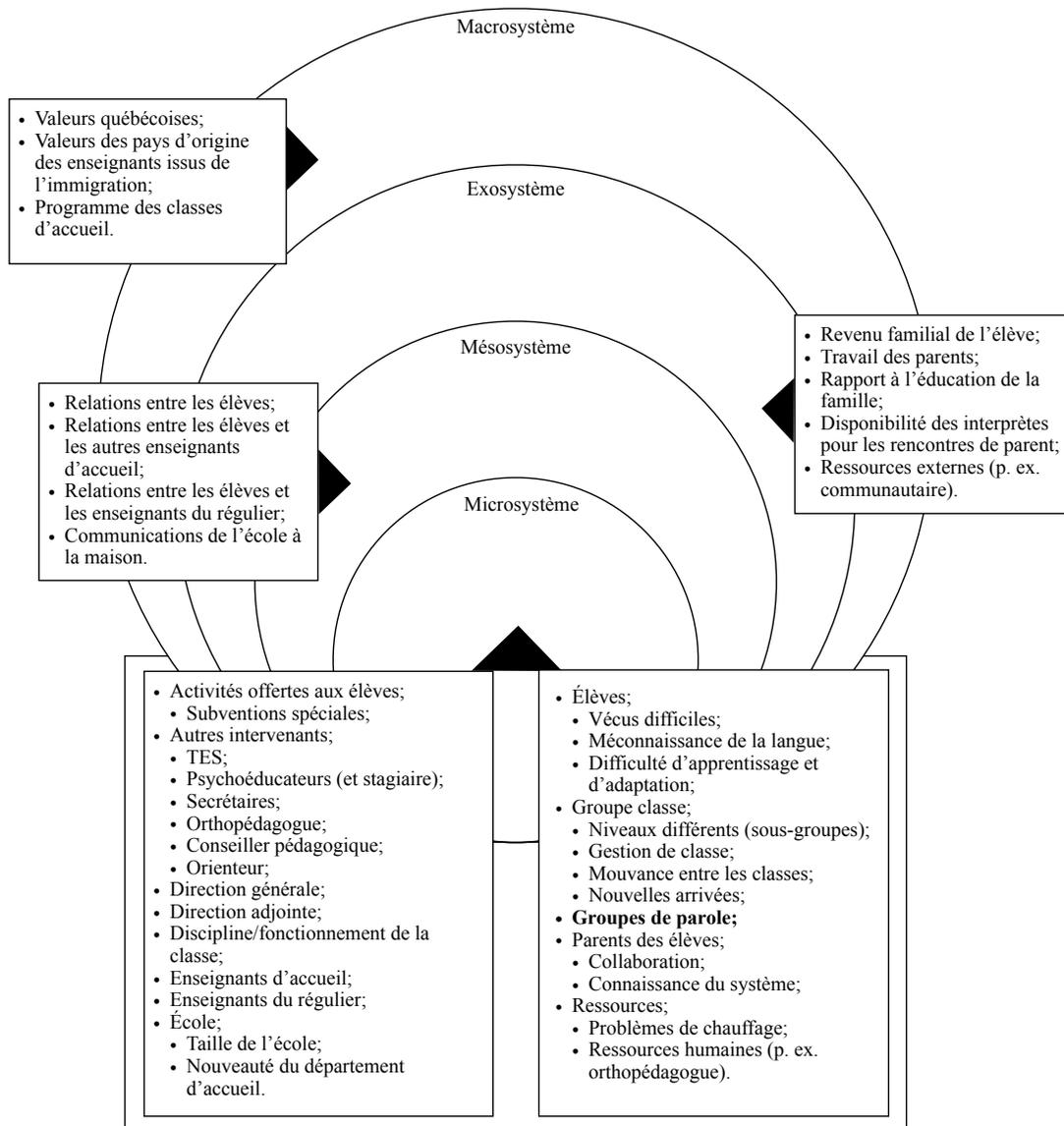


Figure 19. Schématisation du contexte de travail des enseignants de classe d'accueil

5.1.1.1 Scission et réorganisation des systèmes

En nous appuyant sur nos résultats, nous observons certaines particularités dans la conception des systèmes composant le *contexte* chez les participants. Effectivement, ces singularités concernent principalement la place des classes d'accueil dans l'organisation scolaire. Les enseignants ont notamment fait référence à la scission divisant les classes des cursus réguliers et les classes

d'accueil, et ce, à plusieurs reprises. Cette séparation est documentée dans plusieurs recherches (p. ex. Obondo et al., 2016 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018). En guise d'exemple, Obondo et ses collaborateurs (2016) rapportent l'expression de l'un des participants à leur recherche pour qualifier l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés dans une école offrant également des cours du cursus régulier, soit : « une école dans une école ». En cohérence avec ces propos, plusieurs éléments abordés lors des entrevues individuelles et dans les groupes de parole peuvent corroborer l'effet de scission entre les groupes du régulier et de l'accueil décrit par ces chercheurs. Les participants soulignent des caractéristiques propres à l'enseignement en classe d'accueil méconnues par leurs collègues du cursus ordinaire, notamment la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins des élèves, la différence d'âge parfois marquée entre les élèves du groupe ou encore l'adaptation et la création de matériel pédagogique. D'un autre côté, ils⁵⁷ distinguent les relations nouées avec leurs collègues des classes d'accueil de celles entretenues avec les enseignants des classes ordinaires. Lorsqu'ils discutent de la « direction scolaire », ils font référence, dans la grande majorité des cas, à la direction adjointe attitrée aux classes d'accueil. Peu évoquent la direction générale de l'école, si ce n'est que pour souligner leur manque de liens.

Quant à la scission divisant les deux corps enseignants (classes d'accueil et classes ordinaires), nous avons illustré la possible fraction systémique due à la séparation symbolique du département d'accueil au sein de l'école (figure 20). Il est possible de percevoir les trois principaux éléments abordés par les enseignants lorsqu'ils discutaient du département d'accueil, à savoir (1) les classes [d'accueil], (2) les collègues du département et (3) la direction adjointe. En pointillé, nous avons représenté cette scission entre le département d'accueil et les autres classes de l'école. En bleu, nous avons illustré le système *école*. Pour les enseignants de classe d'accueil, cette organisation scolaire est fréquemment rapportée comme ayant une place mésosystémique, voire exosystémique, car ils ont rarement une relation directe avec celle-ci. Par ailleurs, leurs liens avec la direction générale de l'école et avec les autres élèves des classes ordinaires s'effectuent, pour la majorité, par l'intermédiaire des élèves de leur classe ou de la direction adjointe. Certains comportements de leurs élèves (p. ex. renoncer à leur dictionnaire en classe), motivés par des commentaires formulés par des élèves du régulier, peuvent être perçus d'un point de vue exosystémique, puisque les enseignants de classes d'accueil n'ont pas de liens directs avec ces jeunes. Nous croyons donc qu'il

⁵⁷ Cinq enseignants d'accueil sur sept – en excluant l'enseignant spécialiste

est pertinent de percevoir l'école comme une organisation regroupant plusieurs systèmes où certains d'entre eux peuvent être considérés comme microsystémiques, mésosystémiques et exosystémiques, selon le vécu et la perception de l'individu.

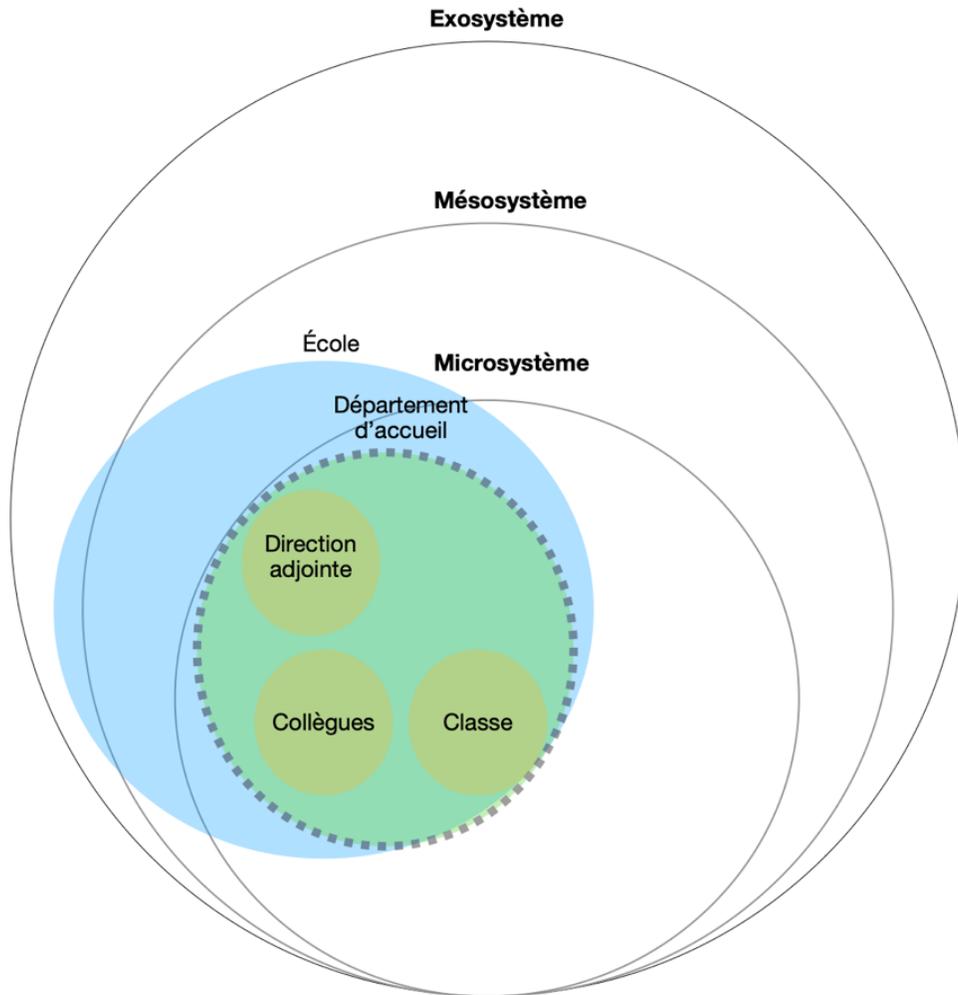


Figure 20. Représentation systémique du département d'accueil

La scission entre les groupes d'enseignants de l'accueil et du régulier peut également être perçue par deux autres aspects présents dans le discours des participants. D'abord, plusieurs enseignants ont souligné qu'ils souhaitaient s'impliquer pour les classes d'accueil et les élèves qui les composent, mais ils spécifiaient qu'ils ne désiraient pas s'engager au sein de l'« école ». Ensuite, en nous appuyant sur les propos de Violaine, nous relevons une autre raison pouvant justifier le désintérêt possible à s'investir dans l'école. Elle mentionne que les élèves d'accueil seront

contraints de quitter l'établissement actuel lorsqu'ils intégreront les classes du cursus régulier, car ils seront redirigés dans leur école de quartier (*cf.* OS1). L'école « point de service » peut alors être perçue comme transitoire pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

À la lumière de nos résultats et à l'instar de plusieurs recherches menées dans une approche écologique (p. ex. Théorêt, 2005, Gozzoli et al., 2015), nous avons tenté de cartographier le contexte de travail des enseignants. D'après notre analyse, le département d'accueil peut constituer un microsysteme pour les participants, alors que l'école constitue plutôt un mésosystème, voire un exosystème. Plusieurs microsystemes de ces enseignants (p. ex. élèves, direction adjointe, enseignant spécialiste) ont des relations qui peuvent influencer leur travail. De plus, nos participants étaient également influencés par des systèmes avec lesquels ils n'avaient pas de relations directes (p. ex. les élèves du régulier). Ces relations sont notamment teintées par la scission entre classes d'accueil et classes de cursus régulier, mais aussi par les particularités de l'enseignement auprès d'élèves nouvellement arrivés. Sous le titre 7.3.1, nous reviendrons sur les retombées possibles de cette scission sur le BEPT chez les participants, mais nous aborderons d'abord le contexte des groupes de parole qui a rassemblé les enseignants des classes d'accueil.

5.1.2 Groupes de parole

Au fil de ce chapitre de discussion, nous aborderons sous plusieurs angles les groupes de parole. Nous y ferons mention en discutant des processus proximaux en jeu à l'intérieur de ce dispositif (*cf.* 7.2) et nous reverrons les éléments ayant eu une influence sur le bien-être au travail chez les enseignants dans la section 7.3. En considérant cette organisation, nous abordons dans les lignes qui suivent les caractéristiques qui distinguent les groupes de parole des autres espaces d'expression qui sont disponibles pour les enseignants.

La création d'un espace sécuritaire

De prime abord, il est pertinent de rappeler que le groupe de parole peut être décrit comme un espace sécuritaire qui peut favoriser une parole libre et l'authenticité des participants (Bouville, 2005). Dans le cadre de l'activité étudiée, quelques règles étaient maintenues par l'animatrice pour favoriser la création d'un espace sécuritaire où la parole libre était possible. En ce sens, les enseignants participants étaient invités à adopter une attitude de non-jugement, être respectueux, mais aussi à assurer la confidentialité des propos discutés lors des séances. Dans les

entrevues de juin, tous ces éléments (*cf.* la confidentialité des sujets abordés, l'attitude de non-jugement et le respect) ont été rapportés par les enseignants comme ayant favorisé la création d'un espace positif.

Sami et Jeanne, dans leur seconde entrevue (juin), font la distinction entre l'espace créé dans les groupes de parole et d'autres endroits où ils peuvent habituellement s'exprimer en contexte scolaire. Ces enseignants mentionnent que les espaces auxquels ils ont accès dans leur quotidien (p. ex. le salon du personnel et les corridors) ne permettent pas la liberté ou la spontanéité de parole possible durant l'activité collective proposée, notamment par le manque de confidentialité. Ces éléments peuvent rejoindre les conclusions de Kidger et ses collègues (2009) ou encore les constats de Davis (2007), qui soulignent que plusieurs enseignants ont de la difficulté à s'exprimer en contexte scolaire dû, entre autres, à la peur du jugement sur leurs compétences ou sur leurs faiblesses. Par ailleurs, des participants ont relevé que le temps qui leur était alloué pour ces rencontres diffère également de leur contexte de travail habituel. Les résultats de notre recherche mettent en valeur ces caractéristiques du groupe de parole. En outre, ils permettent de comparer l'espace-temps créé par l'activité à d'autres cadres scolaires où les enseignants pourraient s'exprimer.

Les spécificités du groupe de parole peuvent aussi rejoindre la proposition de Lafortune, Lafortune et Marion (2011), qui détaillent cinq caractéristiques pouvant favoriser les retombées positives des activités collectives chez les enseignants. Ces auteurs précisent, entre autres que le temps alloué à l'activité doit être suffisant, que le cadre doit limiter les jugements, qu'un accompagnement doit être effectué par une personne qui peut recentrer le groupe vers les objectifs fixés. Ils mentionnent également que l'analyse de pratiques doit être encouragée et que la profession enseignante doit être valorisée. Ces deux derniers éléments n'étaient pas visés dans le cadre des groupes de parole étudiés durant notre recherche. Cependant, les trois premiers points suggérés par Lafortune, Lafortune et Marion (2011) ont été soulignés par les enseignants comme ayant pu favoriser les retombées positives de l'activité.

Par ailleurs, les enseignants ont mentionné plusieurs éléments qui ont pu être favorisés par les groupes de parole, mais qui peuvent constituer des enjeux dans la pratique enseignante comme en témoignent, entre autres, les travaux de Maranda et Viviers (2011) de Dupriez, (2003) ou encore ceux de Curchod-Ruedi et Doudin (2013). Il s'agit du rôle que les groupes de parole peuvent jouer

pour briser l'isolement, favoriser les relations humaines, extérioriser des pensées, casser la routine ou encore partager et trouver des solutions.

Somme toute, la perception des enseignants sur les groupes de parole peut illustrer une relation entre l'individu et le contexte dans lequel il évolue. Afin de préciser celle-ci, nous aborderons les principaux processus proximaux mis en œuvre dans le cadre de cette activité.

5.2 Processus

Dans le deuxième chapitre, nous avons décrit les processus comme une influence bidirectionnelle entre l'individu et son environnement, comme suggéré par Bronfenbrenner et Morris (1998). Les processus proximaux ont une place importante dans le développement, car ils représentent la relation directe entre la personne et son environnement. En d'autres mots, alors que le contexte se détaille en systèmes où l'individu est tantôt engagé de façon directe (microsystème) et tantôt de façon indirecte (mésosystème, exosystème, macrosystème), les *processus proximaux* sont mis en œuvre dans le microsystème de l'individu.

Ces processus peuvent varier autant en fonction des caractéristiques de la personne en développement, du contexte que du temps (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Ils possèdent plusieurs attributs découlant des éléments suivants : la forme, la puissance, le contenu ou encore la direction (Bronfenbrenner et Morris, 1998). Pour avoir un effet sur la personne en développement, les processus proximaux doivent s'opérer de façon récurrente, néanmoins la stabilité de l'environnement peut en faire varier la force (Bronfenbrenner, 1995). Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de principalement étudier le processus proximal que constitue le soutien social.

Dans cette section, nous reviendrons sur le soutien social et ses trois dimensions, à savoir : les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien. Au regard de nos résultats, nous discuterons également d'un second processus proximal, le partage de vécu. Ce dernier fut largement abordé par les participants lorsqu'il était question de tisser des liens entre le développement de leur bien-être au travail et le groupe de parole. Finalement, en cohérence avec nos résultats, nous discuterons des points de rapprochement identifiables entre le partage de vécu et le soutien social mis en œuvre durant les groupes de parole.

5.2.1 Soutien social comme processus proximal

Selon Bronfenbrenner et Morris (1998), le développement humain se produit à travers des processus de plus en plus complexes entre la personne en action, des objets et des symboles de son environnement. Les processus proximaux correspondent aux relations durables et bidirectionnelles entre l'individu et son environnement immédiat, comme le soutien social. En cohérence avec les éléments présentés ci-haut, le soutien social a été étudié durant six mois et mis en œuvre dans le cadre d'un microsystème (groupe de parole) influençant directement la personne (les huit enseignants participants).

Plusieurs caractéristiques peuvent être associées aux processus proximaux. Leur forme, leur puissance, leur contenu et leur direction sont notamment nommés par Bronfenbrenner et Morris (1998). En effet, en ayant analysé le soutien social dans le cadre d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez des enseignants de classes d'accueil, nous proposons une association entre les caractéristiques des processus proximaux et les qualités du soutien social. Ainsi, la *forme* peut être associée au type de soutien (c.-à-d. émotionnel, évaluatif, informatif, instrumental), le *contenu* aux thèmes des comportements de soutien (p. ex. les difficultés vécues en classe, les élèves ou l'enseignement en classe d'accueil) et la *direction* à l'enseignant donnant et recevant du soutien social.

En ce qui concerne la *puissance*, alors que nos choix méthodologiques ne nous permettent pas de l'observer, nous questionnons quelques éléments qui pourraient faire varier cet attribut du processus proximal que constitue le soutien social sur le développement de l'individu, au regard de nos résultats. Nous dégageons principalement quatre éléments qui pourraient avoir des retombées sur cette caractéristique, soit : le degré d'intensité du soutien, la représentation du donneur, le besoin et la réceptivité de la part du récepteur et la justesse de l'adéquation entre le comportement de soutien social donné et les besoins du récepteur.

Premièrement, certains comportements de soutien semblent plus faciles à identifier, car ils correspondent à une forme « canonique ». De fait, il est aisé de les associer aux descriptions formulées par les auteurs dont nous avons retenu les conceptions pour identifier les types de comportements (House, 1981 ; Cutrona et Suhr, 1992). Comme nous l'avons souligné dans l'OS2.1, nous nous sommes interrogés sur la délimitation des comportements de soutien, en partie

en raison de certains indicateurs, principalement associés au SSInf, qui nous semblaient à la fois correspondre à ce type de soutien, mais qui pouvaient également être considérés comme une marque d'« écoute active ». Il serait donc intéressant de poursuivre l'étude des comportements de soutien en considérant un continuum de manifestations possibles pour explorer la perception des individus sur des marques qui sont plus ou moins saillantes. Ainsi, il serait pertinent de poursuivre cette réflexion dans le cadre d'une étude ultérieure pour évaluer si certains comportements de soutien qui s'approchent d'une forme canonique sont davantage perçus comme de l'aide par les individus.

Deuxièmement, la représentation du donneur semble également influencer la *puissance* perçue du soutien social. Comme mentionné dans l'OS2.3, Violaine admet avoir apprécié certains comportements de soutien, car elle a une bonne opinion du travail du donneur. De la même façon, dans l'OS2.2, plusieurs enseignants soulignent qu'ils ont identifié des collègues vers lesquels ils iraient chercher de l'aide en cas de besoin. Au-delà de la disponibilité ou de l'accessibilité du soutien, ces enseignants évoquent ce que représente pour eux le donneur. Dans la littérature, l'efficacité des comportements de soutien social est tributaire de l'adéquation (*fit*) entre le contexte dans lequel ils ont lieu et certaines caractéristiques du donneur (Uchino, 2009). En plus de cette association qui peut avoir une influence sur l'efficacité, la perception du soutien social peut dépendre de la représentation, par le receveur, de la personne qui le donne ; cet élément surpasserait l'influence du type de soutien social (Chi Kuan Mak et al., 2010 ; Kaul et Lakey, 2003). Alors que ces résultats sont habituellement obtenus en comparant des catégories prédéfinies de donneurs potentiels de comportements de soutien (p. ex. familles, collègues, amis), nos résultats soulignent que cette représentation peut être comprise à un niveau plus précis. En d'autres mots, en plus du « titre » de collègues de travail, la perception des receveurs par certains donneurs (p. ex. sur leurs capacités à effectuer leur travail ou sur leur vécu en classe) pourrait faire varier la *puissance* du soutien social.

Troisièmement, les besoins et la réceptivité du receveur peuvent être des éléments ayant une influence sur la *puissance* perçue du soutien social. De fait, afin de percevoir positivement le soutien social, un besoin doit être présent chez l'individu (Curchod-Ruedi et Doudin 2015 ; Lam, 2019). Autrement, ledit comportement peut, dans certains cas, ne pas être perçu ou encore avoir des retombées négatives sur l'individu (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015 ; Lam, 2019). Dans nos

résultats, nous avons relevé un certain lien entre l'évaluation subjective du soutien et les besoins des enseignants. Le cas de Violaine en est un bon exemple, car l'enseignante évoque son besoin d'être aidée dans son environnement (SSins) plutôt que de recevoir les autres formes de soutien données par le groupe. Donc, un décalage est perceptible entre les besoins de l'enseignante et le soutien social reçu. Néanmoins, dans ce contexte, il est possible de relever, encore une fois, l'influence de la subjectivité de l'individu sur sa perception du soutien social reçu ou disponible dans son environnement. En effet, certaines caractéristiques individuelles, comme les besoins des enseignants, influencent la relation bidirectionnelle entre l'individu et son contexte.

Quatrièmement, en cohérence avec le dernier point mentionné, l'adéquation entre les besoins du receveur et la justesse du soutien donné nous semble être un élément à prendre en considération dans la compréhension de la *puissance* du soutien social comme processus proximal. Le soutien social offert peut être modulé par une meilleure connaissance des autres ; les individus qui se connaissent mieux peuvent adapter le soutien qu'ils se donneront (Vaux, 1990). En ce sens, le contexte, soit le groupe de parole, a pu avoir une influence sur cet aspect puisque les enseignants ont rapporté avoir une meilleure connaissance des réalités qui étaient parfois semblables et parfois différentes des autres membres du groupe. Nous en parlerons davantage en abordant le partage de vécu (voir le titre 7.2.2). En s'appuyant sur ces informations, les donneurs ont pu s'adapter à la réalité du receveur. Nous reviendrons également sur cet aspect lorsque nous discuterons de la formulation des demandes d'aide de la part des enseignants à la direction adjointe qui a eu lieu lors de la dernière des huit séances du groupe de parole (voir le titre 7.2.1.1.3).

Dans tous les cas, ces quatre éléments (*cf.* le degré d'intensité des comportements de soutien, la représentation du donneur, le besoin de la part du récepteur et la justesse de l'adéquation entre le comportement de soutien social donné et les besoins du récepteur) mettent de l'avant l'importance de la prise en considération de la subjectivité de l'individu dans l'étude des comportements de soutien lorsque nous abordons la *puissance* de ce processus proximal. Selon notre compréhension, les comportements de soutien doivent être perçus comme l'expression observable du processus bidirectionnel entre l'individu et son environnement. En d'autres mots, il est possible d'émettre l'hypothèse que ce processus est tributaire des représentations et des besoins de la personne en développement, de la forme du soutien social et du contexte dans lequel il a lieu.

Afin de détailler les parallèles entre les caractéristiques des processus proximaux et le soutien social, nous avons principalement abordé la dimension des *comportements de soutien*. Or, nous observons l'interaction entre l'individu et son environnement également par les deux autres dimensions de ce concept. D'une part, les ressources du réseau de soutien, qui font référence aux relations qui apportent à l'individu un soutien pour atteindre des buts ou gérer des demandes de l'environnement (Vaux, 1990), étaient représentées dans notre recherche par l'activité des groupes de parole et les enseignants qui le composaient. Pourtant, certains participants ont relevé que les ressources du réseau créées par le groupe de parole étaient également disponibles à l'extérieur de l'activité. En effet, certains enseignants, notamment Rémi (comme donneur) et Jeanne (comme receveur), ont souligné des changements dans l'accessibilité du soutien social après le groupe de parole. L'activité a donc pu favoriser une continuité du processus proximal, que constitue le soutien social, lorsque les enseignants en avaient besoin, nous y reviendrons sous le titre 7.2.2.

D'autre part, l'évaluation subjective de soutien fait référence à l'évaluation du soutien social (globale ou ciblée) qui est effectuée par les individus sur les ressources de leur réseau de soutien ou sur les comportements de soutien qui leur étaient destinés (Vaux, 1990). Nous avons discuté de la perception de l'individu qui pouvait moduler la puissance du processus (p. ex. la représentation du donneur, le besoin de la part du récepteur et la justesse de l'adéquation entre le comportement de soutien social donné et les besoins du récepteur). Ainsi, l'évaluation subjective de soutien permet de mettre en lumière la perspective de l'individu au regard du processus proximal qui s'opère. La figure 21 illustre la représentation des trois dimensions du soutien social comme processus proximal.

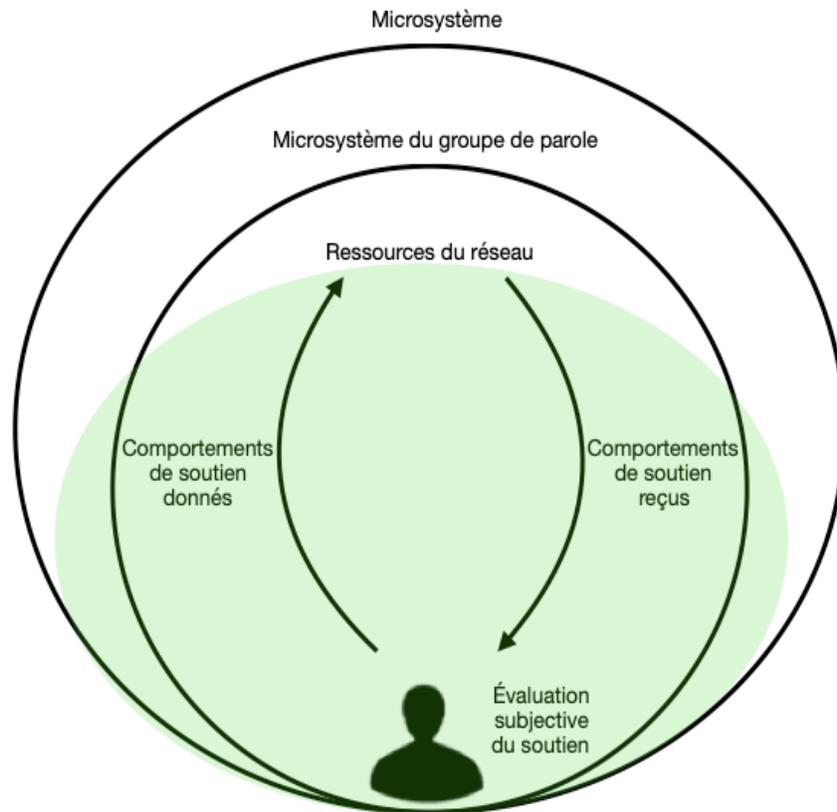


Figure 21. *Processus proximal et dimensions du soutien social*

Dans la figure 21, nous avons illustré l'individu et son évaluation subjective du soutien, les comportements de soutien comme relations entre l'individu et son environnement et les ressources du réseau (en vert), représentées par le groupe de parole qui est présent dans le microsystème de l'individu. La limite perméable entre les ressources disponibles dans le groupe de parole et en dehors de celui-ci est également schématisée. Cela dit, nous sommes en accord avec Toikko, Uisimbayev, Pehkonen (2018) qui soulignent qu'il faut être prudents dans l'étude du soutien social pour éviter d'y inclure tous les liens entre l'individu et son environnement.

5.2.1.1 Comportements de soutien

Dans le cadre de notre recherche, nous avons étudié les comportements de soutien pour atteindre l'OS2.1. Comme mentionné dans cet objectif spécifique, les paramètres de notre étude ont compliqué l'identification des unités de sens. Effectivement, en comparaison avec les études qui identifient les types de soutien social donnés par les utilisateurs de forums, soit des échanges

circonscrits entre les membres (Evans et al., 2012 ; Wagg et al., 2019), il était plus complexe dans notre cas d'identifier les unités de sens. Étant donné le caractère continu de notre corpus de texte (*cf.* OS2.1), nous avons dû segmenter les unités de sens. Dans les groupes de parole, trois des quatre types de soutien social proposés par House (1981) ont été relevés lors du repérage des comportements de soutien donnés et reçus. Le SSIns, qui fait référence à une aide directe dans l'environnement de l'individu, n'a pas été observé, compte tenu du cadre des groupes de parole. Dans cette section, nous reviendrons sur les comportements de soutien reçus et donnés par les participants. Par la suite, nous discuterons du soutien social indirect rapporté par certains enseignants et nous aborderons notre choix de percevoir le groupe comme une entité pouvant donner et recevoir des comportements de soutien.

5.2.1.1.1 Soutien social donné et reçu, perception et appréciation

Pour mieux comprendre les comportements de soutien social, nous avons analysé ceux qui étaient donnés et reçus durant les groupes de parole. Au fil des prochains paragraphes, nous approfondirons certains aspects des rapprochements que nous avons effectués précédemment entre les comportements de soutien social et les processus proximaux. Aussi, nous reviendrons sur le nombre et la représentation du soutien social donné et reçu en mettant en relation les comportements de soutien et l'évaluation subjective du soutien. Au terme de cette section, nous présenterons un schéma illustrant notre perception des comportements de soutien reçus et donnés au regard de nos données de recherche.

Donner et recevoir des comportements de soutien social

De façon générale, Violaine, Jeanne et Rémi sont les trois enseignants ayant donné le plus de comportements de soutien. Seul Rémi a fortement insisté sur le soutien qu'il a donné dans le cadre des groupes de parole et sur la satisfaction qu'il en retirait. Alors que plusieurs auteurs ont souligné les bienfaits du soutien social donné (Lam, 2019), notamment en ce qui concerne son effet sur le sentiment de compétence de l'individu (Caprara et Steca, 2005), plusieurs se limitent à mettre en relation le soutien donné et reçu. Les notions d'équilibre, d'équité ou de réciprocité entre le soutien social donné et reçu sont fréquemment mentionnées, car elles peuvent favoriser les retombées positives des comportements de soutien (Finfgeld-Connett, 2005 ; Liang, Krause et Bennett, 2001). Les recherches menées par Shrout et al. (2006) ou encore Gleason et al. (2003) évoquent également

qu'une absence de réciprocité entre le don et la réception des comportements de soutien pourrait exacerber des affects négatifs alors que le contraire est plutôt observé lorsqu'il y a un certain équilibre.

En analysant le profil de Rémi, il est possible de percevoir que le nombre de comportements de soutien reçus et donnés est relativement équivalent, mais il rapporte de façon plus prononcée les bienfaits du soutien social donné. Cela dit, au regard de la perception de ce participant, il est possible d'émettre l'hypothèse que la puissance du processus proximal que constitue le soutien social peut également être étudiée du point de vue du donneur de comportements de soutien et de sa subjectivité, ce qui moins présent dans la littérature. Malgré tout, Lam (2019) explore cet aspect en contexte scolaire, en relevant notamment la satisfaction des enseignants à soutenir les élèves.

Comportements reçus et perception du soutien social

Le nombre de comportements et la perception du soutien social reçu ne sont pas étroitement liés, mais la quantité de comportements de soutien reçus peut tout de même faire varier la perception des individus (Hobfoll, 2009 ; Lakey et Cronin, 2008 ; Lam, 2019). Dans le cadre de notre étude, en observant les extrêmes en termes de soutien social reçu (Jeanne et Éline), il serait possible de souligner que nos résultats tendent également vers ces constats. D'un côté, Jeanne, qui a reçu le plus de comportements de soutien, souligne qu'elle a perçu ceux-ci et qu'elle en est satisfaite. D'un autre côté, Éline formule une réponse moins franche concernant les comportements de soutien qu'elle a perçus. Elle rapporte une forme de soutien, même si cette enseignante ne l'identifie pas comme tel. Dans ce cas, il est possible d'émettre l'hypothèse que le nombre de comportements de soutien peut avoir une influence sur la perception des enseignants. Cela dit, en regardant le profil de Charlène, qui est la seconde à avoir reçu le moins de comportements de soutien, il est possible de relever que cette enseignante a dit avoir perçu des comportements de soutien à son égard et qu'elle en était satisfaite. En nous appuyant sur cet exemple, nous revenons vers la force du processus et l'importance de la prise en considération de la subjectivité dans l'étude du soutien social. Ces disparités constituent un exemple où la subjectivité de l'individu ne lui permet pas toujours de percevoir le soutien disponible dans son environnement, ce qui rejoint les propos de Curchod-Ruedi et Doudin (2015).

De l'individuel au collectif et du spécifique au général

L'analyse des comportements de soutien a mis en lumière des différences dans le contexte où étaient donnés certains types de comportements. Plusieurs recherches ont tenté d'associer le type de soutien au vécu ou encore de déterminer les formes de soutien préférées par les individus selon la situation (Cutrona et Russell, 1990 ; Doudin, Curchod-Ruedi, et al., 2011 a ; Lam, 2019). À la différence de ces recherches qui s'appuient sur la perception des individus, sur le soutien social perçu ou encore sur le soutien social désiré, nous avons fait l'exercice en analysant les comportements de soutien. Selon nos résultats, le SSÉmo et le SSÉval étaient davantage associés à un vécu précis rapporté par l'enseignant. Ces formes de soutien étaient habituellement difficilement généralisables pour les autres enseignants. Par exemple, lorsqu'un participant reçoit du SSÉval concernant ses actions en classe, il est difficile pour un autre enseignant de considérer ce comportement de soutien comme pertinent au vu de sa situation. Différemment, lorsqu'il est question du SSInf, les comportements de soutien étaient plus fréquemment destinés à plusieurs enseignants à la fois. Après une discussion où les membres du groupe de parole s'interrogeaient sur un sujet précis, il arrivait fréquemment que l'un des participants donne un conseil ou une information qui pouvait répondre à la question commune discutée ou encore celui-ci pouvait suggérer des ressources pour aider les autres. Ces comportements ont motivé notre choix de percevoir le groupe comme une entité donnant et recevant du soutien et de considérer une forme de soutien indirecte. En plus d'être associé à un vécu général, le SSInf pouvait également être adapté à l'expérience de l'individu. Il est possible de penser à des conseils visant une situation particulière rencontrée par l'un des participants. Pour illustrer ces différences entre les types de soutien, nous proposons une figure à deux continuums où le soutien social peut être perçu sur l'axe spécifique-général ou encore l'axe individuel-collectif (*cf.* figure 22).

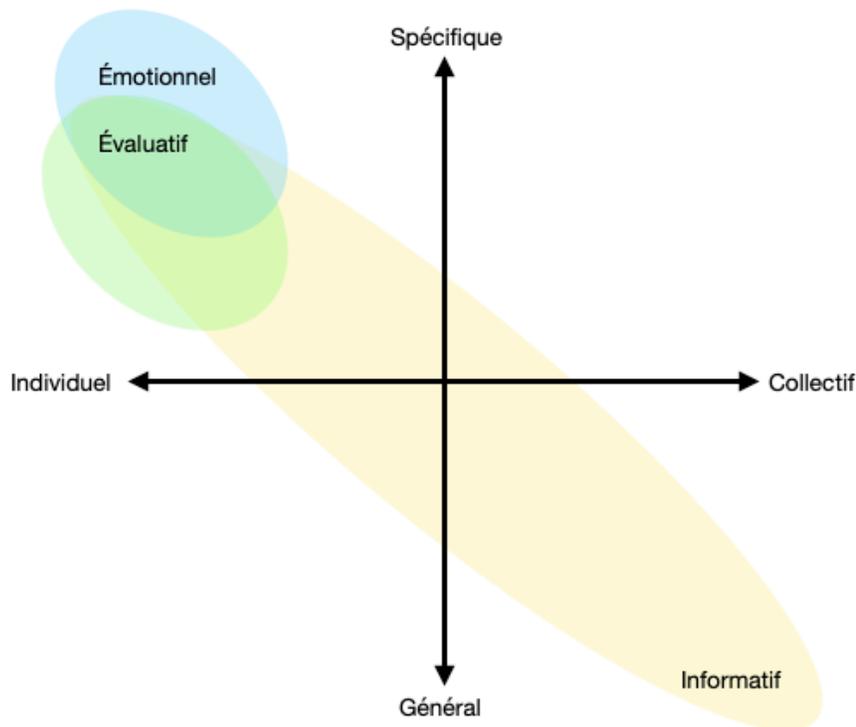


Figure 22. Représentation schématique à deux continuums du soutien social

Dans cette figure, l'axe spécifique-général représente la généralisation possible du soutien social donné. Par exemple, en réponse à un enseignant qui partage une situation personnelle difficile, l'empathie (SSÉmo) de la part d'autres membres du groupe de parole sera adaptée à cette situation précise et peut difficilement s'appliquer à un autre participant. À l'inverse, un enseignant donnant une référence vers des ressources en ligne (SSInf) pour aider ce même participant aura une approche plus générale et cette information pourrait être partagée dans d'autres situations.

L'axe individuel-collectif détaille l'orientation sociale du comportement de soutien. Comme perçus dans le cadre des groupes de parole, certains comportements visaient un seul enseignant alors que d'autres étaient destinés à plusieurs ou même au groupe. Pour illustrer cette caractéristique des comportements de soutien, dans le contexte des groupes de parole, plusieurs formes du SSInf ont été données, notamment à des individus qui étaient activement impliqués dans la discussion. Ce

soutien prenait la forme de conseils ou encore d'une information qui pouvait répondre aux questions communes des participants.

Dans la figure 22, nous avons positionné les trois types de soutien que nous avons observés lors des groupes de parole. En ce qui concerne les types de SSÉmo et SSÉval, ils étaient majoritairement spécifiques et individuels. Les comportements de soutien reçus par les individus ciblaient une situation particulière et étaient fréquemment orientés vers une personne à la fois. À quelques reprises, certains comportements étaient collectifs et visaient quelques enseignants à la fois. Cela dit, ces unités de sens représentaient une minorité. Par ailleurs, le SSInf était fréquemment donné à plusieurs enseignants en même temps. Aussi, les informations, les enseignements et les conseils pouvaient être plus généraux et aborder des sujets moins spécifiques à l'individu, comme les ressources disponibles, des conseils pour l'enseignement en accueil, etc.

Les comportements de soutien ont été relevés de façon directe, soit d'un individu vers un autre. Cependant, lors de la seconde entrevue, certains participants nous ont fait part du soutien social indirect qu'ils pouvaient percevoir dans le groupe, sans que celui-ci ne leur soit directement adressé.

5.2.1.1.2 Soutien social indirect

Dans le chapitre des résultats, nous avons souligné que certains enseignants avaient bénéficié de comportements de soutien social qui ne leur était pas directement destiné. Dans la littérature, cela pourrait se rapprocher du soutien disponible décrit par Lakey et Cohen (2000), davantage dans une perspective de ressources potentielles du réseau ou encore au concept de soutien « invisible », soit le soutien disponible pour l'individu, comme décrit par plusieurs chercheurs (Bolger et Amarel, 2007 ; Hobfoll et Vaux, 1993). À la différence de ces représentations, nous considérons ici le soutien indirect comme des comportements qui sont effectivement mis en œuvre dans le cadre du groupe de parole. Ils peuvent être exemplifiés par deux cas de figure : (1) il peut s'agir d'un comportement de soutien qui était dirigé vers un participant, mais qu'un autre enseignant considère comme pertinent pour sa situation ou encore (2) de comportements de soutien qui seraient destinés à un groupe d'individu plutôt qu'à une seule personne.

Dans l'OS2.3, pour illustrer les comportements de soutien indirects, nous donnons l'exemple d'Ivanie et de Violaine qui ont fait référence à des comportements de soutien adressé à un autre participant du groupe qui ont eu des retombées positives pour elles. La pertinence ou l'utilité perçue par les enseignants des comportements peut donc favoriser la perception du soutien, ce qui est en accord avec les propos de Lam (2019). Si le soutien indirect est cohérent avec la conception du soutien social proposée par Vaux (1988) sur laquelle nous nous appuyons, d'autres auteurs ont également fait état de ce type d'aide. Cette définition fait référence au processus transactionnel complexe que représente le soutien social entre l'individu et son réseau de soutien. Dans ce cas, le soutien social indirect demeure un processus interpersonnel qui implique une transaction, puisque certains individus donnent et reçoivent, quoique la dyade destinataire ne soit pas préalablement définie. Le soutien social indirect est également cohérent avec le caractère actif de l'individu dans son réseau de soutien, où celui-ci doit intégrer les informations pertinentes qui peuvent l'aider (Vaux, 1990).

5.2.1.1.3 Groupe comme entité

À la suite de l'analyse des comportements de soutien social donnés entre enseignants, nous avons pris la décision de considérer le groupe de parole comme étant une entité pouvant donner et recevoir du soutien. Lorsque plusieurs enseignants à la fois donnaient ou recevaient des comportements de soutien ou encore lorsque le donneur ou le receveur n'étaient pas directement identifiables, nous avons fait le choix d'attribuer ces comportements au groupe. D'une certaine façon, le groupe de parole représentait également le véhicule du soutien social indirect puisqu'il permettait aux enseignants de bénéficier des comportements de soutien dirigés vers d'autres participants. Donc, lorsqu'un vécu était partagé, les enseignants pouvaient considérer ces comportements comme pouvant être pertinents pour leur situation. Cela peut également faire référence à la conception du groupe et de ses dynamiques par Lewin (1948) et traduite en français par De Visscher (2012) :

Un groupe est plus que, plus exactement, différent de la somme de ses membres... L'essence du groupe n'est pas la similarité ni la dissimilarité de ses membres, mais leur interdépendance. Chaque groupe peut être considéré comme une « totalité dynamique » : ceci signifie qu'un changement dans l'état d'une de ses sous-parties change l'état de n'importe quelle autre sous-partie. (De Visscher, 2012, p. 114)

De surcroît, Kaës (2010) après avoir abordé les représentations de ce que Freud appelait l'*âme du groupe*, insiste sur la place du « sujet⁵⁸ ». Cet auteur précise, en citant son modèle : *l'appareil psychique groupal*, qu'« il importe de considérer que chaque sujet est précédé par le groupe dans lequel il est appelé à prendre place et à contribuer à sa maintenance » (Kaës, 2010, p. 21). Ainsi, le groupe peut être considéré comme une entité dynamique composée par ses « sous-parties », pour reprendre les termes de De Visscher (2012). Néanmoins, tous les participants, leurs expériences antérieures et externes au groupe doivent être considérés. Au regard de nos résultats, il est possible d'émettre l'hypothèse que le vécu, les demandes et les besoins des enseignants ont pu moduler la dynamique du groupe, par exemple en rendant disponible du soutien social pertinent à plus d'un individu.

Dans une perspective individuelle, aux questions relatives à l'évaluation subjective du soutien, plusieurs enseignants ont fait référence au groupe et à ce qu'il représentait. Pour eux, il s'agissait d'un cadre où ils pouvaient recevoir du soutien de la part de leurs collègues. Il est pertinent de rappeler que les enseignants ayant participé à notre recherche constituaient tout le département d'accueil de l'école où nous avons collecté nos données. Or, Lam (2019) souligne qu'en plus du vécu commun, l'identité partagée peut aussi être un facteur favorisant les retombées positives du soutien social. Dans le cas de notre recherche, nous pouvons relever que l'identité partagée peut être perçue à deux niveaux, soit en tant qu'enseignant de classe d'accueil, surtout en considérant le contexte décrit ci-haut, mais aussi comme participant au groupe de parole. Par ailleurs, l'« identité » de groupe créée peut alors se rapporter à la définition proposée par Vinsonneau (2012) :

L'identité est un processus d'élaboration d'un système signifiant, chez un acteur qui interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique dans lequel ils évoluent ensemble. L'identité se réalise comme un processus dialectique, au sens d'intégrateur des contraires. Elle autorise l'émergence de particularités individuelles — donc l'affirmation de la singularité du sujet — et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient et/ou celui auquel il se réfère) — donc l'uniformité sociale. (Vinsonneau, 2012, p. 12)

⁵⁸ Le sujet représente l'individu dans les textes de Kaës.

En ce sens, il est pertinent de revenir aux recommandations formulées par les enseignants du groupe de parole à l'issue des huit séances de cette activité collective. Après avoir échangé sur leur vécu durant ces rencontres, ils ont pu identifier les principaux défis qu'ils partageaient et sur lesquels ils pouvaient agir en formulant des recommandations à l'intention de la direction adjointe. Dans ce cas, les enseignants ont pu porter une voix commune pour avoir du soutien plus adapté de la part de la direction adjointe, responsable du département d'accueil. Alors que le groupe de parole était une forme de soutien mis en place dans l'environnement des enseignants, les participants ont pu préciser la forme du SSIn, donc l'aide directe qu'ils pouvaient recevoir dans leur environnement (House, 1981) en ayant une meilleure connaissance des enjeux et des défis vécus par chacun.

Les recommandations qui ont été formulées par les enseignants à la fin des séances des groupes de parole peuvent également être perçues comme une sollicitation des ressources de leur réseau, dans ce cas, représentées par la direction adjointe. En ayant identifié leurs besoins, les enseignants demandent une certaine forme de soutien pour avoir une aide qui leur serait pertinente dans leur contexte de travail. Nous reviendrons sur nos principaux constats relatifs aux ressources du réseau dans la section suivante.

5.2.1.2 Ressources du réseau

Les ressources du réseau peuvent être mises à profit par les individus pour atteindre des buts ou encore gérer des demandes de l'environnement (Vaux, 1990). Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix d'étudier le groupe de parole pour circonscrire les ressources du réseau à l'étude, comme exposé dans l'OS2.2. En guise de rappel, cinq caractéristiques sont associées à cette dimension du soutien social, soit la taille, la densité, la diversité, la qualité des liens et la composition du réseau (Vaux, 1988). Nous reviendrons dans cette section plus principalement sur la perception et la sollicitation du réseau de soutien par les enseignants.

Nos résultats ont principalement mis en lumière une perception de l'augmentation de la taille et de la qualité des liens. Vaux (1990) souligne de façon générale et indépendamment des autres caractéristiques qu'il associe à cette dimension du soutien social, que plus il y a d'individus composant le réseau, plus cela est bénéfique (*more is better*). Dans notre étude, bien que les enseignants s'étaient déjà rencontrés ou croisés pour la plupart et qu'ils faisaient partie du même

département, les participants aux groupes de parole ont surtout nommé le fait que l'activité collective leur a permis de mieux connaître leurs collègues et a ouvert la possibilité de les solliciter.

Quant à la qualité des liens, tous les enseignants ont mentionné que le groupe de parole a pu avoir une influence positive sur cette caractéristique de leur réseau de soutien. Par ailleurs, certains participants mentionnent que la qualité des liens leur permet de solliciter les autres participants du groupe plus facilement. La proximité des liens (*closeness*), nommée chez Vaux (1990) et reprise par Feeney et Collins (2015), peut également moduler les comportements de soutien entre les enseignants. En effet, ces auteurs soulignent que des liens plus serrés peuvent motiver les individus à donner davantage de soutien. Cette proximité peut aussi raffiner le soutien offert ; les donneurs sont plus à même de comprendre les besoins des receveurs (Vaux, 1990). Enfin, la proximité est également liée à une perception plus positive et plus efficace du soutien reçu (Collins et Feeney, 2000 ; Lam, 2019 ; Rini, Schetter, Hobel, Glynn et Sandman, 2006).

Donc, deux principales caractéristiques des réseaux de soutien sont abordées par les enseignants à la suite de leur participation aux groupes de parole : la taille et la qualité des liens. Celles-ci ont pu favoriser la sollicitation des ressources de leur réseau, d'une part, car la taille du réseau a pu être augmentée et, d'autre part, car la qualité des liens entre les individus a pu encourager les enseignants à demander de l'aide à leurs collègues en cas de besoin.

Sollicitation des ressources du réseau

Le cas d'Ivanie met en relief la manière avec laquelle l'individu peut solliciter les ressources de son réseau de soutien. Lorsque l'enseignante a rapporté vivre divers types de difficultés avec ses élèves, la réponse du groupe à ses préoccupations a été conséquente. En guise de rappel, nous avons remarqué dans l'OS2.1 qu'Ivanie était la seconde enseignante à être la moins active en ce qui concerne le soutien social donné et la seconde à en avoir reçu le plus. En outre, l'enseignante a relevé, dans le cadre de la seconde entrevue, qu'elle avait perçu cette aide prodiguée par les autres enseignants du groupe. À l'égard des thèmes relatifs aux comportements de soutien, nous observons que les éléments associés à « la classe » est l'un des sujets les plus fréquemment abordés. Vaux (1990) et Lam (2019) font partie des auteurs qui mettent de l'avant l'activité de l'individu dans son réseau. Nous avons brièvement abordé ce thème lorsque nous avons discuté du soutien social indirect. Cela dit, dans cet exemple, il est possible de percevoir comment l'individu peut

créer des occasions de soutien et les gérer pour obtenir de l'aide, ce qui rejoint les propos des deux derniers auteurs cités (Lam, 2019 ; Vaux, 1990).

Dans le cas d'Ivanie, l'enseignante a souligné qu'elle avait perçu cette réponse des autres participants lorsqu'elle a partagé ses difficultés. Alors que nous avons étudié le réseau de soutien par le groupe de parole, l'évaluation subjective du soutien nous a permis d'explorer davantage les perceptions des enseignants. Nous aborderons cette troisième dimension du soutien social à l'étude dans la prochaine section.

5.2.1.3 Évaluation subjective du soutien

Comme mentionné précédemment, l'évaluation subjective du soutien est décrite par Vaux (1990) comme l'évaluation du soutien social globale ou ciblée de l'individu en ce qui a trait aux comportements de soutien ou encore aux ressources de leur réseau. Cinq indicateurs lui sont associés : la satisfaction à l'égard du soutien social reçu, le sentiment d'être respecté, le sentiment d'être impliqué, le sentiment d'attachement et l'impression que les autres se soucient d'eux. En analysant les réponses données par les participants à ce sujet, en plus des caractéristiques propres à chacun des indicateurs associés aux impressions des enseignants, nous relevons également la perception du soutien social disponible dans le groupe et l'arrimage entre les besoins et le soutien social reçu par les participants.

Satisfaction au regard du soutien social

En répondant aux questions sur les indicateurs de l'évaluation subjective du soutien, certains enseignants participants ont relevé avoir éprouvé une satisfaction par rapport au soutien social qu'ils ont reçu ou qui était disponible dans les groupes. Il est intéressant de souligner, encore une fois, que Rémi a particulièrement apprécié donner du soutien social. Les paroles de l'enseignant peuvent rejoindre les propos de Brown et ses collaborateurs (2000) qui soulignent que le don de soutien social peut être associé au bien-être. Par ailleurs, la perception de Rémi peut aussi rappeler les travaux de Capara et Steca (2005) qui mentionnent que cela peut être lié au développement du sentiment de compétence chez l'individu. Alors que Rémi nous donne un exemple dans le contexte des groupes de parole, Sami et Jeanne y font référence lorsqu'ils détaillent leur sentiment de compétence dans leurs entrevues sur le bien-être au travail. En effet, ces deux enseignants mentionnent que l'aide qu'ils procurent aux autres enseignants après avoir été sollicités

(p. ex. lorsqu'ils sont consultés pour leur avis ou encore lorsqu'ils sont sollicités pour procurer de l'aide à des collègues en dehors des groupes) peut avoir des retombées positives sur leur sentiment de compétence.

Ainsi, la satisfaction à l'égard du soutien social peut être perçue à la fois en rétrospective des comportements de soutien reçus, mais aussi du soutien social donné et « sollicité ». De plus, la satisfaction envers le soutien social pourrait également dépendre de l'adéquation avec les besoins de l'individu.

Satisfaction au regard du soutien social reçu et arrimage avec les besoins

Selon nos résultats et à l'instar de plusieurs autres recherches sur ce thème, il est important de souligner l'arrimage entre les besoins spécifiques de l'individu et le soutien social reçu de la part de son réseau de soutien (Lam, 2019), qui est parfois appelé le *optimal matching hypothesis* (voir, par exemple, Cutrona et Russell, 1990). En rétrospective du groupe de parole (réseau de soutien), Violaine mentionne qu'elle aurait souhaité qu'il y ait davantage de retombées pratiques à la suite du groupe de parole. En nous appuyant sur les différentes formes d'aides possibles, nous observons un certain décalage entre les besoins de l'enseignante et le type de soutien qu'elle a reçu au sein des groupes. Dans ce cas, il est possible de déduire que l'enseignante aurait préféré avoir du SSIns, plutôt que du SSÉmo, du SSÉval ou du SSInf mis en œuvre durant l'activité collective. Cette adéquation entre les besoins de l'individu et les comportements de soutien reçus, qui doit être présente pour que l'aide donnée ait un effet positif, rejoint les propos de plusieurs auteurs (p. ex. Feeney et Collins, 2015 ; Lakey et Cronin, 2008 ; Taylor 2007; Uchino, 2009).

Si les effets du soutien social peuvent varier d'une situation à l'autre (Lam, 2019), les comportements de soutien ne sont pas toujours considérés comme aidant (Kim, Sherman et Taylor, 2008 ; Beehr, Bowling et Bennett, 2010). Beehr et al. (2010) détaillent trois principales raisons pour lesquelles le soutien social pourrait être moins « efficace » : (1) il attire l'attention de l'individu sur l'élément de son environnement engendrant du stress, (2) il peut être perçu comme une attaque pour le sentiment d'estime de soi ou encore diminuer son estime personnelle et (3) le type de soutien n'est pas désiré par le receveur. Le troisième pourrait être une piste d'explication pour le cas de Violaine.

Dans le même ordre d'idées, les types de soutien reçus pourraient également avoir une influence sur l'engagement de l'enseignant dans les groupes d'aide (Wang et al., 2012). Le cas de Violaine peut illustrer ce constat. En effet, l'enseignante s'est absentée à plusieurs reprises, mais elle a tout de même souligné s'être sentie impliquée dans le groupe. Cela dit, après la première séance, Violaine a senti que le groupe n'était pas une formule qui lui convenait. En ce sens, son engagement a été affecté par cette perception jusqu'à ce qu'elle participe de nouveau à l'activité. Ces derniers éléments peuvent mettre en lumière la représentation du groupe de parole et du soutien que l'individu perçoit pouvoir y recevoir. Selon Lakey et Cronin (2008) les perceptions des individus sur le soutien social sont souvent la résultante d'un amalgame comprenant plusieurs comportements de soutien. Ces perceptions incluent également des caractéristiques liées à la personnalité de l'individu. Comme mentionné dans l'OS2.3 et dans la section des études de cas, Violaine a indiqué que certains types de soutien n'avaient pas leur place dans le groupe de parole. L'enseignante a également souligné qu'elle n'allait pas spontanément vers les autres lorsqu'elle vivait des difficultés. Dans ces conditions, nous pouvons croire que les perceptions et les caractéristiques de Violaine ont pu moduler son expérience dans les groupes de parole.

Sentiment de respect, d'être impliqué et d'attachement envers les autres et souci de la part des autres

Nous avons discuté de la satisfaction du soutien social reçu, ce qui sous-entend que certains comportements de soutien ont été perçus par les individus. En complément de ce qui précède, nous abordons ici les autres éléments relatifs à l'évaluation subjective du soutien, soit le sentiment d'être respecté et impliqué dans le groupe, mais aussi l'attachement envers les autres et l'impression que leurs collègues se soucient d'eux. Dans nos résultats relatifs à ces thèmes, nous avons relevé plusieurs caractéristiques du groupe de parole qui ont pu avoir des retombées sur les perceptions des individus notamment les règles (p. ex. la confidentialité et le non-jugement, permettant l'expression libre), mais aussi le cadre (p. ex. groupe fermé, enseignants œuvrant auprès de classes du même département, calendrier fixé).

Nous observons que la perception de l'implication des participants a également pu être favorisée par les caractéristiques de l'activité. En effet, les enseignants ont évoqué l'expression libre comme étant l'un des éléments qu'ils ont appréciés dans les groupes de parole. D'autres enseignants ont aussi abordé l'écoute comme moyen de s'impliquer durant les séances de l'activité collective. Par

ailleurs, cela peut faire référence aux caractéristiques du groupe de parole (c.-à-d. l'écoute, le soutien, l'identification, la projection), comme détaillées par Galiano et Portalier (2012). D'autres enseignants ont décrit leur implication par leur simple présence. Il est pertinent de rappeler que leur participation à l'activité n'était pas obligatoire, mais elle était fortement encouragée par la direction adjointe. La perception d'implication aux groupes de parole peut alors prendre plusieurs formes pour les individus.

Quant aux sentiments d'attachement envers les autres membres du groupe et que les autres se soucient d'eux, les enseignants ont répondu majoritairement par l'affirmative. En ce qui concerne le premier élément, la plupart des enseignants ont mentionné avoir développé des liens durant l'activité. Néanmoins, Éline et Violaine ne partagent pas ce sentiment avec les autres membres du groupe. Alors qu'Éline ne développe pas sur ce sujet, Violaine réfère à son réseau de soutien pour expliquer sa réponse. Comme mentionné dans la section des études de cas, Violaine évoque le fait qu'elle sollicite ses amis et sa famille lorsqu'elle en a besoin, mais qu'elle a moins tendance à le faire auprès de ses collègues. Dans le cas de cette enseignante, il aurait été intéressant de mieux comprendre les différentes sources de soutien qu'elle privilégiait. Les différentes sources de soutien peuvent avoir des retombées, entre autres, sur la relation entre la santé et le stress (*stress-health relationship*) (Lee et Dik, 2017). D'autres auteurs, comme Yuh et Choi (2017) suggèrent que le soutien social de la part des collègues et de la direction scolaire serait davantage lié à la satisfaction au travail. Il serait donc intéressant de poursuivre la réflexion sur ce thème. À propos de l'indicateur que les autres participants se soucient d'eux, la grande majorité (7/8), ont répondu positivement en mentionnant principalement que les membres du groupe écoutaient ce qu'ils avaient à dire. Encore une fois, cela peut être associé aux règles et au cadre des groupes de parole.

L'étude du soutien social était centrale dans notre recherche. En ayant exploré les trois dimensions de ce concept, nous avons pu mettre en lumière les éléments saillants associés à chacune d'entre elles. La perméabilité au sein des différentes dimensions du soutien social est fréquemment omise dans les recherches qui abordent une dimension de ce concept à la fois (Lam, 2019). Notre démarche nous a permis de tisser des liens entre les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien pour créer un portrait riche et détaillé de ce concept. L'étude du soutien social dans une perspective systémique et dans un contexte d'activité collective nous a également permis de le mettre en relation avec plusieurs autres éléments, dont le partage de

vécu. Au même titre que le soutien social, le partage de vécu a pu être favorisé par les caractéristiques des groupes de parole.

5.2.2 Partage du vécu comme processus

À la suite de l'analyse de nos données, nous avons noté la présence d'un autre processus proximal : le partage de vécu. Au même titre que le soutien social, le partage de vécu met en exergue la relation bidirectionnelle entre l'individu et son microsysteme. Les enseignants l'ont associé aux retombées positives des groupes de parole, mais aussi à leur BEPT. Sous cette section, nous reviendrons sur le partage de vécu comme concept et nous détaillerons sa relation avec le soutien social en plus d'aborder les caractéristiques de l'activité ayant permis cet échange.

5.2.3 Partage de vécu, soutien social et caractéristiques de l'activité

Plusieurs liens peuvent être tissés entre le partage de vécu et le soutien social dans le cadre des groupes de parole. D'abord, il est pertinent de préciser ce que nous entendons par *partage de vécu*. Selon nos données de recherche, nous le définissons comme la mise en commun de situations quotidiennes qui sont partagées par deux individus ou plus. Le partage de vécu peut rappeler le soutien par les pairs (*peer support*), discuté en psychiatrie, en psychologie sociale, en sociologie, mais aussi en anthropologie (Charlier, 2018). Le soutien par les pairs peut faire référence à des groupes d'individus ayant vécu des expériences similaires et qui s'entraident en s'appuyant sur leur vécu commun (Charlier, 2018 ; Doull, O'Connor, Tugwell, Wells et Welch, 2017).

Dans la littérature sur le soutien social, certains auteurs mentionnent que l'aide offerte par des gens ayant un vécu similaire a une plus grande influence sur les individus ; ceux-ci peuvent mieux comprendre certaines circonstances et montrer une plus grande empathie (Suitor et Pillemer, 2000). Cette compréhension du vécu peut aussi faciliter la communication entre les individus et augmenter l'effet du soutien social (de Groot et Wallace, 2011). C'est pourquoi, dans la figure 23, nous avons choisi d'illustrer les deux processus proximaux que représentent le soutien social et le partage de vécu en mettant en exergue leurs chevauchements.

Comme mentionné précédemment, le partage de vécu entre les enseignants leur a permis de percevoir les ressemblances et les dissemblances dans leur expérience en enseignement en contexte de classe d'accueil. Ces prises de conscience leur ont également permis d'ajuster les

comportements de soutien qu'ils se sont donnés. Éline, affirme qu'en ayant une meilleure connaissance du vécu des autres, il est plus facile de parler de façon ouverte des situations potentiellement problématiques pour trouver des solutions⁵⁹. Par ailleurs, les enseignants ont pu comprendre les éléments qui étaient d'ordre individuel et collectif. Donc, en plus de mieux cibler les besoins de chacun par le partage de vécu, les participants ont pu déterminer ce dont ils avaient besoin en tant que groupe. Cette mise en commun a pu être concrétisée lorsque les enseignants ont formulé des recommandations à l'intention de la direction. Dans la figure 23, nous avons illustré l'interaction dynamique de trois composantes du modèle PPCT : (1) la *personne*, qui sous-entend également ses caractéristiques, (2) les *processus proximaux* représentés par le soutien social et le partage de vécu ainsi que leurs croisements et (3) le microsysteme du groupe de parole, tout en considérant que ces processus peuvent également être actifs en dehors de ce contexte.

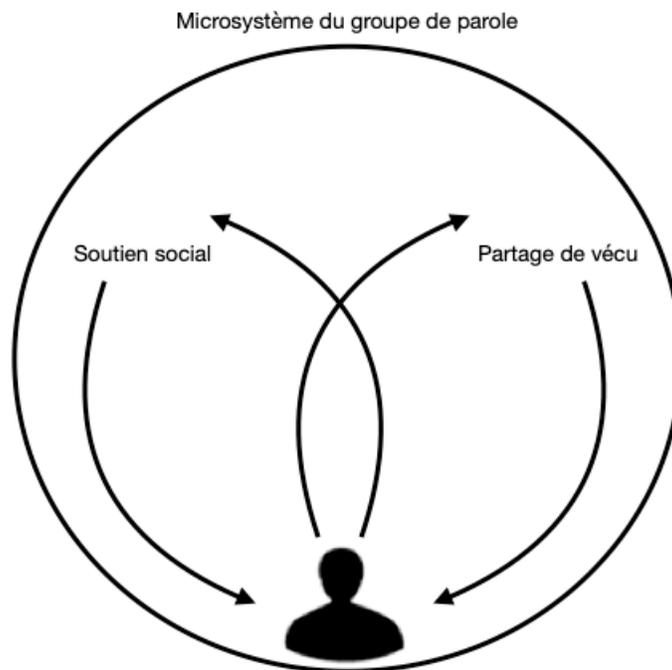


Figure 23. Représentation schématisée des principaux processus proximaux perçus dans le groupe de parole

⁵⁹ Voir OS3

Afin de clore cette section, mais aussi pour tisser des liens avec les thèmes abordés jusqu'à présent dans notre discussion : le contexte, le soutien social et le partage de vécu, nous revenons vers les fondements psychodynamiques du groupe de parole. À l'égard du contexte, Ciccone (2012), en s'appuyant sur les travaux de Kaës (1976, 1979), évoque deux principales fonctions au groupe : la fonction « contenante » et la fonction « conteneur ». La fonction contenante peut faire référence à la capacité du groupe à recevoir et à maintenir les informations déposées par les participants (Kaës, 2012). Dans notre recherche, les participants ont mentionné qu'une parole libre et une capacité d'extérioriser avaient été favorisées par les groupes de parole et le cadre instauré. Cette liberté a également pu permettre le partage de vécu au sein du groupe. La fonction « conteneur » quant à elle, fait référence à la transformation de ces informations pour faire évoluer la pensée, pour symboliser le contenu (Kaës, 2012). Le groupe peut être un conteneur qui peut permettre la subjectivité et qui développe « des alliances inconscientes structurantes » (Kaës, 2012, p. 655). Un exemple de ces alliances structurantes peut être la tendance du groupe à revenir aux thèmes liés à l'environnement de travail, comme évoqué par Rémi. Dans le même ordre d'idées, le groupe s'inscrit lui-même dans un « métaconteneur », soit une organisation plus grande qui elle aussi comporte des caractéristiques et des codes (Kaës, 2012). Toujours en reprenant les propos de Rémi, l'enseignant mentionne que l'environnement scolaire dans lequel les groupes ont lieu peut avoir une incidence sur les sujets abordés. De façon plus globale, l'activité était offerte à des enseignants de classe d'accueil qui partageaient des codes particuliers associés au contexte dans lequel ils évoluaient.

Dès lors, dans ce contexte, les individus partagent leur intersubjectivité et particulièrement leurs affects (Ciccone, 2012). Il est ainsi possible de tisser un lien avec le partage de vécu, qui est l'un des éléments ayant alimenté les retombées positives des activités collectives sur le bien-être au travail. Les attributs des groupes de parole peuvent avoir eu une incidence sur le partage de vécu entre les enseignants. Selon Galiano et Portalier (2012), les groupes de parole ont comme visée de favoriser l'expression des participants sur des thématiques de façon indépendante et libre. Ces auteurs ajoutent que ce cadre favorise la mise en commun de vécus, d'expériences du quotidien, de souffrances et de réflexions. Nos résultats sont donc en cohérence avec les objectifs de cette activité collective. Bien que le partage de vécu n'était pas, de prime abord, un concept à l'étude dans le cadre de notre recherche doctorale, il est possible de percevoir la place importante que les enseignants lui attribuent, autant en ce qui concerne leurs perceptions générales sur le groupe de

parole qu'à l'égard du développement de leur bien-être au travail (*cf.* OS3). Au vu de nos résultats, il est également possible de croire que le partage de vécu peut être lié au soutien social. Pour mieux comprendre la perception des participants sur leur BEPT au regard de l'environnement dans lequel ils évoluent, nous avons également exploré la composante *personne* du modèle PPCT.

5.3 Personne

Afin d'approfondir cette avant-dernière composante du modèle PPCT, nous avons principalement étudié le BEPT chez les enseignants lors de deux entrevues individuelles semi-dirigées, l'une en janvier et l'autre en juin. Comme exposé dans l'OS1, mais aussi dans l'OS3, nous avons souhaité décrire le BEPT pour mieux comprendre les éléments qui pouvaient avoir une incidence positive ou négative sur cet état chez les participants. Dans cette section, nous ferons un retour sur les dimensions du BEPT selon Dagenais-Desmarais (2010) en nous appuyant sur les données de l'OS1. Par la suite, nous aborderons le lien entre le bien-être au travail et les groupes de parole en revenant sur les résultats de l'OS3.

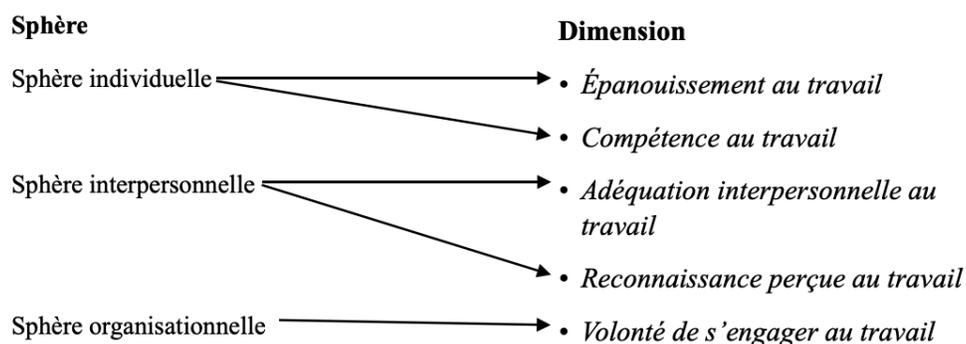
5.3.1 Bien-être psychologique au travail des enseignants en classe d'accueil

Peu de recherches se sont attardées à la santé psychologique des enseignants de langues secondes ou de classes d'accueil (McIntyre et al., 2019 ; Mercer, 2020). Afin d'obtenir un portrait global de la réalité de nos participants, nous avons exploré la littérature commune aux différents contextes d'enseignement. Par ailleurs, nous avons employé une définition générale du concept de BEPT (Dagenais-Desmarais, 2010) que nous avons adaptée à l'enseignement (Soini et al., 2010). Comme mentionné dans le deuxième chapitre, les cinq dimensions du BEPT peuvent être organisées selon trois sphères de référence (individuelle, interpersonnelle et organisationnelle). Dans cette section, nous reviendrons sur les cinq dimensions du BEPT sur lesquelles nous avons basé notre analyse, en plus de mettre en exergue les caractéristiques associées au contexte. Afin de mettre en évidence certaines dissemblances entre le contexte de travail des enseignants et celui d'autres emplois, nous discuterons des glissements possibles dans l'association, entre les dimensions et des sphères de référence, initialement présentées par Dagenais-Desmarais (2010).

De prime abord, à la suite de l'analyse des entrevues menées auprès des enseignants ayant participé à notre recherche, il est possible de constater certaines particularités dans l'association entre les dimensions du bien-être psychologique et les sphères de référence. Si les dimensions de

l'épanouissement dans le travail et de la *compétence au travail* sont habituellement associées à la sphère individuelle, que la dimension *adéquation interpersonnelle au travail* et *reconnaissance perçue au travail* sont associées à la sphère interpersonnelle et que la dimension *volonté de s'engager au travail* est associée à la sphère organisationnelle, il est possible de percevoir certaines différences selon nos données de recherche. La figure 24 résume ces changements.

Association initiale



Association proposée

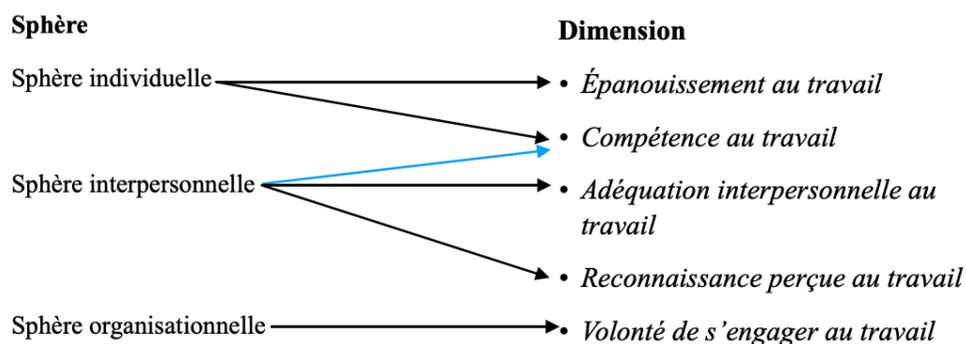


Figure 24. Association initiale et proposée entre les sphères de référence et les dimensions du BEPT

5.3.1.1 Sphère individuelle

Dagenais-Desmarais (2010) définit la sphère individuelle comme « l'état positif d'un travailleur par rapport à lui-même » (Dagenais-Desmarais, 2010, p.73). À la suite de l'analyse de nos résultats, nous constatons que l'*épanouissement au travail* peut être modulé par des caractéristiques à la fois individuelles (p. ex. l'amour du travail), interpersonnelles (p. ex. l'historique personnel et scolaire des élèves) et organisationnelles (p. ex. les ressources disponibles) qui peuvent avoir une influence sur cette dimension. Cela dit, la dimension de l'épanouissement au travail demeure près de la description de cette sphère proposée par Dagenais-Desmarais (2010). Parallèlement, dans le contexte de notre étude, chez les enseignants participants, la seconde dimension associée à l'individu, soit le *sentiment de compétence au travail*, nous semble parfois associée à la sphère interpersonnelle. Elle est décrite comme étant « l'état positif d'un travailleur relativement à l'interaction sociale qu'il vit dans son travail » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73). Dans ce cas, nos participants ont fréquemment fait référence à des éléments externes pour appuyer leur sentiment de compétence, mais nous y reviendrons dans les paragraphes suivants.

En ce qui concerne leur *épanouissement au travail*, les enseignants ont abordé plusieurs éléments pour étayer leurs impressions. Nous avons pu remarquer que l'enthousiasme au travail était un indicateur prédominant ; malgré certains inconforts parfois vécus par nos participants, ceux-ci souhaitent continuer à faire leur travail. De plus, certains ont précisé que leur enthousiasme pour le travail pouvait amenuiser les inconforts vécus, ce qui rejoint les propos de Maranda et al. (2014). Dans notre recherche, les éléments pouvant avoir des retombées négatives sur l'épanouissement au travail des enseignants étaient principalement liés à des ressources matérielles (p. ex. manque de matériel pédagogique adapté aux besoins des élèves), spatiales (p. ex. nombre de locaux restreints) et humaines (p. ex. service d'orthopédagogie manquant). Par ailleurs, la collaboration avec les autres enseignants et les caractéristiques des élèves (p. ex. les capacités, la motivation et la réussite scolaire) ont également été relevées comme ayant pu avoir une incidence négative sur leur épanouissement au travail. Plusieurs enseignants ont rapporté le sens de leurs efforts et de leur travail : ils souhaitent que les élèves réussissent. Ces résultats sont en cohérence avec les recherches de Goyette (2016) qui abordent le sens du métier en s'appuyant sur le modèle PERMA défini par Seligman (2011). Cette chercheuse souligne que le sens du métier chez les enseignants peut être

associé à la volonté de favoriser le développement du potentiel des élèves. Cet élément peut également rejoindre les propos de Tardif et Lessard (1999) qui soulignent que les enseignants doivent donner un sens à leur travail.

Quant au *sentiment de compétence*, les enseignants ont mentionné qu'il a pu être influencé, d'une part, par leurs perceptions personnelles de leurs efforts, leurs initiatives et leurs réalisations. D'autre part, les participants rapportent que les réactions négatives des enseignants du régulier, le manque de motivation des élèves ou la diversité des besoins des élèves ont pu moduler leur façon de percevoir leur compétence. Ce dernier élément peut rejoindre les travaux de McNevin (2012) qui soutient que les enseignants œuvrant auprès d'élèves nouvellement arrivés doivent parfois faire face à de nombreux défis qui excèdent les tâches pour lesquelles ils sont formés, ce qui peut avoir une influence sur leur sentiment de compétence.

De la même façon que pour la dimension de l'épanouissement au travail, les participants ont rapporté que le manque de ressources physiques, humaines et temporelles ont pu les limiter dans l'aide offerte aux élèves. Les participants ont aussi mentionné que ce manque a pu entraîner un sentiment de compétence plus faible, car ils ne se sentaient pas toujours en mesure de répondre aux besoins des élèves. Ces éléments peuvent rejoindre les propos de Maranda et ses collaborateurs (2014), qui tissent un lien entre la difficulté des enseignants à répondre aux besoins variés des élèves et le sentiment de compétence qu'ils peuvent ressentir. En ce qui concerne le temps, il est pertinent de souligner que dans le cadre de notre étude, les enseignants ont rapporté avoir plus d'indices leur permettant de percevoir leurs compétences en fin d'année. Le nombre d'élèves pouvant être intégrés au régulier ou dans des classes de niveau supérieur de maîtrise du français pouvait en constituer un.

5.3.1.2 Sphère interpersonnelle

Dans la sphère interpersonnelle, Dagenais-Desmarais (2010) inclut les dimensions de l'*adéquation interpersonnelle au travail* et de la *reconnaissance perçue au travail*. Pour ces deux dimensions, il est pertinent de souligner le portrait social varié et complexe dans lequel l'enseignant évolue (c.-à-d. les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les parents des élèves, les enseignants d'accueil et du régulier, les TES, les professionnels scolaires, les directions, etc.). Nous avons d'ailleurs abordé ce point en faisant référence à la représentation du bien-être pédagogique de Soini et al.

(2010) dans le deuxième chapitre de notre thèse. Donc, nos travaux rejoignent ceux de ces auteurs, mais aussi ceux de Milatz et al. (2015) qui soulignent la diversité et la complexité des relations sociales au travail des enseignants.

Adéquation interpersonnelle au travail

Comme mentionné ci-haut, nous avons identifié plusieurs groupes d'acteurs scolaires avec lesquels les enseignants interagissent au quotidien. En outre, nous avons aussi évoqué la scission entre les enseignants d'accueil et ceux des classes du cursus régulier. Il est pertinent de souligner que cette scission peut se manifester notamment par des relations négatives ou encore par une absence de relation entre les enseignants de ces deux départements. Cela peut rejoindre les propos d'Obondo et al. (2016) qui insistent sur la distance qui peut se créer entre les programmes d'enseignement régulier et ceux destinés aux élèves nouvellement arrivés. Par ailleurs, les relations entre les enseignants du département d'accueil étaient généralement positives.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignants établissent une distinction entre les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves et les problèmes disciplinaires qui pourraient être vécus avec ceux-ci. Ces éléments rejoignent les propos de Spilt et al. (2011) qui soulignent la complexité de la relation entre l'enseignant et ses élèves. Cela dit, une relation positive avec les élèves serait l'un des éléments les plus importants pour le bien-être des enseignants (Harding et al., 2019 ; Milatz et al., 2015).

En outre, la majorité des participants mentionnent entretenir très peu de relations avec les parents des enfants qui composent leur classe. Qui plus est, lorsqu'ils en ont, certains ont indiqué avoir de très bonnes relations, alors que d'autres soulèvent plutôt l'incompréhension des parents à l'égard des visées des classes d'accueil. En effet, cette méconnaissance a pu avoir des retombées négatives sur la relation entre l'enseignant et les parents. Afin d'expliquer les difficultés à établir des liens avec les parents des élèves, les participants identifient d'autres facteurs qui peuvent limiter ces relations, tel que la barrière de la langue, l'indisponibilité des parents due à leur arrivée récente au pays ou encore les différences concernant leur conception de l'enseignement. Ces éléments, qui peuvent complexifier la collaboration école-famille, sont cohérents avec les travaux menés dans le domaine (Charette et Kalubi, 2016 ; Francis et al., 2017 ; Georgis et al., 2014 ; Kanouté et al., 2016 ; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013 ; Pang et al., 2011 ; Stegelin, 2017).

Reconnaissance perçue au travail

Pour ce qui est de la deuxième dimension associée à la sphère interpersonnelle, soit *la reconnaissance au travail*, la majorité des enseignants soulignent qu'ils en reçoivent peu. Ces résultats appuient ceux de plusieurs recherches (Greenglass et Burke, 2003 ; Okeke et Mtyuda, 2017). Néanmoins, certains enseignants comme Rémi évoquent que la reconnaissance perçue a pu influencer positivement leur bien-être au travail. En dépit de leur impression, les enseignants rapportent tout de même (particulièrement lors de la première entrevue), plusieurs marques de reconnaissance indirecte de la part des acteurs de premier plan qui peuvent apprécier leur travail : les élèves. Il est à noter que c'est pour cette dimension que nous avons relevé la plus grande différence entre l'entrevue du mois de janvier et celle de juin, car lors de la seconde entrevue, les marques de reconnaissance étaient plus nombreuses, plus particulièrement de la part de la direction adjointe et des élèves. La reconnaissance de la part des parents suit un schéma similaire, néanmoins certains enseignants soulignent qu'ils ont tout de même reçu de la reconnaissance de la part de certains parents (p. ex. remerciements) lors des rencontres de parents. Malgré leur proximité, les enseignants soulignent recevoir peu de reconnaissance de la part de leurs collègues d'accueil.

5.3.1.3 Sphère organisationnelle

La dimension de la *volonté de s'engager au travail* est associée à la sphère organisationnelle. Cette sphère peut être décrite comme « l'interaction du travailleur avec l'organisation en tant qu'entité morale » (Dagenais-Desmarais, 2010, p. 73). Il est pertinent de souligner que dans le contexte de notre recherche, cette dimension a également une composante interpersonnelle importante, tantôt au vu de la distinction manifeste entre les enseignants d'accueil et les enseignants du régulier (qui peut avoir une influence sur le désir de s'impliquer des participants interrogés), tantôt en considérant l'implication des enseignants en fonction des élèves (p. ex. les besoins des élèves et les ressources nécessaires pour y répondre ou les comportements des élèves). Dans cette sphère, il est également intéressant de nommer la scission plus globale entre les classes du cursus régulier et celles de l'accueil. Comme mentionné précédemment, lorsque la question était posée aux enseignants, la majorité ont dit vouloir s'impliquer au niveau du département d'accueil plutôt que dans l'école en général. Il y avait donc une délimitation claire pour ces participants entre ces deux types d'enseignement. Dans ce cas, la sphère organisationnelle serait alors scindée en deux où le département d'accueil serait un espace intermédiaire entre l'enseignant et l'école.

Dans le discours des enseignants, alors que l'indicateur *en faire plus que demandé* pouvait nous aider à repérer les unités de sens relatives à la volonté de s'engager au travail chez les enseignants, nous avons remarqué qu'il est parfois difficile d'identifier quand ceux-ci excèdent les fonctions prescrites. En effet, alors qu'ils doivent répondre aux besoins des élèves pour les aider à s'intégrer, les enseignants doivent gérer des demandes parfois très diversifiées, ce qui requiert parfois un plus grand investissement. Ces résultats peuvent rejoindre les propos de Maranda et al. (2014) ou de Tardif, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999) qui soulignent que les tâches des enseignants sont difficiles à quantifier, notamment, dû au caractère informel de certaines d'entre elles. Ces résultats peuvent également faire référence aux propos de MacNevin (2012) et de Gagné et al. (2018), qui évoquent la situation parfois délicate de l'enseignant qui œuvre auprès d'enfants nouvellement arrivés et qui doit faire face à plusieurs enjeux qui excèdent parfois sa formation initiale. Mis à part cet élément, la réponse aux besoins des élèves d'accueil est une préoccupation partagée par tous les enseignants de notre recherche. Choi et Tang (2009) discutent également des retombées de l'amour pour les élèves et le sentiment d'utilité sur l'engagement au travail chez les enseignants. Nous observons chez les enseignants que le désir de s'engager est parfois circonscrit à l'accueil, ce qui peut, encore une fois, être associé à l'écart entre ces classes et de celles du cursus régulier. Nous remarquons que la volonté de s'engager des enseignants peut prendre plusieurs formes, comme la différenciation pédagogique ou les actions qui visent à aider les élèves à s'intégrer dans la société d'accueil.

Selon nos données de recherche et compte tenu de ce qui précède, il est possible de dégager trois éléments qui sont particulièrement représentés dans le discours des enseignants : (1) le contexte social complexe et diversifié du travail enseignant, (2) les caractéristiques de l'enseignement en classe d'accueil et la scission avec les classes du régulier, mais aussi (3) l'importance du temps de l'année scolaire dans la compréhension de certaines dimensions du BEPT.

5.3.2 Bien-être au travail et groupes de parole

L'OS3, qui était orienté vers la description des retombées du groupe de parole sur le BEPT, nous permet ici de représenter les relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement et plus particulièrement, dans le cadre d'un groupe de parole. Après avoir présenté toutes ces composantes, il est intéressant de souligner que tous les enseignants ont déclaré, dans une certaine mesure, que le groupe de parole a pu avoir des retombées positives sur leur bien-être au travail.

Ces résultats rejoignent ceux d'autres auteurs qui indiquent que les activités collectives menées en contexte enseignant peuvent favoriser le bien-être (Hue et al., 2015 ; Jennings, 2016 ; Saaranen et al., 2013 ; Sharrocks, 2014).

Les enseignants ont rapporté qu'il s'agissait d'une activité libératrice, qui leur a permis de trouver des solutions et de partager des expériences. Aussi, cette activité a pu aider certains enseignants à relativiser leur situation, notamment en comparant leur vécu à celui des autres. Dans ces principales retombées du groupe de parole identifiées par les participants, il est possible de retrouver des éléments relatifs aux deux processus proximaux discutés précédemment : le soutien social et le partage de vécu. D'une certaine façon, ces résultats rejoignent ceux de Curchod-Ruedi et Doudin (2015) qui soulignent que le soutien social provenant de collègues de travail peut être perçu comme étant plus efficace, entre autres parce qu'il sous-tend une meilleure compréhension des enjeux vécus. Lorsque la question relative aux retombées du groupe de parole sur leur BEPT a été posée aux enseignants, en plus d'évoquer le partage de vécu comme étant un élément important, ceux-ci ont relevé plusieurs caractéristiques des activités collectives favorisant l'expression sur le vécu : la confidentialité des propos, l'attitude de non-jugement, le temps et la liberté des sujets abordés. Bien que ce dernier élément ait été relevé de façon négative par certains enseignants, cette critique était associée à leur perception que la discussion s'éloignait des thèmes qui « devaient » être abordés. Or, la liberté dans le choix des thèmes était l'une des caractéristiques de l'activité proposée. Dans ce cas, il serait plutôt possible de parler d'une mauvaise adéquation entre les attentes de certains enseignants et les caractéristiques de l'activité.

Selon les données que nous avons collectées, le contexte des groupes de parole a pu favoriser principalement trois dimensions du BEPT : (1) le *sentiment de compétence*, par le partage de conseils et de solutions, (2) *l'adéquation interpersonnelle au travail*, par les relations positives développées entre les membres du groupe et (3) la *reconnaissance perçue au travail*. Un exemple pour étayer ce dernier élément peut être le cas d'Ivanie. En effet, cette enseignante souligne dans sa première entrevue qu'elle ne sentait pas que son travail auprès d'une classe difficile était reconnu (p. ex. par ses collègues ou par la direction). Cela dit, lors de sa seconde entrevue, elle mentionne que ses efforts ont été reconnus par ses collègues durant l'activité collective. Ces trois dimensions, comme mentionné précédemment, peuvent faire référence à la sphère interpersonnelle telle que décrite par Dagenais-Desmarais (2010).

Nous avons mentionné à maintes reprises l'importance de considérer le temps de l'année scolaire dans la compréhension du BEPT chez les enseignants. Dans le même ordre d'idées, la composante temporelle a également été abordée lorsque nous avons discuté des caractéristiques des groupes de parole ou encore dans l'étude des comportements de soutien. Donc, en cohérence avec le modèle PPCT, le temps est sous-jacent à toutes les composantes du modèle.

5.4 Temps

Le *temps* est la dernière composante du modèle PPCT que nous aborderons dans cette discussion. Bronfenbrenner et Morris (1998) insistent sur l'importance du degré de stabilité, de constance et de prévisibilité des éléments du contexte de l'individu pour l'opérationnalité des systèmes constituant l'environnement dans lequel l'individu se développe. Mis à part le groupe de parole mis en place dans le contexte de travail des participants, qui avait lieu sur six mois (janvier à juin 2018), nous avons relevé plusieurs éléments relatifs à cette composante du modèle PPCT rapporté par les individus. Dans cette section, nous ferons état des différents éléments temporels que nous avons pu mettre en évidence au vu des données collectées sur le BEPT, sur les groupes de parole et sur le soutien social.

Plusieurs indices temporels ont pu être identifiés dans le contexte de notre étude. À titre d'exemple, les enseignants participants nomment le temps qui est utilisé pour faire de la préparation de matériel ou qui leur semble parfois insuffisant pour leur enseignement en classe, ce qui rejoint les propos de Maranda et ses collaborateurs (2014). Les participants font également référence à des contextes de travail précédents (p. ex. les expériences antérieures vécues à l'école qui peuvent teinter leur collaboration avec les autres intervenants, la différence dans la reconnaissance perçue d'une année à l'autre, les rôles et responsabilités assumés auparavant ou encore les premières années d'enseignement difficiles), à des éléments relatifs à la progression des élèves (p. ex. le temps pour passer de l'accueil au régulier, la progression entre le début et la fin de l'année, l'arrivée graduelle des élèves dans la classe, le départ des élèves vers la classe d'intégration partielle ou le régulier ou le temps passé avec les élèves dans les classes d'accueil), mais aussi à la récurrence du département d'accueil. Nous notons que ces propos font davantage référence à des discontinuités dans le contexte temporel des enseignants. Ces propos rejoignent aussi les écrits de Théorêt (2005) qui nomme plusieurs éléments semblables associés au *temps* (chronosystème) :

Le chronosystème marque quant à lui l'effet du temps sur la récurrence des phénomènes d'adaptation, celui de la carrière pour l'enseignant et celui de la scolarisation pour l'élève [...] Les processus de développement professionnel, d'intégration sociale et de participation des enseignants et des élèves, dans le contexte de l'école, le temps de la carrière pour les premiers ou de la scolarisation pour les seconds deviennent les principales unités d'analyse. (Théorêt, 2005, p. 651)

En ce qui concerne le groupe de parole et le soutien social, nous avons fait référence dans notre second chapitre à trois unités de temps ; le microtemps, le mésotemps et le macrotemps. Alors que nous avons situé les séances du groupe de parole dans le mésotemps, il est intéressant de revenir aux continuités et aux discontinuités que nous avons repérées dans la participation des enseignants. Pour Violaine et Éline, qui sont les deux enseignantes ayant eu le moins de continuités dans leur présence à l'activité collective, il est possible d'émettre l'hypothèse que cela a pu avoir une incidence sur leur perception du groupe de parole. Qui plus est, il s'agit aussi des deux enseignantes qui ont davantage hésité lorsque nous leur avons demandé si elles avaient perçu du soutien social dans les groupes (processus proximal) et celles qui ont formulé des réponses moins directes en ce qui concerne les retombées de l'activité collective sur leur bien-être au travail.

Dans un autre ordre d'idées, il nous a été possible d'observer des continuités dans l'aide que les enseignants ont donnée et reçue autant durant les groupes qu'à l'extérieur de ceux-ci. Donc, après avoir été initiés dans les groupes de parole, les liens tissés ont permis aux enseignants de solliciter de l'aide à l'intérieur et à l'extérieur de l'activité collective (voir 7.2.1). Comme conceptualisé dans le modèle PPCT, le temps est important pour comprendre le texte de l'individu en développement. Il est possible de percevoir le temps à plusieurs niveaux, autant dans l'expérience des groupes de parole que dans la perception des dimensions du BEPT chez les enseignants.

En abordant la composante du temps, nous avons repris certains thèmes liés à la *personne*, aux *processus*, mais aussi au *contexte*. En ce sens, il est pertinent de souligner l'apport de l'étude du soutien social dans une perspective systémique.

5.5 Étude du soutien social dans une approche systémique

À la suite de l'étude du soutien social lors de groupes de parole conçus et menés pour favoriser le développement du bien-être au travail, il est possible de souligner l'apport d'une approche systémique pour comprendre ce processus proximal. Le soutien social est majoritairement étudié et conceptualisé dans une perspective rappelant le sociocognitivism. L'approche écologique, utilisée notamment par Vaux (1990), nous a permis de considérer le contexte du soutien social, ce qui a pu être un manque dans les recherches antérieures sur ce thème (Williams et al., 2004). De façon plus spécifique, le modèle PPCT (Bronfenbrenner et Morris, 1998) que nous avons employé nous a permis de représenter le soutien social comme une interaction bidirectionnelle entre l'individu et son environnement.

Dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous avons présenté les deux propositions théoriquement indépendantes, formulées par Bronfenbrenner et Morris (1998), qui, prises en considération en simultanée, composent le modèle PPCT. La première proposition fait référence au développement de la personne et aux processus. Il est spécifié que les processus proximaux sont efficaces lorsque les interactions entre l'individu et son environnement ont lieu sur une base régulière et durant une période prolongée. La seconde concerne la forme, la puissance, le contenu et la direction des processus proximaux qui peuvent varier selon les caractéristiques de l'individu en développement et l'environnement dans lequel il évolue. De plus, les continuités et les changements sociaux sont également abordés. Au regard de ces deux propositions, nous pouvons constater que nos travaux s'inscrivent dans la foulée de recherches s'appuyant sur le modèle PPCT. Dans un autre ordre d'idées, cette approche et le traitement qualitatif des données nous ont permis de mettre en lumière un autre processus proximal qui peut être interrelié au soutien social et qui est mis en œuvre dans les groupes de parole : le partage de vécu.

Alors que notre projet doctoral était principalement orienté vers l'étude du soutien social (OS2 et ses sous-objectifs), nous avons également exploré le BEPT (OS1) et les retombées des activités collectives chez les participants (OS3) afin de contextualiser nos données de recherche. Nous présentons dans la figure 25 une synthèse des résultats issus de nos objectifs spécifiques en les situant selon les composantes du modèle PPCT. Cette figure est complémentaire à l'annexe 14 où tous les principaux résultats sont résumés. Il est à noter que l'OS2 (*documenter le soutien social (P) qui résulte des activités collectives (C) offertes aux enseignants*) n'apparaît pas directement

dans le schéma. Effectivement, celui-ci est représenté par les trois sous-objectifs qui le composent (OS2.1, OS2.2, OS2.3). Cette représentation nous permet d'illustrer comment nous avons pu répondre à notre question de recherche, soit *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?* dans une perspective systémique. Alors que les encadrés blancs ainsi que le centre de la figure nous permettent de répondre à notre question de recherche, les éléments en gris mettent en valeur la perspective systémique avec laquelle nous avons étudié le processus proximal que constitue le soutien social.

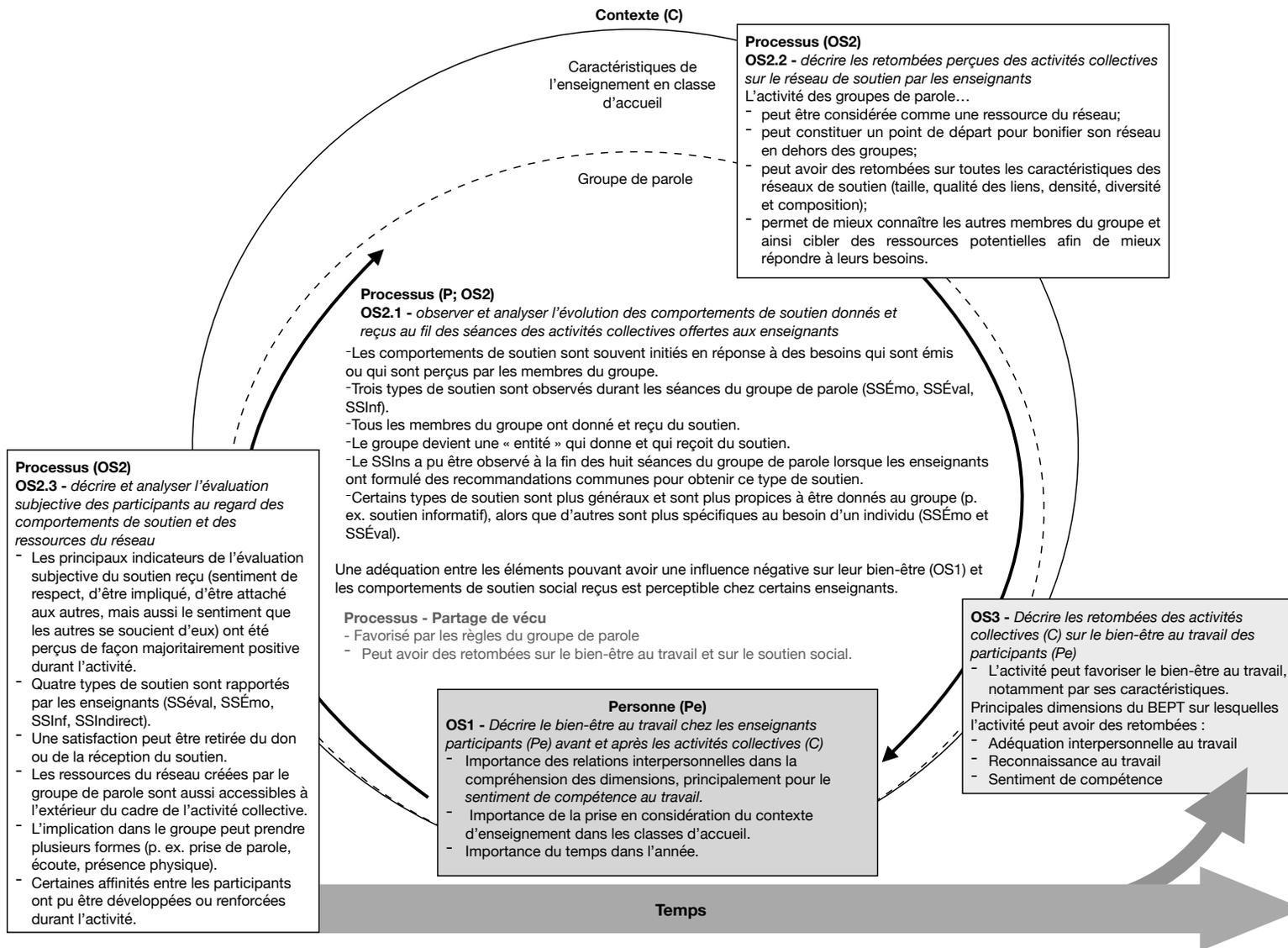


Figure 25. Synthèse des principaux résultats

Ainsi, la recherche exploratoire présentée dans cette thèse nous a permis d'apporter des pistes de réponse à notre question de recherche et d'atteindre nos trois objectifs spécifiques. Les données collectées nous ont également permis d'illustrer la réalité des enseignants de classe d'accueil participant à cette recherche. Les résultats présentés nous permettent d'émettre plusieurs pistes novatrices pour mieux comprendre le soutien social mis en œuvre lors de groupes de parole, mais aussi pour mieux saisir les caractéristiques du bien-être au travail chez les enseignants œuvrant en classe d'accueil. Afin de mieux représenter la portée de nos résultats de recherche, nous exposons dans la section suivante certaines limites de la démarche scientifique effectuée.

5.6 Biais et limites de la recherche

Plusieurs forces peuvent qualifier notre recherche. Son caractère novateur dans l'agencement des concepts ou encore les précisions que celle-ci apporte sur le soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives offertes pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ne sont que quelques exemples. Alors que nous discutons de ces points forts dans plusieurs sections de notre thèse (p. ex. la problématique et la discussion), nous présentons sous ce titre quelques biais et limites qu'il est important de souligner au regard de notre démarche scientifique.

5.6.1 Limites conceptuelles et théoriques

D'abord, certaines limites peuvent être adressées à la conception du bien-être au travail et du soutien social avec laquelle nous avons réalisé notre analyse. En ce qui concerne le BEPT, nous avons adapté conceptuellement la proposition de Dagenais-Desmarais (2010) selon les particularités du travail enseignant. En effet, dans la conception que nous avons adoptée, certaines caractéristiques du travail enseignant (p. ex. le contexte social complexe), comme décrites par Soini et ses collaborateurs (2010), n'étaient pas présentes dans la formulation originale. Bien que des enseignants faisaient partie de l'échantillon mobilisé pour créer cette définition, la conception du BEPT s'adresse aux travailleurs indépendamment de leur contexte d'exercice. C'est pourquoi nous avons modifié la dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail afin que celle-ci soit plus représentative du contexte enseignant. Cet agencement était d'ordre conceptuel plutôt qu'empirique. Néanmoins, nos résultats appuient le choix que nous avons réalisé en amont. Il serait intéressant d'approfondir la question des caractéristiques du travail des enseignants à inclure pour

avoir une compréhension plus approfondie de leur BEPT. Ensuite, en ce qui concerne le soutien social, nous avons sélectionné la définition proposée par Vaux (1988 ; 1990) et les dimensions qui lui étaient associées. Pour les types de soutien, nous avons utilisé la typologie de House (1981) et nous avons aussi précisé certains indicateurs (*cf.* OS2.1) issus de la conception de Cutrona et Suhr (1992).

Pour ces deux concepts, bien que nous n'ayons relevé aucune contradiction conceptuelle au regard de ces agencements, il serait intéressant d'explorer davantage le lien entre ces nouveaux éléments et les conceptions d'origine, d'un point de vue empirique. Par exemple, il serait pertinent de revoir la conceptualisation et l'opérationnalisation des comportements de soutien afin que le modèle utilisé soit plus adapté au contexte dans lequel ceux-ci seront identifiés. Cet exercice pourrait éviter les glissements conceptuels causés par une juxtaposition de composantes issues de différents modèles.

Le modèle PPCT priorise les relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement (Tudge et al., 2009). En cohérence avec ce dernier énoncé, nous avons collecté de l'information relative au soutien social (processus proximal) du point de vue de l'individu (évaluation subjective du soutien) et des comportements de soutien (dialogue observable entre l'individu et son environnement). Cela dit, moins de données relatives au soutien social donné ont été collectées. Cette orientation vers le soutien social reçu peut être une conséquence de la conception de Vaux (1988 ; 1990) que nous avons employée, ainsi que des conceptions dominantes dans la littérature. Certaines dimensions, comme la satisfaction au regard du soutien social ont pu orienter les enseignants vers la réponse à leurs besoins. Pour être davantage en cohérence avec le modèle PPCT, mais aussi pour mettre l'accent sur le don de soutien social qui est moins discuté dans la littérature, il aurait été intéressant d'approfondir ce thème.

5.6.2 Limites méthodologiques

Au regard de nos objectifs de recherche et plus précisément afin de mieux comprendre le concept de BEPT et les éléments contextuels qui pouvaient avoir une influence sur celui-ci, nous avons fait le choix d'adopter une approche qualitative. Dagenais-Desmarais (2010), dans sa conception, propose un modèle quantitatif pour mesurer ce concept. La transposition qualitative des principales dimensions du BEPT de l'outil quantitatif proposé a pu entraîner la perte de certaines nuances, par

exemple, à l'égard des items qui étaient associés à chacune des dimensions. En effet, les items associés à chacune des dimensions pourraient les aiguiller vers certaines situations relatives à la dimension du bien-être psychologique à l'étude. Dans notre cas, les questions étaient plus générales et pouvaient être modulées par la compréhension et la conception personnelle des participants. Certaines nuances relatives aux états hédoniques du BEPT ont également pu être traitées différemment que prévu dans le modèle initial.

En ce qui concerne le soutien social, dans un discours suivi, il est plus difficile de délimiter quand l'échange d'information est de l'ordre du comportement de soutien. Pour nous assurer d'inclure tous les comportements considérés comme du soutien de la part des enseignants, un retour avec les participants sur les comportements identifiés aurait été souhaitable. L'autoconfrontation simple ou l'autoconfrontation croisée (*cf.* Clot et al., 2000) pourrait alors être une technique à privilégier pour identifier les comportements de soutien reçus et donnés. Après avoir fait cet exercice, qui peut être faussé par l'évaluation subjective du soutien des participants, le chercheur peut comprendre le type d'unités de sens recherché. Dans le même ordre d'idées, pour augmenter la validité de la recherche, l'analyse et les résultats de l'étude auraient également pu être soumis aux participants. Cette dernière proposition qui rejoint les propos de Van der Maren (1996), aurait pu nous permettre de corroborer nos impressions. Néanmoins, c'est en testant notre grille d'analyse que nous avons réalisé les difficultés relatives au repérage des unités de sens. Cette procédure n'était pas prévue dans notre projet de recherche. Malgré tout, à la lumière de notre expérience, il aurait été pertinent de l'inclure.

Quant aux entrevues, celles-ci ont été menées à deux moments particuliers dans le calendrier scolaire : au retour des vacances d'hiver (janvier) et à la fin de l'année scolaire (fin juin). Pour avoir une meilleure perception du BEPT des enseignants, il aurait été pertinent de planifier des entrevues à d'autres moments de l'année. En effet, comme nous avons étudié le BEPT dans une perspective développementale, des mesures supplémentaires nous auraient permis de documenter plus finement l'évolution de l'état des participants (*cf.* Tudge et al., 2009). Cependant, comme notre collecte de données avait lieu lors d'activités collectives organisées par une école, il était difficile de planifier des entrevues à d'autres moments. Les visées premières de ces rencontres étaient de mieux comprendre l'état des enseignants avant et après les groupes de parole. Aussi, certaines contraintes temporelles liées à des délais administratifs associés à des étapes précédant la

collecte de données (p. ex. demande de certificat éthique) ont modifié le calendrier initialement prévu. Dans un autre ordre d'idées, l'un des enseignants, Rémi, n'a pas participé à la première entrevue. Bien que nous ayons pu analyser son profil en ce qui concerne le soutien social, les données manquantes relatives au BEPT ne nous ont pas permis d'analyser ce cas de la même façon que les autres.

Toujours en ce qui concerne les entrevues, certains biais ont pu avoir une incidence sur la collecte de données. Notre triple rôle (chercheur, intervieweur et observateur) a pu favoriser certains types de biais. Par exemple, le biais de désirabilité sociale a pu teinter les réponses des enseignants. En effet, l'entrevue a constitué, pour certains participants, notre première rencontre. Lors de la seconde entrevue que nous avons menée, les enseignants ont peut-être modifié leurs réponses pour éviter de nous décevoir. Il aurait été pertinent que les entrevues finales soient effectuées par une tierce personne.

En ce qui concerne les participants, comme l'accent était mis sur les retombées du soutien social sur le développement du bien-être au travail des enseignants, nous n'avons pas effectué un portrait psychologique complet des membres du groupe de parole. Pourtant, comme mentionné précédemment, certaines dispositions (p. ex. l'épuisement professionnel ou le faible sentiment de compétence) peuvent avoir une influence sur leur perception et sur l'effet du soutien social. En ce sens, les variations personnelles ont pu avoir une influence sur notre collecte de données.

Finalement, malgré les apports de l'étude d'une activité authentique en contexte scolaire, certains aspects ont pu teinter la collecte de données, notamment les absences de certains enseignants. En effet, celles-ci ont pu nous donner des indications intéressantes quant à l'adéquation entre les caractéristiques de l'activité et les besoins des enseignants (*cf.* 4.4.8 cas de Violaine), mais aussi des informations relatives au contexte dans lequel est mis en œuvre le soutien social. Cependant, les absences ont tout de même pu teinter les données collectées relatives aux comportements de soutien, aux ressources (participants) disponibles durant les groupes et, ultimement l'évaluation subjective du soutien.

CONCLUSION

La situation actuelle des enseignants de formation générale, mais aussi celle des enseignants de classes d'accueil entraîne son lot de défis et d'enjeux au quotidien. Cette situation peut induire un mal-être chez certains de ces travailleurs. En nous appuyant sur les connaissances scientifiques associées au développement du bien-être au travail, nous avons réalisé une étude ayant comme question de recherche *comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le bien-être au travail chez les enseignants ?* Afin de répondre à celle-ci, nous avons adopté une perspective systémique mettant en valeur le contexte dans lequel les enseignants des classes d'accueil ayant participé à notre recherche évoluaient. Trois objectifs spécifiques ont guidé l'atteinte de notre objectif général. Le premier était orienté vers la description du BEPT, le second, les trois dimensions du soutien social et, finalement, le troisième concernait les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants.

En plus des réponses à ces trois objectifs, notre recherche et sa perspective systémique nous a permis de décrire l'environnement de travail des enseignants de classe d'accueil. Dans notre premier chapitre, nous avons exposé quelques défis auxquels ces enseignants sont confrontés (p. ex. besoins psychosociaux particuliers des élèves). Au regard de nos résultats, nous avons mis en exergue de nombreuses caractéristiques de leur environnement de travail (*cf.* figure 19) et nous avons appuyé certains défis que nous avons identifiés dans la littérature, notamment la scission entre les programmes d'accueil et du régulier (*cf.* Obondo et al., 2016 ; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Ces données mettent en lumière l'importance de contextualiser le BEPT et le soutien social, pour mieux comprendre les enjeux quotidiens des enseignants, mais aussi les défis inhérents à l'environnement de travail qui peuvent teinter l'expérience générale de ces individus.

En guise de conclusion et compte tenu des éléments discutés dans cette thèse, nous proposerons certaines considérations d'ordre conceptuel, méthodologique et pratique qui pourront guider les chercheurs dans l'étude du soutien social ou du bien-être au travail en contexte scolaire. Des éléments s'adressent également aux praticiens qui souhaiteraient favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants, promouvoir le soutien social ou encore mettre sur pied des activités collectives en contexte scolaire.

Recherches futures sur le bien-être au travail chez les enseignants

Nos résultats mettent en évidence l'importance de prendre en considération les particularités du travail enseignant. Avant la collecte de données, en nous appuyant sur les travaux de Soini et al. (2010), nous avons déjà ajouté certains éléments (p. ex. les relations avec les élèves dans la dimension de l'adéquation interpersonnelle au travail) à la définition de BEPT élaborée par Dagenais-Desmarais (2010) afin que cette conception soit adaptée à la réalité des participants à notre recherche. À la suite de l'analyse de nos données, nous pouvons, cette fois, mettre en exergue les caractéristiques du travail enseignant qui peuvent teinter toutes les dimensions du BEPT et qui sont variables selon le vécu des enseignants. Il est également pertinent de revenir sur les sphères de référence (c.-à-d. individuelles, interpersonnelles et organisationnelles), qui peuvent organiser les dimensions du BEPT. Au vu de nos résultats, l'association entre les sphères de référence et les dimensions peut être modifiée par le contexte social particulier de l'enseignement. Par exemple, certaines dimensions individuelles (p. ex. le sentiment de compétence au travail) peuvent avoir des composantes interpersonnelles (p. ex. la compétence est liée à la réussite des élèves). Il serait intéressant de poursuivre les recherches en ce sens. Le contexte temporel semble également avoir une certaine influence sur la perception du bien-être au travail (p. ex. le temps de l'année scolaire et nombre de marques qui peuvent être associées à la reconnaissance au travail). En bref, pour les recherches futures, il nous semble opportun d'étudier le concept du BEPT en l'ancrant dans une perspective systémique où le contexte peut être précisé et où le temps est également étudié. Le modèle PPCT constitue alors une approche théorique de choix, notamment par ses assises solides et ses composantes.

En cohérence avec les éléments présentés précédemment, il nous semble pertinent d'employer une définition du bien-être au travail, adaptée au contexte enseignant. Cette dernière devrait prendre en considération le contexte social particulier de ce domaine de travail, dont la relation entre l'enseignant et l'élève. Plus précisément, elle devrait souligner l'intrication possible entre certaines caractéristiques des élèves (p. ex. leur réussite scolaire ou leur motivation) et des composantes du BEPT chez les enseignants (p. ex. le sentiment de compétence et l'épanouissement au travail).

Recherches futures sur le soutien social

En ce qui concerne le soutien social, au regard de la documentation scientifique sur le sujet, nous avons pris en considération les divers facteurs qui peuvent faire varier la perception des

comportements de soutien par les individus (*cf.* Curchod-Ruedi et Doudin, 2015), les défis associés à l'étude des ressources du réseau (*cf.* Caron et Guay, 2005), mais aussi les résultats empiriques soulignant que la perception du soutien social reçu est la dimension la plus fortement liée au bien-être (*cf.* Lam, 2019). En cohérence avec les propos de Caron et Guay (2005), nous avons étudié les trois dimensions pour avoir un portrait plus global de ce concept. Pour ce faire, nous avons employé la conception écologique du soutien social élaborée par Vaux (1988 ; 1990). Celle-ci détaille trois dimensions du soutien social : les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien. Étant donné que nous avons conceptualisé le soutien social comme un processus proximal dans notre cadre de référence, nos résultats nous permettent de mieux le détailler. Dans la discussion, nous avons notamment présenté certains attributs des processus proximaux (c.-à-d. forme, puissance, contenu et direction) et nous avons tissé des liens avec le concept de soutien social. Nos résultats mettent en exergue les liens bidirectionnels entre l'individu et son environnement qui s'observent, en partie, par les comportements de soutien (donnés et reçus). Comme précisé par Bronfenbrenner et Morris (1998), les processus peuvent varier en fonction de la *personne* et du *contexte*. Dans le cadre de notre étude, nous pouvons associer la *personne* à son vécu, son bien-être et ses besoins de soutien et le *contexte* aux groupes de parole et à l'environnement scolaire spécifique aux classes d'accueil. Bronfenbrenner et Morris (1998) soulignent l'importance du temps dans la compréhension des processus. En ce sens, nous avons pu noter des continuités, par exemple la disponibilité des ressources du réseau de soutien des enseignants qui a débuté dans le groupe et qui s'est poursuivi en dehors de celui-ci. Nous avons également noté certaines discontinuités, comme des absences répétées aux groupes (voir les cas d'Éline et de Violaine).

Alors que nous avons pu faire certains rapprochements entre la conception du processus proximal (Bronfenbrenner et Morris, 1998) et du soutien social (Vaux, 1988 ; 1990), notre recherche était principalement orientée vers les trois dimensions du soutien social. Il serait donc intéressant de poursuivre ces rapprochements dans le cadre de recherches ultérieures. Une meilleure compréhension du contexte dans lequel est mis en œuvre le soutien social pourrait permettre au chercheur de mieux cerner la place de la perception des individus sur leurs besoins de soutien, mais aussi sur le soutien social donné, reçu et disponible (ressources du réseau de soutien).

Aussi, une approche systémique peut permettre au chercheur de dépasser les conceptions du soutien social fréquemment représentées en trois pôles pouvant rappeler le sociocognitivism (cf. Figure 2). Un modèle comme le PPCT peut permettre au chercheur de prendre en considération les multiples sources du soutien social et de les organiser dans une logique proximo-distale. Cette logique peut représenter les relations bidirectionnelles entre l'individu et son environnement en prenant en considération des composantes liées au temps.

Finalement, nous avons présenté dans notre recherche le soutien social « indirect ». Il serait pertinent d'explorer les caractéristiques de cette forme de soutien, à la fois pour comprendre ses retombées sur les individus et sa disponibilité dans l'environnement des enseignants. Au regard de celui-ci, il serait intéressant d'explorer « l'environnement de soutien ». Nous entendons par cette expression, à la fois le contexte dans lequel les comportements de soutien ont lieu, le soutien disponible (si l'individu le sollicite), les antécédents qui peuvent entraîner les comportements de soutien (p. ex. partager ses difficultés ou ses besoins) et le soutien social indirect accessible.

Considérations méthodologiques : défis de l'étude du soutien social

Plusieurs difficultés méthodologiques peuvent être associées à l'étude de notre concept principal, le soutien social, dans les écrits scientifiques. Pour ces raisons, certains chercheurs font le choix d'étudier une dimension à la fois. Au regard de notre expérience, nous proposons quelques réflexions méthodologiques pour l'étude du soutien social, en détaillant chacune des dimensions : les comportements de soutien, les ressources du réseau et l'évaluation subjective du soutien.

Comportements de soutien

Sous l'OS2.1, nous avons rapporté plusieurs difficultés concernant l'identification des unités de sens relatives aux comportements de soutien dans un texte continu. Notre recherche pose des jalons pour l'étude de telles unités de sens. Afin de poursuivre la réflexion, de futures recherches pourraient se pencher sur une conception du soutien social qui permettrait l'identification des comportements de soutien dans une conversation, en prenant en considération la perception des enseignants les donnant et les recevant, par exemple, en révisant les conversations avec les participants. Les données colligées dans ces études pourraient permettre aux chercheurs de mieux comprendre les intentions du donneur et l'évaluation subjective des receveurs en fonction de leurs perceptions. Ces données pourraient également mettre en lumière les antécédents qui favorisent les comportements de soutien de la part des donneurs (voir la définition des antécédents du soutien

social de Finfgeld-Connett, 2005). De plus, comme mentionné précédemment, nos résultats soulignent les retombées positives du don de soutien social (voir le cas de Rémi). Nos résultats de recherche mettent en relief l'importance de considérer la *direction*⁶⁰ du soutien social (donné et reçu), abordée dans certaines recherches (*cf.* Lam, 2019 ; Siedlecki et al., 2013). Comme souligné dans notre discussion, cette première étape peut également contribuer à clarifier la gradation de la *puissance*⁶¹ du soutien social.

Toujours en ce qui concerne les considérations méthodologiques relatives aux comportements de soutien, il serait intéressant d'inclure des outils de collecte de données relatives au soutien social indirect perçu par les enseignants et le soutien social reçu et donné par le groupe. Encore une fois, ces données pourraient permettre aux chercheurs d'explorer les relations bidirectionnelles entre l'individu et l'environnement dans lequel est mis en œuvre le soutien.

Ressources du réseau

En réponse à l'objectif spécifique 2.2, nous avons abordé quelques défis relatifs à l'analyse des données associées aux ressources du réseau. Dans notre recherche, nous avons circonscrit l'étude des ressources du réseau au groupe de parole. Cela dit, certains enseignants ont aussi rapporté le soutien social qu'ils avaient pu solliciter en dehors de l'activité collective auprès des autres participants. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que les groupes de parole ont pu constituer un réseau de soutien lors des séances planifiées et que les enseignants participants ont pu être accessibles en dehors de cette activité. Nos données de recherche nous permettent donc de percevoir le développement de ressources de soutien informelles pour les enseignants. Des recherches futures pourraient être menées pour mieux comprendre les retombées des groupes de parole, notamment en documentant les changements des relations entre les enseignants participants autant dans le cadre du groupe qu'à l'extérieur.

Évaluation subjective du soutien

L'évaluation du soutien social, comme discuté dans l'OS2.3, comprend l'évaluation globale ou encore ciblée des enseignants sur leur réseau de soutien ou encore les comportements de soutien qui leur étaient destinés. Dans la présentation des résultats, nous avons mis en lumière certains

⁶⁰ Nous reprenons ce terme associé aux caractéristiques des processus proximaux, comme décrits par Bronfenbrenner et Morris (1998).

⁶¹ Idem.

défis relatifs aux indicateurs associés à l'évaluation subjective du soutien, notamment parce que ceux-ci font tantôt référence aux comportements de soutien et tantôt aux ressources du réseau. Dans une recherche ultérieure, il serait intéressant de distinguer l'évaluation subjective des enseignants, associée à l'une et à l'autre des dimensions du soutien social pour éviter la confusion chez les participants. Aussi, l'ajout de l'évaluation sur le soutien donné serait une contribution importante pour explorer la relation bidirectionnelle entre l'individu donnant et recevant le soutien.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs questions associées à cette dimension du soutien social pourraient guider les recherches futures. Par exemple, en considérant que le soutien social peut être perçu négativement (*cf.* Curchod-Ruedi et Doudin, 2015), les comportements de soutien social rapportés par les individus sont-ils seulement ceux qui ont été perçus positivement par les individus ? En ce qui concerne les comportements de soutien rapportés par les participants, s'agit-il de ceux qui leur étaient directement adressés ou encore s'agit-il de ceux qui étaient « présents » dans leur environnement ? En plus de ces questions, il serait intéressant de poursuivre la réflexion que nous avons entamée dans notre discussion en mettant en relation les besoins des enseignants, leur partage au groupe et l'appréciation des comportements de soutien reçus.

Propositions pratiques

Au regard de l'analyse des verbatim des groupes de parole, mais aussi des entrevues semi-dirigées menées avec les participants, nous soulignons quelques propositions pratiques pertinentes pour la gouvernance, pour la formation initiale et continue, mais aussi pour les directions scolaires et les enseignants.

Gouvernance et formation

À l'égard du BEPT, autant dans la formation initiale que continue, il est important de s'appuyer sur les besoins pratiques des enseignants au regard des profils variés et changeants des élèves. L'enseignement en classe d'accueil entraîne son lot de défis et l'arrivée en classe d'accueil peut également représenter une étape importante pour les élèves. Dans la problématique, nous avons fait état des recherches associant le bien-être des élèves et des enseignants (*cf.* Roffey, 2012). Nous avons aussi abordé la scission entre les classes « régulières » et celles d'accueil (*cf.* Obondo et al., 2016) qui est vécue autant par les élèves que par les enseignants (Papazian-Zohrabian et al., 2018). Il est donc pertinent de considérer ces points communs. Pour réduire ce « fossé » symbolique, il serait important de favoriser les formations à l'intention du personnel scolaire afin

de clarifier le rôle des classes d'accueil, mais aussi de préciser les profils de sortie attendus. Cela pourrait être réalisé en vue de réduire les possibles incompréhensions relatives aux tâches des enseignants et du niveau de maîtrise de la langue attendue chez les élèves intégrés dans les classes « régulières ». D'autres activités pourraient également être mises sur pied pour éviter cette scission. Au regard de nos résultats, nous considérons qu'il est important d'être à l'affût des demandes spécifiques à ces classes (p. ex. des locaux fixes, plus de temps pour les rencontres de parent, du matériel particulier, comme des dictionnaires). Les enseignants participants à notre recherche mettent en lumière les retombées de certains manques relatifs à la compréhension de leur travail (*cf.* OS1), notamment car les ressources dont ils ont besoin ne leur sont pas toujours allouées. Ces formations sur les besoins des élèves et sur les réalités des classes d'accueil peuvent favoriser le sentiment de compétence des enseignants œuvrant avec les élèves nouvellement arrivés en plus de réduire les incompréhensions de la part des enseignants qui sont peu familiers avec ces classes. Aussi des formations sur les différentes problématiques liées au parcours migratoire des élèves pourraient aider les enseignants des classes d'accueil et du régulier à se sentir mieux outillés pour soutenir l'intégration des jeunes nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois.

Notre recherche n'avait pas comme objectif général d'étudier les groupes de parole dans lesquels était mis en œuvre le soutien social. Cependant, nos données nous permettent d'émettre certains constats quant à la mise en place d'une telle activité en contexte scolaire et plus particulièrement auprès d'un département de classe d'accueil. Ainsi, nous avons pu documenter certains éléments relatifs au cadre des groupes de parole et à l'importance de ce type d'activité en contexte scolaire.

Nos résultats mettent en lumière la pertinence de créer des espaces de discussion sécuritaires qui permettent une parole libre et, par le fait même, des comportements de soutien social et le partage de vécu. Comme mentionné dans notre discussion, plusieurs aspects positifs associés au soutien social et au BEPT peuvent être favorisés par ces activités. De plus, ces espaces peuvent permettre aux enseignants de préciser leurs besoins et de distinguer les éléments qui sont spécifiques à leur situation de ceux qui sont partagés par plusieurs. De cette façon, les enseignants ou les autres membres du personnel scolaire peuvent orienter leurs demandes de soutien. L'activité proposée dans cette recherche constitue un exemple économique, en termes de temps et de ressources, qui peuvent être mises sur pied en contexte scolaire.

De façon générale, les groupes de parole ont été bien reçus par les enseignants. Nos résultats de recherche soulignent que cette activité a pu avoir des retombées positives sur le bien-être au travail des participants. Le partage de vécu a semblé être un élément très important pour les enseignants. Certains participants ont souligné la pertinence de l'activité pour mieux gérer les demandes de leur environnement (p. ex. réponse aux besoins spécifiques des élèves). D'autres ont mentionné qu'il serait à propos que cette activité soit offerte lors de la période d'insertion professionnelle ou encore de façon récurrente chaque année, car les défis rencontrés au quotidien sont multiples et variables.

En ce qui concerne le contexte particulier des enseignants des classes d'accueil, de nombreux défis sont vécus par ceux-ci et le profil changeant des élèves selon les flux migratoires peut également avoir une incidence sur leur travail. La nouveauté du département d'accueil de l'école participante a aussi pu engendrer certains défis et enjeux associés aux représentations des acteurs scolaires du secteur régulier, au matériel disponible ou encore à l'aide offerte par la directrice adjointe. Cela dit, la scission observée entre les enseignants des classes d'accueil et du régulier semblait teinter plusieurs aspects du bien-être au travail. Il serait intéressant de créer des groupes où les enseignants d'accueil et les enseignants du régulier qui ont accueilli les élèves ressortissants de classes d'accueil puissent discuter des défis qu'ils rencontrent. L'étude de ces groupes de parole pourrait être intéressante pour voir les retombées de ceux-ci sur la scission perçue par les enseignants entre les différents départements. En plus des enseignants des classes d'accueil, des groupes de parole pourraient également être menés avec d'autres acteurs scolaires.

Directions scolaires et enseignants

Les dimensions du BEPT et leur adaptation à l'enseignement doivent être considérées par les milieux de pratique. Dans nos recommandations pour la gouvernance et la formation, nous avons abordé quelques éléments. Nous formulons maintenant certaines propositions à l'intention des directions scolaires et des enseignants.

D'abord, comme évoqué dans l'OS1 et les études de cas, la volonté de s'engager au travail peut être particulière en enseignement. Tout en étant en accord avec les visées de l'organisation (p. ex. la réussite des élèves), les tâches peuvent être multiples. La variété des tâches demandées est d'autant plus abondante dans un contexte de classes d'accueil. Il serait donc pertinent de clarifier le rôle de l'enseignant afin que cet engagement ne soit pas tenu pour acquis, mais que cette volonté de s'engager, les efforts ou encore les initiatives particulières pour soutenir les élèves soient soulignés.

Dans le même ordre d'idées, en nous appuyant sur nos résultats, nous soutenons qu'il serait intéressant de créer des occasions de reconnaissance au travail directe en dehors des évaluations de l'enseignement ou des rencontres de parents. Quant au sentiment de compétence et à l'épanouissement au travail, il est important de distinguer ces dimensions, qui se rapportent à l'enseignant, des compétences et des caractéristiques des élèves. Alors que certains enseignants soulignent eux-mêmes que ces dimensions peuvent dépendre des élèves, il est toutefois important qu'ils puissent reconnaître leur valeur et trouver des moyens de se réaliser de façon indépendante à la performance ou aux caractéristiques des jeunes composant leur groupe.

En cohérence avec nos propositions formulées précédemment concernant l'identification des besoins de soutien individuels et collectifs, nous considérons qu'il est également pertinent pour les enseignants de se représenter les ressources de leur réseau pour différents types d'obstacles pouvant être rencontrés. Comme nous l'avons abordé dans notre discussion, un certain arrimage doit être effectué entre les besoins des enseignants et le soutien offert. Donc, il est pertinent pour les enseignants d'identifier certaines ressources et l'aide qu'ils aimeraient recevoir pour les soutenir face à certains défis de leur pratique. Des activités collectives peuvent aussi favoriser le développement de réseau de soutien et les comportements de soutien entre enseignants. Elles peuvent être un point de départ pour tisser des liens propices à l'entraide entre les participants.

En définitive, notre recherche se démarque, car en plus de prendre en considération le soutien social comme un métaconstruit, nous avons étudié des données subjectives et objectives pour mieux comprendre l'effet de celui-ci sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants, ce qui est rarement documenté dans la littérature. De plus, notre perspective systémique remet en contexte les dimensions du soutien social et du BEPT en précisant l'influence d'un tel cadre. Le contexte des classes d'accueil nous permet de percevoir l'importance de tenir compte des caractéristiques de l'environnement dans lequel évoluent les enseignants.

Actuellement, les changements apportés au monde scolaire dus au SARS-CoV-2 sont un bon exemple des répercussions systémiques que peuvent engendrer certains contextes. Du microsystème au macrosystème, l'environnement change. Les incertitudes liées au temps ajoutent également à la complexité des transformations et à l'adaptation attendue des enseignants. Dans cette situation, il est alors encore plus important de favoriser le soutien social entre collègues et

notre recherche constitue une première étape pour orienter les activités collectives générales offertes aux enseignants pour le développement de leur bien-être au travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Ackley, B. J., Ladwig, G. B. et Makic, M. B. F. (2016). *Nursing diagnosis handbook e-book: An evidence-based guide to planning care* (9^e éd.). Elsevier Health Sciences.
- Acton, R. et Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian journal of teacher education*, 40(8), 99-114. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.6>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. et Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 14-46.
- Alava, S. (2016). L'enseignant face à la difficulté de la classe : capacité à agir et décrochage enseignant. *Questions Vives*. (25). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1942>
- Albanese, O., Fiorilli, C., Gabola, P., Zorzi, F. et Doudin, P.-A. (2011). Ressources psychosociales pour favoriser la santé des enseignants et enseignantes. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, D. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* Les Presses de l'Université du Québec.
- Albrecht, T. L. et Adelman, M. B. (1987). *Community social support*. Sage.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. et Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- American institute of stress (2019). Teachers suffer more stress than other workers, study finds. <https://www.stress.org/teachers-suffer-more-stress-than-other-workers-study-finds>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : De la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.

- Arens, A. K. et Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800.
- Bakker, A. B. et Oerlemans, W. (2011). Subjective well-being in organizations. Dans G. M. Spreitzer et K. S. Cameron (dir.). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*, 178-189. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199734610.001.0001>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs*, 1986, 23-28.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données ; le journal debord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors série (2)*, 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American journal of community psychology*, 14(4), 413-445.
- Beauregard, F. et Grenier, N. (2017). Pratiques de communication de parents immigrants et d'enseignantes titulaires au primaire. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 1 (41), 127-154.
- Beauregard, L. et Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45 (3), 55-76.
- Beehr, T. A., Bowling, N. A. et Bennett, M. M. (2010). Occupational stress and failures of social support: When helping hurts. *Journal of occupational health psychology*, 15(1), 45.
- Bermejo-Toro, L., Hernandez-Franco, V. et Prieto-Ursua, M. (2013). Teacher well-being: Personal and job resources and demands. *Procedia-Social and behavioral sciences*, (84), 1321-1325. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.750>
- Biétry, F. et Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 1 (1), 23-41. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>

- Bliese, P. D. et Britt, T. W. (2001). Social support, group consensus and stressor–strain relationships: Social context matters. *Journal of Organizational Behavior*, 22(4), 425-436. <https://doi.org/10.1002/job.95>
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. et Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355.
- Bohart, A. C. et Greening, T. (2001). Humanistic psychology and positive psychology. *American Psychologist*, 56(1), 81-82.
- Bolger, N. et Amarel, D. (2007). Effects of social support visibility on adjustment to stress: Experimental evidence. *Journal of personality and social psychology*, 92(3), 458-475.
- Borg, M. et Riding, R. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17 (3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/0141192910170306>
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : Application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57 (2), 129-157.
- Bouville, J.-M. (2005). Pourquoi tant de groupes de parole ? Dans D. Bass et H. De Gaebel (dir.), *Au fil de la parole, des groupes pour le dire*. Eres. <https://doi.org/10.3917/eres.decae.2005.01.0075>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory Dans R. Vasta (dir.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (p. 187-249). Jessica Kingsley.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time. Dans P. Moen, G. H. Elder et K. Lüscher (dir.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 619-648). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2005). On the nature of biological theory and research. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making humans being humans*. Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (vol. 1). Wiley.
- Brouskeli, V., Kaltsi, V. et Maria, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.
- Brunelli, A. A., Murphy, G. C. et Athanasou, J. A. (2016). Effectiveness of social support group interventions for psychosocial outcomes: A meta-analytic review. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 22(2), 104-127.
- Brown, S. L., Nesse, R. M., Vinokur, A. D. et Smith, D. M. (2003). Providing social support may be more beneficial than receiving it: Results from a prospective study of mortality. *Psychological science*, 14(4), 320-327.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Development Science*, 12(3), 140-153.
- Burke, R. J. et Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, health & medicine*, 1(2), 193-205.
- Buzzi Rausch, R. et Dubiella, E. (2013). Factors promoting malaise or well-being along teaching profession according to the opinion presented by teachers at the final stage of their careers. *Revista dialogo educacional*, 13(40), 1041-1061.
- Camana, C. (2002). *La crise professionnelle des enseignants : Des outils pour agir*. Delagrave.

- Caprara, G. V. et Steca, P. (2005). Self-efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.
- Carlyle, D. (2002). *The emotions of teacher stress*. Trentham Books.
- Caron, J. et Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : Concept, mesures, recherches récentes et implication pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec*, 30 (2), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>
- Carpentier, G. (2019). Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Castets-Fontaine, B. et Tuaille-Demésy, A. (2017). Le mal-être enseignant en France. État des lieux et questionnements sociologiques. *Recherches & éducations*, (18). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4338>
- Cattonar, B. (2006). Convergence et diversité de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants du secondaire en communauté française de Belgique : Tensions entre le vrai travail et le sale boulot. *Éducation et francophonie*, XXXIV (1), 193-212. <http://hdl.handle.net/2078.1/71130>
- Cenkseven-Onder, F. et Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.
- Centre De Tranfert Pour La Réussite Éducative Du Québec. (2016). *Services*. <http://www.ctreq.qc.ca/services/>
- Charette, J. (2016). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : Regards croisés de parents et d'icisi* [Dissertation doctorale, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/16397>

- Charette, J. et Kalubi, J. -C. (2016). Collaborations école-famille-communauté : L'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au québec. *Education Sciences & Society*, (2), 127-149.
- Charlier, É. (2018). Groupes de parole non thérapeutiques pour proches : Expériences vécues des acteurs. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 5 (2), 11-40.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Chen, F. F., Jing, Y., Hayes, A. et Lee, J. M. (2013). Two concepts or two approaches? A bifactor analysis of psychological and subjective well-being. *Journal of happiness studies*, 14(3), 1033-1068. <http://dx.doi.org/10.1007%2Fs10902-012-9367-x>
- Chen, X., Chang, L. et He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in chinese children. *Child development*, 74(3), 710-727.
- Chi, H., Yeh, H. et Wu, S. F. (2014). How well-being mediates the relationship between social support and teaching effectiveness. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 117-130.
- Chi Kuan Mak, M., Bond, M. H., Simpson, J. A. et Rholes, W. S. (2010). Adult attachment, perceived support, and depressive symptoms in chinese and american cultures. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(2), 144-165.
- Choi, P. L. et Tang, S. Y. F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of hong kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and teacher Education*, 25(5), 767-777.
- Christian, E. (2017). *The effectiveness of the achiever adult resilience curriculum in promoting teacher wellbeing* [Thèse de doctorat, Université du Minessota].
- Ciccone, A. (2012). Contenance, enveloppe psychique et parentalité interne soignante. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2 (2), 397-433.

- Clement, M. (2017). Why combatting teachers' stress is everyone's job. *The clearing house: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 90(4), 135-138. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1323519>
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2 (1), 1-9. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676-684.
- Cohen, S. et Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. et Martin, A. J. (2015). Teacher well-being: exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of psychoeducational assessment*, 33(8), 744-756. <https://doi.org/10.1177%2F0734282915587990>
- Colomeischi, A. A. (2015). Predictors for wellbeing: Emotional factors and expectancy for success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (190), 48-53.
- Colognesi, S., Beusaert, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). L'accompagnement des enseignants tout au long de la carrière défini autour de quatre fondements. Dans C. Nieuwenhoven, S. Colognesi. Et S. Beusaert (dir.). *Accompagner les pratiques des enseignants : un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 5-14). Presses universitaires de Louvain.
- Coulson, N. S., Buchanan, H. et Aubeeluck, A. (2007). Social support in cyberspace: A content analysis of communication within a huntington's disease online support group. *Patient education and counseling*, 68(2), 173-178.
- Coursaris, C. K. et Liu, M. (2009). An analysis of social support exchanges in online hiv/aids self-help groups. *Computers in Human Behavior*, 25(4), 911-918.

- Cowen, E. L. (1994). The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American journal of community psychology*, 22(2), 149-179.
- Creusier, J. (2013). *Clarification conceptuelle du bien-être au travail*. Actes des congrès de l'Association francophone de gestion des ressources humaines. <http://www.e-rh.org/dz-agrh-reference-rh/2013-creusier.pdf>
- Cross, D. I. et Hong, J. Y. (2012, 2012/10/01/). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 957-967. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. et Baumberger, B. (2011). Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels de l'école. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 177-198). Les Presses de l'Université du Québec.
- Curchod-Ruedi, D. et Doudin, P. A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes ?*. De Boeck.
- Cutrona, C. E. et Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. Dans B. R. Sarason, I. G. Sarason et G. R. Pierce (dir.), *Social support : An interactional view* (p. 319-366). John Wiley & Sons.
- Cutrona, C. E. et Suhr, J. A. (1992). Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Communication Research*, 19(2), 154-174.
- Dagenais-Desmarais, V. (2010). *Du bien-être psychologique au travail : Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Dagenais-Desmarais, V. et Privé, C. (2010). Comment améliorer le bien-être psychologique au travail ? *Gestion*, 35 (3), 69-77.

- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from the organizational sciences. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D. et Wissing, M. P. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social indicators research*, 100(2), 185-207. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9632-5>
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. et Camacho Martínez-Vara Del Rey, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Qual Quant*, (47), 2755-2767. <https://doi.org/10.1007/s11135-012-9686-3>
- De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des hautes écoles* [Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00999263/document>
- De Visscher, P. (2012). Dynamique des groupes : Connexions ou divergences ? Avatars historiques et défrichements taxinomiques. *Connexions*, 2 (98), 109-134.
- Devereux, P. G., Bullock, C. C., Gibb, Z. G. et Himler, H. (2015). Social-ecological influences on interpersonal support in people with physical disability. *Disability and Health Journal*, 8(4), 564-572. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2015.05.002>
- Diener, E. (2009). Conclusion: Future directions in measuring well-being. Dans E. Diener (dir.), *assessing well-being. Social indicators research series* (vol. 39, p. 267-274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_13
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. et Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49 (1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Doudin, P. -A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L. et Lafranchise, N. (2011). La santé psychosociale à l'école : Le point sur la situation. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 1-9). Les Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Moreau, J. (2011a). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, D. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 12-37). Presses de l'Université Laval.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. et Moreau, J. (2011b). Santé psychosociale dans le travail enseignant, facteurs de risque et facteurs de protection. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, D. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Drissi, H. (2020). *Nouvelle gouvernance scolaire : modèles de formation et exigences professionnelles envers les directions d'établissement*. Dans F. Gravelle et D. Savard (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (p. 59-74). Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion. *Le libellio d'Aegis*, 6(4), 3-16.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in flemish secondary schools. *Educational studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R. et Cotter, K. L. (2014). Individual characteristics, microsystem factors, and proximal relationship processes associated with ethnic identity in rural youth. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 5(1), 45-77.

- Evans, M., Donelle, L. et Hume-Loveland, L. (2012). Social support and online postpartum depression discussion groups: A content analysis. *Patient education and counseling*, 87(3), 405-410.
- Faas, D., Smith, A. et Darmody, M. (2018). The role of principals in creating inclusive school environments: Insights from community national schools in Ireland. *School Leadership & Management*, 38(4), 1-17. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1430688>
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2009). Enseigner, une profession à revaloriser. *La dépêche de la FSE*, 4(1), 1-4.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2016). *Insertion professionnelle*. <http://lafse.org/vie-professionnelle/insertion-professionnelle/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2017). Valorisation de la profession enseignante. http://lafse.org/fileadmin/Publications/Autres_documents/fichevalorisationprofessionnelle.pdf
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2019). Valorisation de la profession enseignante. <http://lafse.org/vie-professionnelle/valorisation-de-la-profession-enseignante/>
- Feeney, B. C. et Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147.
- Fernet, C., Chanal, J. et Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job-or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/02678373.2017.1303758>
- Finfgeld-Connett, D. (2005). Clarification of social support. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(1), 4-9.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P. et Pepe, A. (2016). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of*

<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>

- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O. et Doudin, P. A. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between italy and switzerland. *Revue europeenne de psychologie appliquee*, 65(6), 275-283. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2015.10.003>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Chenelière Éducation
- Frajerman, A. (2020). Quelles interventions pour améliorer le bien-être des étudiants en médecine ? Une revue de la littérature. *L'Encéphale*, 46(1), 55-64.
- Francis, G. L., Haines, S. J. et Nagro, S. A. (2017). Developing relationships with immigrant families: Learning by asking the right questions. *Teaching Exceptional Children*, 50(2), 95-105.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fukkink, R. (2011). Peer counseling in an online chat service: A content analysis of social support. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 14(4), 247-251.
- Gable, S. L. et Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of general psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. et Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of syrian refugees in canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.
- Galiano, A. R. et Portalier, S. (2012). Les groupes de parole de parents d'enfants déficients visuels : Réflexion sur le dispositif et sur la place du psychologue. *Pratiques Psychologiques*, 18(3), 265-281. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.prps.2009.12.006>

- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A. et Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology & health*, 34(6), 733-753. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1568013>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. et Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Gélinas Proulx, A., Isabelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88.
- Genoud, P. A., Brodard, F. et Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.03.001>
- Georgis, R., Gokiert, R. J., Ford, D. M. et Ali, M. (2014). Creating inclusive parent engagement practices: Lessons learned from a school community collaborative supporting newcomer refugee families. *Multicultural Education*, 21(3/4), 23.
- Ghanizadeh, A. et Jahedizadeh, S. (2015). Teacher burnout: A review of sources and ramifications. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 6(1), 24-39. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15162>
- Gilbert, M. H., Dagenais-Desmarais, V. et Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *European review of applied psychology*, 61(4), 195-203. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2011.09.001>
- Gleason, M. E. J., Iida, M., Bolger, N. et Shrout, P. E. (2003). Daily supportive equity in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(8), 1036-1045.

- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B. et Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 321-332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Gottlieb, B. H. (1983). Social support as a focus for integrative research in psychology. *American Psychologist*, 38(3), 278.
- Goyette, N. (2014). Cultiver le bien-être lors de la formation initiale pour prévenir la détresse psychologique des enseignants en insertion professionnelle : De nouvelles perspectives à l'horizon. *Formation et profession. Revue scientifique et internationale en éducation*, 22(1), 72-74.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 39(4).
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Gozzoli, C., Frascaroli, D. et D'angelo, C. (2015). Teachers' wellbeing/malaise: Which resources and efforts at individual, group and organizational levels? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (191), 2241-2245.
- Granziera, H., Collie, R. et Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In *Cultivating Teacher Resilience* (pp. 229-244). Springer, Singapore.
- Greenglass, E. R. et Burke, R. J. (2003). Teacher stress. Dans A. H. Dollard, A. H. Winefield et H. R. Winefield (dir.), *Occupational stress in the service professions* (p. 213-236). Taylor and Francis.

- Griffore, R. J. et Phenice, L. A. (2016). Proximal processes and causality in human development. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 4(1), 10-16.
- Gustems-Carnicer, J. et Calderón, C. (2012). Coping strategies and psychological well-being among teacher education students. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1127-1140. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0158-x>
- Guikas, I., Morin, D. et Bigras, M. (2016). *Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques*. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163–178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Halbesleben, J. R. B. et Buckley, M. R. (2006). Social comparison and burnout: The role of relative burnout and received social support. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19(3), 259-278. <https://koutsifiles.wordpress.com/2012/08/halbesleben-2006.pdf>
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L. et Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early childhood education journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Haneda, M. et Alexander, M. (2015). Esl teacher advocacy beyond the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 49, 149-158.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J. et Brockman, R. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of affective disorders*, 242, 180-187.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>

- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. (2020). *Syria emergency*. <https://www.unhcr.org/syria-emergency.html>
- Henderson, L. W. et Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3), 196-221. <http://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30052305>
- Herman, K. C. (2015). *Stress management for teachers: A proactive guide*. Guilford Press.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E. et Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of positive behavior interventions*, 20(2), 90-100. <https://doi.org/10.1177%2F1098300717732066>
- Hobfoll, S. E. (2009). Social support: The movie. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 93-101.
- Houlfort, N. et Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement*. <https://depot.erudit.org/bitstream/003212dd/1/30129826.pdf>
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Hue, M. T., et Lau, N. S. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381-401.
- Huot, A. (2020). Gouvernance et leadership : trouver l'équilibre par le projet éducatif? Dans F. Gravelle et D. Savard (dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (p. 115-126). Presses de l'Université du Québec.
- Huta, V. (2015). An overview of hedonic and eudaimonic well-being concepts. Dans L. Reinecke et M. B. Oliver (éd.), *Handbook of media use and well-being* (p. 14-33). Routledge.

- Huta, V. (2017). Meta-Positive-Psychology. Dans M. White, G. Slemp et A. Murray (dir.) *Future Directions in Well-Being* (p. 175-180). Springer.
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of happiness studies*, 15(6), 1425-1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Ilies, R., Wagner, D., Wilson, K., Ceja, L., Johnson, M., Derue, S. et Ilgen, D. (2017). Flow at work and basic psychological needs: Effects on well-being. *Applied Psychology*, 66(1), 3-24. <https://doi.org/10.1111/apps.12075>
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Jennings, P. A. (2016). Care for teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. Dans *Handbook of mindfulness in education* (p. 133-148). Springer.
- Johnson, B. et Christensen, L. B. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn and Bacon.
- Joshanloo, M. (2016). Revisiting the empirical distinction between hedonic and eudaimonic aspects of well-being using exploratory structural equation modeling. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2023-2036. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9683-z>
- Joshanloo, M. (2019). Investigating the relationships between subjective well-being and psychological well-being over two decades. *Emotion*, 19(1), 183-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/emo0000414>

- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 1(34), 13-40.
- Kaës, R. (2012). Conteneurs et métaconteneurs. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2(2), 643-660.
- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage : Portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Hassani, R. G. et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2009). L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession*, 16(1), 2-7.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : État des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Karsenti, T., Correa Molina, E. A., Desbiens, J. F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J. et Raby, C. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves. *Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture*.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Les Éditions du CRP.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. et King, L. A. (2008). Reconsidering happiness: The costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17439760802303044>

- Kaul, M. et Lakey, B. (2003). Where is the support in perceived support? The role of generic relationship satisfaction and enacted support in perceived support's relation to low distress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 22*(1), 59-78.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* [Université Leiden].
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. et Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology, 100*(3), 702.
- Klusmann, U., Richter, D. et Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193.
- Ko, H.-C., Wang, L.-L. et Xu, Y.-T. (2011). What kinds of social support does the audience offer to a-list journal-type bloggers? Dans. Pacific Asia Conference on Information System, Brisbane.
- Ko, H.-C., Wang, L.-L. et Xu, Y.-T. (2013). Understanding the different types of social support offered by audience to a-list diary-like and informative bloggers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 16*(3), 194-199.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Kyriacou, C. (2015). Teacher stress and burnout: Methodological perspectives. *Encyclopedia of the social and behavioral sciences, 24*, 72-74.
- La Rocco, J. M. et Jones, A. P. (1978). Co-worker and leader support as moderators of stress-strain relationships in work situations. *Journal of Applied Psychology, 63*(5), 629.

- Labbé, S. (2020). *L'épidémie des congés maladie chez les enseignants du Québec*. Fides.
- Lafortune, L., Lafortune, D. et Marion, C. (2011). Le bien-être dans la profession enseignante, une analyse de pratiques en équipe de collègues. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Laguardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lakey, B. et Cronin, A. (2008). Low social support and major depression: Research, theory and methodological issues. Dans K. S. Dobson et D. Dozois (dir.), *Risk factors in depression* (p. 385-408). Academic Press. <https://doi.org/doi:10.1016/B978-0-08-045078-0.00017-4>
- Lam, B.-H. (2019). *Social support, well-being, and teacher development*. Springer.
- Lambert, L., Passmore, H. A. et Holder, M. D. (2015). Foundational frameworks of positive psychology: Mapping well-being orientations. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 56(3), 311-321. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000033>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et société*, 19(1), 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. et Riemer, F. J. (2012). *Qualitative research: An introduction to methods and designs*. Jossey-Bass.
- Lecompte, M. D. (1991). *Giving up on school: Student dropouts and teacher burnouts*. Corwin Press.
- Lee, C. J. G. (2012). Reconsidering constructivism in qualitative research. *Educational Philosophy and theory*, 44(4), 403-412.
- Lee, C. Y. S. et Dik, B. J. (2017). Associations among stress, gender, sources of social support, and health in emerging adults. *Stress and Health*, 33(4), 378-388.

- Lenoir, Y. et Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation : Approches plurielles. *Recherches en Education*, (12), 1-11.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.4.482>
- Lerner, R. M. (2005). Urie bronfenbrenner: Career contributions of the consummate developmental scientist. Dans U. Bronfenbrenner (dir.), *Making human being human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Lessard, C. (2020). Des ordres professionnels pour les enseignants canadiens : Une histoire houleuse et incertaine. *Administration & Éducation*, (1), 147-157. <https://doi.org/10.3917/admed.165.0147>
- Li, F., Godinet, M. T. et Arnsberger, P. (2011, 1//). Protective factors among families with children at risk of maltreatment: Follow up to early school years. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 139-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.08.026>
- Liang, J., Krause, N. M. et Bennett, J. M. (2001). Social exchange and well-being: Is giving better than receiving? *Psychology and aging*, 16(3), 511-523.
- Lincoln, K. (2000). Social support, negative social intecations and psychological well-being. *Social Service Review*, 74(2), 231-252.
- Lincoln, N. K. et Denzin, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Liu, W., Li, Z., Ling, Y. et Cai, T. (2016). Core self-evaluations and coping styles as mediators between social support and well-being. *Personality and Individual Differences*, 88, 35-39. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.044>
- Llena, C., Joing, I. et Mikulovic, J. (2020). Le bien-être psychologique au travail des enseignants stagiaires en Éducation Physique et Sportive : une histoire de valeur. *Recherches & éducatives*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.8032>

- Éditeur officiel du Québec (2020, 8 février). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. <https://canlii.ca/t/6c8pj>
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on prince edward island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-63.
- Madigan, D. J. et Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mamprin, C. (2019). Entre partage de vécus, soutien social et bien-être au travail : L'expérience d'un groupe de parole mené auprès d'enseignants. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 145-167.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : Recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(15), 225-240.
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : Contribution d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V. et Květoňová, L. (2021). Teacher assistants working with students with disability: the role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 565-587.
- Martineau, S., Gervais, C., Portelance, L. et Mukamurera, J. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants : Une problématique complexe qui requiert un regard multiple. *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 1-8.

- Martineau, S. et Vallerand, A.-C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : Le cas du Québec. *Formation et pratiques d'enseignement en questions.*, (8), 99-117.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Maslach, C. et Jackson, C. L. (1986). *Mbi: Maslash burnout inventory*. Consulting Psychologists Press.
- McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., King, R. B., Marsh, H. W. et Morin, A. J. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and teacher education*, 52, 11-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. et Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A. et Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of school health*, 87(2), 121-132.
- Mercer, S. (2020). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 1-24.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3^e éd.). Sage.
- Milatz, A., Lüftenegger, M. et Schober, B. (2015). Teachers' relationship closeness with students as a resource for teacher wellbeing: A response surface analytical approach. *Frontiers in psychology*, 6, 1949.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Ministère de l'Éducation de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2016). *Soutien et accompagnement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/adaptation-scolaire/soutien-et-accompagnement/>

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2020). *Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français pour les élèves non francophones*. Gouvernement du Québec <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/services-soutien-langue-francaise.aspx>

ministère de l'éducation du loisir et du sport (2008). La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/07-00881.pdf

ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2017). Bienvenue aux réfugiés syriens. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/accueil-refugies-syriens>

Mitchell, J., Vella-Brodrick, D. et Klein, B. (2010). Positive psychology and the internet: A mental health opportunity. *Electronic journal of applied psychology*, 6(2), 30-41. <https://psycnet.apa.org/doi/10.7790/ejap.v6i2.230>

Mollen, D., Ethington, L. L. et Ridley, C. R. (2006). Positive psychology: Considerations and implications for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 34(2), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0011000005283522>

Morales Perlaza, A. et Tardif, M. (2015). La formation initiale des enseignants au Québec et en Finlande : Une étude comparative. *Comparative and International Education/Éducation comparée et Internationale*, 43(3), 2. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9258>

Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A. et Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : Qu'en pensent les enseignants débutants ? *Recherches en éducation*, (42). <https://doi.org/10.4000/ree.1473>

- Mukamurera, J., Lakhali, 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>
- Mukamurera, J., Portelance, L. et Martineau, S. (2014). Développement et persévérance professionnels. Enjeux pour la profession enseignant et l'efficacité des systèmes éducatifs. Dans L. Portelance, S. Martineau, S. et J. Mukamurera (dir.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment ?* Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, (74), 57-70.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : Portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation*, e-299, 13-35.
- Nault, G. (2008). S'insérer grâce à la communauté de pratique en ligne : Une aventure prometteuse pour le développement professionnel des enseignants novices. 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*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ndoreraho, J. P. et Martineau, S. (2006). Une problématique des débuts de la carrière en enseignement. http://cnipe.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/JPN_ET_SM-2.pdf
- Ngoya, J. (2016). *Étude des relations entre le développement professionnel des enseignants du postsecondaire et leur bien-être psychologique au travail* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/15838>
- Nguyên-Duy, V. et Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : Où en sommes-nous avec cette opposition. Dans. *Recherche qualitative : les questions de l'heure*, Québec.

- Nisbet, M. K. (1999). Workers' compensation and teacher stress. *Journal of Law and Education*, 28(4), 531-542.
- Noiseux, S. (2010). Le devis de recherche qualitative Dans M.-F. Fortin (dir.), *Fondements et étapes du processus de recherche ; méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy—the swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633-645.
- Oades, L. G. et Dulagil, A. (2017). Workplace and organizational well-being. Dans L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave et J. Passmore (dir.), *The wiley blackwell handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work* (p. 248-271).
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P. et Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Okeke, C. I. et Mtyuda, P. N. (2017). Teacher job dissatisfaction: Implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 54-68.
- Pagán-Castaño, E., Maseda-Moreno, A. et Santos-Rojo, C. (2020). Wellbeing in work environments. *Journal of Business Research*, 115, 469-474.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pang, V. O., Stein, R., Gomez, M., Matas, A. et Shimogori, Y. (2011). Cultural competencies: Essential elements of caring-centered multicultural education. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 560-574.

- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018a). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et postmigratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*, 8(2), 103-117.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018b). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : Quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires. *Éducation et francophonie*, 46(2), 208-229.
- Park, N., Peterson, C. et Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and clinical psychology*, 23(5), 603-619.
- Parker, D. P., Andrew, J. M., Colmar, S. et Gregory, A. L. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, (28), 503-513.
- Parker Oliver, D., Patil, S., Benson, J. J., Gage, A., Washington, K., Kruse, R. L. et Demiris, G. (2017). The effect of internet group support for caregivers on social support, self-efficacy, and caregiver burden: A meta-analysis. *Telemedicine and e-Health*, 23(8), 621-629.
- Paterson, A. et Grantham, R. (2016). How to make teachers happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology*, 33(2), 90-104.
- Pelletier, Marie-Andrée (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/5872>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S.

- L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 365-386). Springer. https://doi.org/doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pretsch, J., Flunger, B. et Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social psychology of education, 15*, 321-336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Proctor, C. et Tweed, R. (2016). *Measuring eudaimonic well-being*. Dans J. Vittersø (dir.), *handbook of eudaimonic well-being* (p. 277-294). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_18
- Rae, T., Cowell, N. et Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties, 22*(3), 200-218.
- Raibley, J. R. (2012). Happiness is not well-being. *Journal of happiness studies, 13*(6), 1105-1129. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9309-z>
- Raybaud-Macri, F. (2017). Le groupe de parole. *Les Cahiers Dynamiques, 1*(71), 162-166.
- Robert, P. (2008). Groupes de parole pour formation de soignants. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe, 1*(50), 133-139.
- Robertson, I. T. et Cooper, C. L. (2010). Full engagement: The integration of employee engagement and psychological well-being. *Leadership & Organization Development Journal, 31*(4), 324-336.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie, 43*(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology, 29*(4), 8-17.

- Rosa, E. M. et Tudge, J. (2013). Urie bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Ross, S. W., Romer, N. et Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128.
- Rothenbühler, I. (2011). Favoriser le bien-être des acteurs. Dans P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, D. Lafortune et N. Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p. 276-297). Presses de l'Université Laval.
- Russell, J. E. (2008). Promoting subjective well-being at work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 117-131.
- Royer, N. et Moreau, C. (2016). A survey of canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early childhood education journal*, 44(2), 135-146. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0696-3>
- Rusk, R. D. et Waters, L. E. (2013). Tracing the size, reach, impact, and breadth of positive psychology. *The journal of positive psychology*, 8(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.777766>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. et Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Saaranen, T. et Tossavainen, K. (2013). Promoting the Occupational Well-Being of Teachers for the Comenius Program. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 159-174.
- Samman, E. (2007). Psychological and subjective well-being: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford development studies*, 35(4), 459-486. <https://doi.org/10.1080/13600810701701939>

- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Les Éditions du CRP.
- Schopler, J. H. et Maeda, J. G. (1993). Support groups as open systems: A model for practice and research. *Health and Social Work* 18(3), 195-208.
- Seligman, M. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. et Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The journal of positive psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sellenet, C. (2004). *Animer des groupes de parole de parents*. L'Harmattan.
- Shakespeare-Finch, J. et Obst, P. (2011). The development of the 2-way social support scale: A measure of giving and receiving emotional and instrumental support. *Journal of Personality Assessment*, 93(5), 483-490. <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.594124>
- Sharrocks, L. (2014). School staff perceptions of well-being and experience of an intervention to promote well-being. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 19-36.
- Shweta, Bajpai, R. C. et Chaturvedi, H. K. (2015). *Evaluation of inter-rater agreement and inter-rater reliability for observational data: an overview of concepts and methods*. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 41(3), 20-27.

- Shrout, P. E., Herman, C. M. et Bolger, N. (2006). The costs and benefits of practical and emotional support on adjustment: A daily diary study of couples experiencing acute stress. *Personal Relationships*, 13(1), 115-134.
- Shvedko, A., Whittaker, A. C., Thompson, J. L. et Greig, C. A. (2018). Physical activity interventions for treatment of social isolation, loneliness or low social support in older adults: A systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 128-137.
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. et Jeswani, S. (2013). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social indicators research*, 117(2), 561-576.
- Simbula, S., Panari, C., Guglielmi, D. et Fraccaroli, F. (2012). Teachers' well-being and effectiveness: The role of the interplay between job demands and job resources. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 729-738.
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., Bobes, J., Brunner, R., Corcoran, P. et Cosman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393.
- Sitbon, A., Shankland, R. et Krumm, C. M. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive : une revue systématique. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 60(1), 35-54. <https://dx.doi.org/10.1037/cap0000163>
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, 20(4), 775-790.
- Skaalvik, E.M. et Skaalvik, S. (2018) Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16(6), 735-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Sorensen, L. C. et Ladd, H. F. (2020). The hidden costs of teacher turnover. *AERA Open*, 6(1), 1-24.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. et Thijs, J. T. (2011, 2011//). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.
- Stegelin, D. A. (2017). *Strategies for supporting immigrant students and families: Guidelines for school personnel*. <https://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2017/10/supporting-immigrant-students-and-families-2017-10.pdf>
- Stemler, S. E. (2004). *A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability*. *Practical assessment, research & evaluation*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.7275/96jp-xz07>
- Stephens, T. et Joubert, N. (2001). Le fardeau économique des problèmes de santé mentale au Canada. *Maladies chroniques au Canada*, 22(1), 18-23.
- Stoloff, S., Boulanger, M., Lavallée, É. et Glaude-Roy, J. (2020). Teachers' indicators used to describe professional well-being. *Journal of education and learning*, 9(1), 16-29. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16>
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). Introduction. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui ; évolution, perspectives et enjeux internationaux* (p. 1-16). Les Presses de l'Université Laval.
- Taylor, S. E. (2007). Social support. Dans H. S. Friedman et R. C. Silver (dir.), *Foundations of health psychology* (p. 145-171). Oxford University Press.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 633-658.
<https://doi.org/10.7202/013913ar>
- Théorêt, M. et Leroux, M. (2014). *Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ?* De Boeck Supérieur.
- Truch, S. (1980). *Teacher burnout and what to do about it*. Academic Therapy Publications.
- Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E. et Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of family theory & review*, 1(4), 198-210.
- Turban, D. B. et Yan, W. (2016). Relationship of eudaimonia and hedonia with work outcomes. *Journal of managerial psychology*, 31(6), 1006-1020.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/JMP-07-2015-0271>
- Turner, N., Barling, J. et Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. *Handbook of positive psychology*, 52, 715-728.
- Turner, R. J. (1981). Social support as a contingency in psychological well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 357-367. <http://www.jstor.org/stable/2136677>
- Uchino, B. N. (2009). Understanding the links between social support and physical health: A life-span perspective with emphasis on the separability of perceived and received support. *Perspectives on psychological science*, 4(3), 236-255.

- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2^e édition^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.-M. (2015). *Lire ou écrire une recherche utilisant des données qualitatives : Une grille pour analyser et pour préparer une recherche ou une demande de subvention*. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/12178>
- Van Horn, J. E., Taris, W. T., Schaufeli, W. B. et Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). Les collaborations familles immigrantes-école-communauté défis et enjeux. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Capsule de recherche*.
- Vaux, A. (1988). *Social support : Theory, research and intervention*. Praeger.
- Vaux, A. (1990, 1990/11/01). An ecological approach to understanding and facilitating social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7(4), 507-518. <https://doi.org/10.1177/0265407590074007>
- Vinsonneau, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle*. De Boeck.
- Vittersø, J. (dir.). (2016). *Handbook of eudaimonic well-being*. Springer
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants*

débutants : Étude multicas [Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières].

Vlasie, Diana (2021). Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions, *Études et recherches*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/01/50-2114-ER-Sante-bien-etre-du-personnel.pdf>

Wagg, A. J., Callanan, M. M. et Hassett, A. (2019). Online social support group use by breastfeeding mothers: A content analysis. *Heliyon*, 5(3), e01245.

Wang, Y.-C., Kraut, R. et Levine, J. M. (2012, 2012). To stay or leave? The relationship of emotional and informational support to commitment in online health support groups. Dans *ACM 2012 conference on Computer Supported Cooperative Work*, États-Unis.

Waterman, A. S. et Kroger, J. (1993). Finding something to do or someone to be: A eudaimonist perspective on identity formation. Dans J. Kroger (dir.), *Discussions on ego identity* (p. 147-167). Psychology Press.

Watts, R. E. et Ergüner-Tekinalp, B. (2017). Positive psychology: A neo-Adlerian perspective. *The Journal of individual psychology*, 73(4), 328-337. <https://doi.org/10.1353/jip.2017.0027>

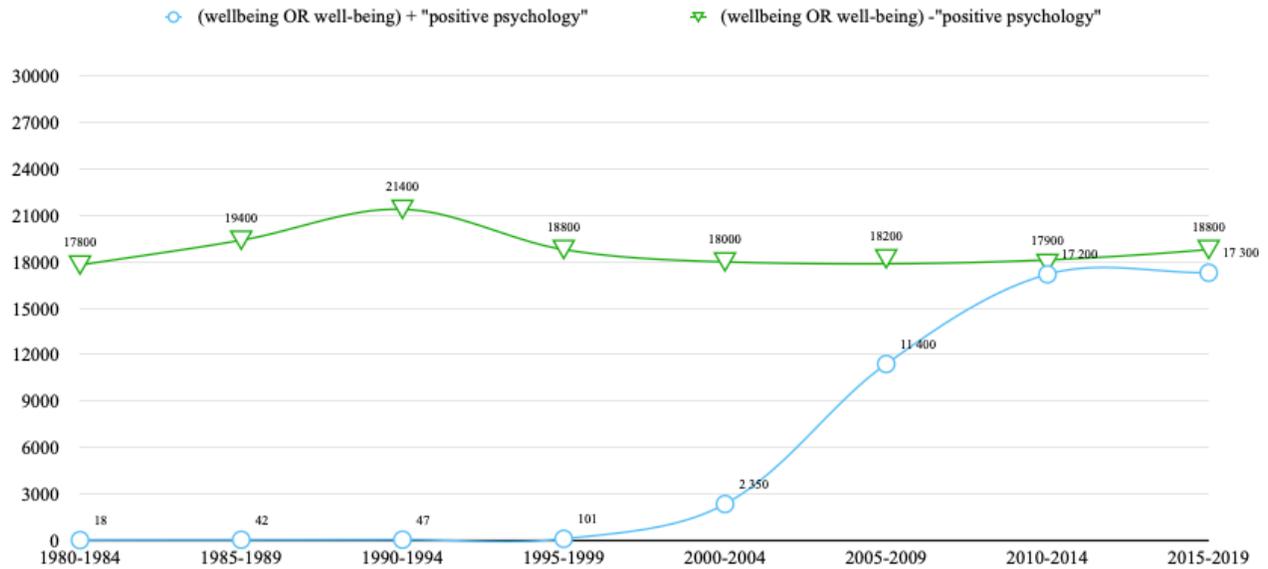
Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S. et Poikonen, P. L. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405-422.

Wei, H.-S. et Chen, J.-K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95(3), 421-436.

West, C. P., Dyrbye, L. N., Rabatin, J. T., Call, T. G., Davidson, J. H., Multari, A., Romanski, S. A., Hellyer, J. M. H., Sloan, J. A. et Shanafelt, T. D. (2014). Intervention to promote physician well-being, job satisfaction, and professionalism: A randomized clinical trial. *JAMA internal medicine*, 174(4), 527-533.

- Williams, P., Barclay, L. et Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative health research*, 14(7), 942-960.
- Wolff, J. K., Schmiedek, F., Brose, A. et Lindenberger, U. (2013). Physical and emotional well-being and the balance of needed and received emotional support: Age differences in a daily diary study. *Social Science & Medicine*, 91, 67-75.
- Wong, P. T. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 52(2), 69-81. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022511>
- Wood, R. et Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review*, 14(3), 361-384.
- Yildirim, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational research and Reviews*, 9(6), 153-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1691>
- Yin, H., Huang, S. et Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational research review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yuh, J. et Choi, S. (2017). Sources of social support, job satisfaction, and quality of life among childcare teachers. *The Social Science Journal*, 54(4), 450-457.

ANNEXE 1 – Tendances des recherches sur le bien-être



ANNEXE 2 – Définitions du bien-être chez les enseignants

Auteurs	Concept à l'étude	Définition du bien-être
Acton et Glasgow (2015, p. 102)	Bien-être des enseignants (<i>teacher wellbeing</i>)	Le bien-être des enseignants peut être défini comme un sentiment d'épanouissement, de satisfaction, d'utilité et de bonheur (<i>happiness</i>) qui se construit dans un processus collaboratif avec les collègues et les élèves. Ces auteurs reprennent la définition de Soini et al. (2010).
Aldrup et al. (2018, p. 127)	Bien-être occupationnel des enseignants (<i>teachers' occupational well-being</i>)	Les auteurs identifient deux principales dimensions au bien-être occupationnel : le niveau d'épuisement émotionnel et l'enthousiasme pour le travail.
Collie, Shapka et al. (2015, p.745)	Bien-être enseignant (<i>teachers well-being</i>)	Les auteurs font une distinction entre le bien-être <i>général</i> et le <i>bien-être au travail</i> . Leur définition est composée et s'appuie sur les travaux de plusieurs auteurs. La définition du bien-être général mentionnée est celle de Ryan et Deci (2011) qui décrit le bien-être comme un fonctionnement ouvert, engagé et sain. En ce qui concerne le bien-être spécifique au milieu de travail, ils s'appuient notamment sur la définition de (Van Horn, Taris, Schaufeli et Schreurs (2004) qui fait référence aux évaluations positives des individus et à leur bon fonctionnement dans leur environnement de travail. Dans l'outil employé, les auteurs spécifient trois facteurs associés au bien-être sur le contexte de travail des enseignants : la charge de travail, l'organisation et les interactions avec les élèves.
Colomeischi (2015, p. 48)	Bien-être	Ces auteurs définissent le bien-être en s'appuyant sur les travaux de Diener et al., (2005) et Ryff (2005) bien qu'ils utilisent l'outil de mesure de Ryff et Keyes (1995). Le bien-être est défini par l'évaluation cognitive et affective sur sa vie (Diener et al., 2005). Ils ajoutent que le bien-être est un concept dynamique qui inclut des aspects subjectifs, sociaux et psychologiques en plus de prendre en considération les comportements associés à la santé (Ryff, 2005).
Goyette (2014)	Bien-être, modèle PERMA	Goyette (2014 ; 2016) ainsi que Goyette et Martineau (2018) en s'appuyant principalement sur les travaux de Seligman (2011) décrivent le bien-être selon cinq principales composantes (les émotions positives, l'engagement, les relations positives, le sens, l'accomplissement). Ces auteurs s'appuient également sur les vertus et les forces de caractère proposées par Peterson et Seligman (2004). Une attention particulière est apportée au sens du métier chez les enseignants.
Goyette et Martineau (2018)		
Goyette (2016)		

Lafortune et al. (2011, p. 231-232)	Bien-être au travail	En s'appuyant sur les travaux de Baudelot et Gollac (2003), Butt et Lance (2005), Dolan et Arsenault (2009), Lantheaume et Hélou, 2008 et Letor, 2006), ces auteurs dégagent six dimensions au bien-être : (1) la satisfaction au travail est caractérisée par le fait de combler ses désirs tant personnels que professionnels, (2) l'investissement et l'engagement dans son travail procurent du plaisir, (3) le plaisir associé à l'émergence de conflits cognitifs et à la rencontre d'un certain défi à relever, différents de la routine et de la facilité, procure excitation et stimulation, (4) l'épanouissement et l'enrichissement procurés par le travail sont associés à la réalisation de soi et à la reconnaissance tant professionnelle que sociale, (5) l'établissement de relations harmonieuses et de qualité avec les collègues et dans le milieu de travail favorise le bien-être, (6) le bénéfice tiré de conditions de travail adéquates aide à réaliser les cinq dimensions précédentes, conditions associées à un salaire équitable tenant compte du travail réalisé et de celui d'autres personnes effectuant un travail avec des responsabilités semblables.
Martin et al., (2021, p. 4)	Bien-être sur le lieu de travail (<i>workplace well-being</i>)	Les auteurs composent une définition en s'appuyant sur une revue de littérature, ils approfondissent quatre formes de bien-être sur le lieu de travail : (1) l'agrément au travail (<i>workplace enjoyment</i>); (2) la conception de soi au travail; (3) la participation au travail; (4) la motivation au travail.
McInerney et al. (2018)	Bien-être psychologique	Afin de préciser leur définition de bien-être, ces auteurs s'appuient sur la définition spécifique au contexte enseignant de Engels et al. (2004). Ils mobilisent également les cinq dimensions de Dagenais-Desmarais et Savoie (2012), soit la reconnaissance au travail, l'adéquation interpersonnelle au travail, le sentiment de compétence, l'épanouissement au travail et le désir de s'engager au travail (p. 928).
Pretsch, Flunger et Schmitt (2012)	Bien-être (<i>well-being</i>)	En s'appuyant sur les travaux d'Antonovsky (1979), les auteurs distinguent deux aspects du bien-être : une composante « salutogène » (<i>salutogenic</i>) et pathogène (p. 324). L'aspect salutogène s'appuie notamment sur la définition de Diener et al., (1999), tandis que la composante pathogène s'appuie sur les plaintes ou les maladies physiques associées à l'épuisement.
Soini et al., (2010, p. 738)	Bien-être pédagogique des enseignants	Le bien-être pédagogique des enseignants est se construit par des processus interactifs à l'école dans un environnement éducatif multiniveau, pas seulement avec les élèves, mais également avec les collègues, les familles et les autres membres de la communauté scolaire. Ils soulignent que pour aborder le bien-être pédagogique, il faut considérer l'école et les éléments sociaux, culturels et psychologiques distinctifs au milieu.

Van Horn et al. (2004, p. 366)	Bien-être occupationnel (<i>occupational well-being</i>)	Ces auteurs s'appuient sur les conceptions de Ryff (1989) et de Warr (1994) et testent la force de cet arrimage. Ils définissent le bien-être comme une évaluation positive de plusieurs aspects de l'emploi en incluant des dimensions : affective, professionnelle, sociale, cognitive et psychosomatique.
Yildirim (2014, p. 154-155)	Bien-être professionnel des enseignants (<i>teachers' professional well-being</i>)	À la suite d'une revue de littérature, Yildirim (2014) souligne que le bien-être professionnel des enseignants est composé de la satisfaction au travail, d'un sentiment d'autoefficacité au travail, d'aspirations professionnelles, de motivation et d'autorité.

ANNEXE 3 – Première entrevue (janvier)

Thèmes	Questions d'entrevues
Présentation générale	Pouvez-vous me décrire votre parcours en enseignement ? Depuis combien de temps enseignez-vous ? Est-ce votre première ou votre deuxième année à l'école ? Quel est le profil de votre classe cette année ?
Dimensions du bien-être	
L'adéquation interpersonnelle au travail.	Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues au travail ?
L'épanouissement au travail.	Avez-vous l'impression de vous réaliser au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
Le sentiment de compétence au travail.	Avez-vous l'impression d'être compétent au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
La volonté de s'engager au travail.	Avez-vous le désir de vous impliquer au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
La perception d'avoir une certaine reconnaissance au travail	Avez-vous l'impression d'être reconnue au travail ? Si oui/non, pourquoi ? Comment cette reconnaissance se manifeste-t-elle ?
La perception subjective du bien-être au travail	Sentez-vous que vous éprouvez du bien-être au travail ? Si oui/non, pourquoi ?

ANNEXE 4 – Deuxième entrevue (juin)

Thèmes	Questions d'entrevue
Dimensions du bien-être	
L'adéquation interpersonnelle au travail.	Comment décririez-vous vos relations avec vos collègues au travail ?
L'épanouissement au travail.	Avez-vous l'impression de vous réaliser au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
Le sentiment de compétence au travail.	Avez-vous l'impression d'être compétent au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
La volonté de s'engager au travail.	Avez-vous le désir de vous impliquer au travail ? Si oui/non, pourquoi ?
La perception d'avoir une certaine reconnaissance au travail	Avez-vous l'impression d'être reconnue au travail ? Si oui/non, pourquoi ? Comment cette reconnaissance se manifeste-t-elle ?
La perception subjective du bien-être au travail	Sentez-vous que vous éprouvez du bien-être au travail ? Si oui/non, pourquoi ? Sentez-vous que votre bien-être au travail s'est modifié depuis le mois de janvier ? Si oui, comment ?
Dimensions du soutien social	
Évaluation subjective du soutien social	Avez-vous perçu du soutien social dans les groupes de parole ?
	Si oui, avez-vous éprouvé de la satisfaction à l'égard de ce soutien social lors des groupes de parole ?
	Aviez-vous l'impression d'être respecté dans les groupes de parole ? Si oui/non, pourquoi ?
	Aviez-vous l'impression d'être impliqué dans les groupes de parole ? Si oui/non, pourquoi ?
	Étiez-vous attaché aux autres participants du groupe de parole ? Si oui/non, pourquoi ?

Aviez-vous l'impression que les autres participants se souciaient de vous ? Si oui/non, pourquoi ?

Les ressources du réseau de soutien

Avez-vous l'impression que vous pourriez avoir accès à du soutien dans le groupe de parole si vous en aviez besoin ? Si oui/non, pourquoi ?

Retombées du groupe de parole

Perceptions des enseignants sur les groupes de parole

Comment perceviez-vous les groupes de parole ?

Si l'activité était à refaire, auriez-vous des suggestions quant aux éléments à conserver ou à modifier ?

Retombées du groupe de parole sur le bien-être au travail

Avez-vous l'impression que l'activité collective a pu avoir des retombées sur votre bien-être au travail ? Si oui, comment/pourquoi ?

ANNEXE 5 – Grille d’observation

Participant recevant	Participant donnant	Description du comportement	Description du contexte	Type de soutien social
<hr/>	<hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<hr/>

ANNEXE 6 – Grille de codage annotée

Notre grille de codage était divisée en trois grandes sections : le BEPT, le modèle PPCT et le soutien social. Les codes écrits en gris représentent les thèmes ajoutés à la grille initiale.

Bien-être psychologique au travail – Entrevues de janvier et de juin		
Codes	Indicateurs ou exemples théoriques	Exemples tirés des verbatim
L'adéquation interpersonnelle au travail Les relations positives interpersonnelles dans un contexte de travail.	<ul style="list-style-type: none"> ● Appréciation de leurs collègues. ● Bonne entente avec leurs collègues. ● Relation de confiance avec leurs collègues. ● Sentiment d'être accepté par leurs collègues pour la personne qu'ils sont. 	<i>Oui, puis je crois que c'est une des raisons pourquoi je me sens bien au travail, on est comme une petite famille là (Éline, E1)</i>
Épanouissement Le développement du plein potentiel des individus dans leur travail.	<ul style="list-style-type: none"> - Enthousiasme pour leur travail. - Fierté pour leur travail. - Sentiment de s'accomplir au travail. - Sentiment que leur travail a un sens. 	<i>À chaque année je sens que j'acquiers plus d'expérience. Je participe à plusieurs formations et comme chaque année n'est pas la même chose, t'sais je finis toujours l'année en ayant appris plus en ayant acquis plus, en ayant fait plus de projets, j'essaie toujours de diversifier les thèmes, alors je ne me sens pas trop stagnante, trop stable qui est sur un point mort, donc non, je suis constamment en croissance pour le moment. (Éline, E1)</i>
Reconnaissance Le sentiment d'être reconnu pour ses actions effectuées en contexte de travail.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment que leur travail, leurs efforts et leurs compétences sont reconnus. - Sentiment de faire partie de leur école et d'être en accord avec les projets sur lesquels ils travaillent. 	<i>Bien toujours on te félicite pour... Pour le progrès des élèves, à chaque fois que peu importe là je fais une intervention auprès d'un élève, on te félicite. (Jeanne, E1)</i>
Sentiment de compétence Le sentiment d'être en contrôle lors de l'exécution de tâches attribuées.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment d'être capable de faire leur travail. - Confiance en leurs capacités. - Sentiment d'être efficace et compétent. - Reconnaissance de leur valeur en tant qu'employé. 	<i>Je suis compétente au travail. Je sais, je suis compétente et... là quand... je fais mon travail correctement, je consacre mon temps e quand je suis à l'école je consacre mon temps pour le travail, pour mes élèves et puis... je vois un résultat aussi... (Ivanie, E1)</i>

Volonté de s'engager L'implication des individus dans des activités promouvant le succès de l'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Désir de faire partie de son organisation. - Prise d'initiatives ou désir de le faire. - Désir de participer à l'atteinte des objectifs fixés par l'organisation. - Prêt à en faire plus que ce qui est demandé. 	<i>Parce que sinon, je ne serais pas capable de faire les choses à moitié, car je serais comme pas contente de moi vraiment pas donc oui je m'implique, je cherche le meilleur selon ce que je peux faire pis les connexions qu'on a. (Violaine, E1)</i>
Bien-être subjectif	<ul style="list-style-type: none"> ● Impression générale sur leur bien-être au travail 	<i>Ben, bien-être si je me base sur un bien-être social par rapport à l'interaction avec mes collègues et mes supérieurs, euh... vraiment bien. (Éline, E1)</i>

La portion de la grille de codage illustrée ci-dessus a été utilisée pour l'analyse des données collectées lors de la première et de la seconde entrevue.

Durant l'analyse des entrevues semi-dirigées et des huit séances des groupes de parole, nous avons codé les thèmes relatifs au modèle PPCT. Il est à noter que nous avons codé le soutien social donné et reçu seulement durant les groupes. À la suite de l'analyse préliminaire des groupes de parole, soit l'analyse d'une séance de l'activité pour tester notre grille de codage, nous avons identifié de grands thèmes pour organiser cette catégorie qui regroupait une grande part des unités de sens (activités, autres intervenants, direction, discipline-fonctionnement, enseignants accueil, enseignants du régulier, enseignement accueil, école, élève, groupe-classe).

Modèle PPCT – Entrevues (janvier, juin) et groupes de parole		
Codes	Indicateurs ou exemples théoriques	Exemples tirés des verbatim
Processus <i>Cf.</i> Soutien social Personne <i>Cf.</i> Bien-être		
Contexte	Microsystème <ul style="list-style-type: none"> ● Séquence d'activités ● Rôles sociaux ● Relations interpersonnelles ● Autres relations vécues par la personne dans son environnement immédiat (<i>face-to-face</i>) 	<i>Oui, parce que X, X au début il n'arrêtait pas de niaiser en classe et de perturber la classe, mais après il a commencé quand même à écouter, à se calmer un petit peu, oui, oui, mais il m'a toujours respectée. (Clara, E2)</i>

Mésosystème Liens entre deux microsystèmes.	<i>Ils sont tous en train d'apprendre l'arabe. Quand les stagiaires étaient venus, je leur demandais de se présenter, puis là il disait, il y en a un qui disait, son nom est hispanophone, il disait son nom puis là il dit je parle espagnol, un peu français et un peu arabe! [...] On passe à un autre, je parle anglais, je parle un peu français, un peu arabe. Là je les regarde, c'est qui qui vous le montre? Ils sont tous en train de s'apprendre! Charlène (GDP2) [relation entre les élèves du groupe-classe du titulaire]</i>
Exosystème Deux systèmes, dont un dans lequel l'individu n'est pas impliqué directement.	<i>Bien, mais j'ai comme réalisé qu'il y avait une relation entre élèves-intervenants, puis une relation entre profs-élèves, donc souvent moi je percevais un problème d'une façon X et là l'intervenante elle va le percevoir d'une autre façon. (Éline, E2)</i>
Macrosystème Particularités culturelles, sous-culturelles ou tout autre contexte social plus général.	<i>Parce qu'il a des problématiques, d'ordre... culturel et social... [...] Ça remonte... si on regarde l'histoire, l'actualité, c'est vraiment ça. (Sami, E1)</i>
Temps	Éléments liés à la temporalité (de l'âge à la période historique)
	<i>L'année prochaine, non, puisqu'ils vont pas rester ici ils vont aller dans, dans une autre école. (Ivanie, E2)</i>

Alors que le soutien social était étudié comme un processus, nous avons créé une autre série de codes pour éviter d'alourdir le détail du modèle PPCT. Nous présentons ici la grille de codage relative aux ressources du réseau et à l'évaluation subjective du soutien. Dans cette section, le code « soutien social perçu » et « soutien social indirect » ont été ajouté aux indicateurs initiaux proposés par Vaux (1990).

Soutien social - Entrevues juin		
Codes	Indicateurs ou exemples théoriques	Exemples tirés des verbatim
Comportement de soutien <i>Cf.</i> tableau 12		
Ressources du réseau (entrevue de juin) Relations qui apportent à l'individu un soutien pour atteindre des buts ou gérer des demandes de l'environnement.	Taille	<i>Maintenant, c'est t'as une question, tu vas la poser, tu te ne dis pas, mais je la pose à qui, à qui, à qui ? Peu importe, tu rencontres ton collègue, ta collègue, tu lui poses ta question, t'as ta réponse. (Jeanne, E2)</i>
	Densité	<i>Ça resserre le groupe un peu, t'sais... (Ivanie, E2)</i>
	Diversité	<i>Parce qu'on se connaît, pis... je sais... j'ai entendu dans le groupe de parole que telle enseignante avait un problème avec ça, pis non, ça te donne accès à une banque de solutions. (Rémi, E2)</i>
	Qualité des liens	<i>Ça [le groupe de parole] nous a permis d'établir des liens entre nous et un lien fort. (Ivanie, E2)</i>
	Composition du réseau	<i>À connaître un peu plus de prof. de musique parce que je n'ai jamais eu un contact avec eux [...] Ça m'a permis de voir d'autres collègues. (Violaine, E2)</i>
Évaluation subjective du soutien (entrevue de juin) Évaluation du soutien social des individus sur les ressources de leur réseau de soutien ou sur les comportements de soutien qui leur étaient destinés.	Satisfaction à l'égard du soutien reçu	<i>Ils viennent partager, oui, ils viennent m'écouter, écouter nos problèmes, on s'écoute, on s'entraide, ça vient nous... C'est-à-dire nous aider à bien vivre ça, c'est-à-dire à comprendre nos difficultés qu'on vies, ça nous aide psychologiquement je pense, oui, oui, je trouve que c'est une bonne, oui, une bonne chose (Clara, E2)</i>
	Sentiment d'être respecté	<i>Je me sentais respectée puis e... pas de problème... à ce niveau-là (Ivanie, E2)</i>
	Sentiment d'être impliqués	<i>On peut-être impliqué aussi... on peut être impliqué de plusieurs façons... ça peut être de l'écoute, ça peut être aussi... Oui, à écouter... j'écoutais, j'écoutais, puis... oui... (Ivanie, E2)</i>

Sentiment d'attachement

Pas avec tout le monde, mais e avec certains de mes collègues j'ai, j'ai établi un lien, un très bon lien, de très bonnes relations. (Ivanie, E2)

Impression que les autres se soucient d'eux

J'ai senti qu'ils étaient à l'écoute, soit par leur approbation parce qu'ils vivaient la même chose ou juste l'écoute quand je donnais mon point de vue. (Charlène, E2)

Nous avons présenté la grille relative aux comportements de soutien dans le corps du texte, dans l'OS2.1 (*cf.* Tableau 12). Il est toutefois pertinent de mentionner que, pour repérer les donneurs et les receveurs des comportements de soutien, nous avons associé deux nœuds (soutien social donné et soutien social reçu) à chacun des enseignants. De cette façon, pour tous les comportements de soutien identifiés, un donneur et un receveur y étaient associés. Par exemple :

- Charlène
 - SS donné
 - SS reçu

ANNEXE 7 – Démarche de codage et de contre-codage

Afin de mieux représenter la procédure de codage et de contre-codage du corpus de données, le tableau ci-après résume chacune des étapes réalisées pour atteindre nos objectifs de recherche. Celles-ci sont fortement inspirées de la démarche proposée par Van der Maren (1996, p. 437-438). Trois personnes ont été impliquées dans ce processus : nous (C1), une chercheuse spécialiste en recherche qualitative (C2) et une assistante de recherche (AR). Les colonnes du tableau donnent des indications supplémentaires afin de comprendre les étapes qui étaient communes ou distinctes selon les objectifs de recherche.

	OS1	OS2.2	OS2.3	OS3	OS2.1
Matériau	Entrevue 1 Entrevue 2	Entrevue 2	Entrevue 2	Entrevue 2	Groupes de parole
Type de codage	Mixte	Mixte	Mixte	Ouvert	Mixte
Étapes générales effectuées sur une partie du matériel (une entrevue 1, une entrevue 2, une séance du groupe de parole)	<ul style="list-style-type: none"> • Création des rubriques et catégories à partir du cadre conceptuel et des questions de recherche. • Lecture du matériel à l'étude, détermination des unités d'analyse et identification des indicateurs. • Lecture du matériel et découpage des unités, extraction des segments significatifs. • Codage inverse. • Présentation des catégories et des unités de sens à un second chercheur (C2), discussion des codes, adaptation des grilles de codage (BEPT, soutien social, PPCT). • Confrontation du codage de C2 avec notre codage sur une partie du matériel (une entrevue et un groupe de parole). • Constance dans le repérage des unités de sens et de la codification concernant les entrevues. • Divergences concernant certaines manifestations du soutien social informatif (selon la typologie de House, 1981). 				
Étapes supplémentaires OS2.1 effectuées sur les données d'un groupe de parole.	<ul style="list-style-type: none"> • Révision des codes relatifs au soutien informatif en prenant en considération le contexte des comportements de soutien 				

		<p>(d'après l'étude de Wagg et al., 2019).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discussion avec C2 afin d'ajuster les codes. • Codage d'un groupe de parole pour valider les ajustements à la grille selon la typologie de Cutrona et Suhr (1992) tel que détaillé dans l'étude de Ko et al. (2013) • Codage inverse
Sur tout le matériel	<ul style="list-style-type: none"> • Codage avec la grille adaptée • Codage inverse 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Création de matrices résumant le corpus • Ajustement des unités de sens, le cas échéant 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation d'une AR à la grille de codage des comportements de soutien social et du modèle PPCT. • Contre-codage de séances du groupe de parole par une AR. • Pourcentage d'accord : 72,5 %.
Sur tout le matériel	<ul style="list-style-type: none"> • Révision des matrices par C2 • Divergences éclaircies par la discussion (contre codage non quantifié) • Second codage • Pourcentage d'accord intrajuge à 6 mois d'intervalle : 81,44 % 	

ANNEXE 8 – Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Identification de l'influence du soutien social sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants lors d'activités collectives conçues et menées à cet effet

Chercheuse étudiante : Caterina Mamprin, étudiante au doctorat, Département de psychologie, Université de Montréal
Directeur de recherche : Garine Papazian-Zohrabian, professeure agrégée, Département de psychopédagogie, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX ENSEIGNANTS PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre l'influence du soutien social sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants. Pour mieux comprendre cette relation, nous souhaitons contextualiser celle-ci dans une activité collective en contexte scolaire.

De façon plus détaillée, nos objectifs de recherche sont les suivants :

- 1- Décrire l'influence des activités collectives sur le développement du bien-être des enseignants.
- 2- Observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants.
- 3- Mettre en relation l'évaluation subjective de soutien, les comportements de soutien et les ressources de soutien chez les enseignants lors des groupes de parole.
- 4- Documenter le lien entre le développement du bien-être et les dimensions du soutien social chez les participants aux activités collectives.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder deux entrevues à la chercheuse étudiante et à accepter que vos interventions formulées dans le cadre des groupes de parole soient observées et enregistrées sous format audio.

En ce qui concerne les entrevues, celles-ci auront lieu sur votre lieu de travail à un moment qui vous conviendra. La première entrevue aura lieu avant et la deuxième après votre participation aux groupes de parole. La première entrevue, qui aura lieu début janvier, durera environ une heure et visera vos perceptions sur différentes dimensions de votre bien-être au travail. La seconde entrevue, qui aura lieu en juin, sera plus longue, soit une heure trente, car quelques questions concernant le soutien social dans les groupes de parole seront ajoutées. Après ces deux entrevues, nous vous demandons de demeurer discrets quant aux thèmes abordés dans celles-ci avec vos collègues participant également à cette recherche. Les deux entrevues seront également enregistrées sous format audio.

Votre participation consistera également à participer à la plupart des séances du groupe de parole, ceux-ci auront lieu une fois par trois semaines et dureront deux heures. Ces groupes de parole, menés sur votre lieu de travail, créent un espace d'échanges sur des sujets variés amorcés par les participants et visent le développement de votre bien-être au travail.

3. Risques et inconvénients

Cette recherche comporte peu de risques ou d'inconvénients. Les questions posées lors de l'entrevue peuvent toutefois raviver des expériences négatives chez certains participants. Une liste de ressources psychosociales vous sera transmise avant le début de l'activité.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension de l'influence du soutien social sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants.

5. Diffusion des résultats

Diffusion générale des résultats : les données recueillies serviront principalement à compléter un doctorat. Celles-ci pourront également être utilisées pour informer la communauté scientifique des résultats de cette recherche (p. ex. articles scientifiques, articles vulgarisés, communications orales et par affiche). Notez que la diffusion des résultats sera toujours effectuée en accord avec les critères de confidentialité nommés dans la rubrique suivante (6. Confidentialité).

Diffusion des résultats aux participants : les résultats généraux de cette recherche ainsi que les articles qui en découleront seront envoyés à la commission scolaire participante et seront mis à disposition des enseignants. Sur demande, les articles, les actes de colloque et les supports de présentation (PowerPoint et affiche) utilisés dans les événements scientifiques pourront également être transmis aux participants. Notez que la diffusion des résultats aux participants aura lieu après la période de collecte de données (à partir de juillet).

6. Confidentialité

Tous les renseignements personnels colligés durant cette recherche demeureront confidentiels. Si les résultats de cette recherche sont publiés, les données seront anonymisées de sorte que ni vous ni l'école à laquelle vous travaillez ne soyez pas identifiables.

Toutes les données collectées par les enregistrements audio, leurs transcriptions et notes d'observation des entrevues et des groupes de parole seront gardées dans un endroit sûr. Ces informations seront conservées durant 7 ans après la fin du projet. Après cette période, seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées.

7. Compensation

Un chèque cadeau d'une valeur de 20\$, à dépenser dans une librairie, sera remis aux participants à la recherche. En cas d'abandon, la compensation sera proportionnelle à la participation.

8. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. À tout moment, vous pouvez décider de vous retirer de la recherche par un simple avis verbal sans devoir justifier votre décision et sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à ce projet de recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je consens à ce que les entrevues soient enregistrées.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date _____

Nom et prénom _____

Une copie signée du formulaire de consentement m'a été remise

Engagement du chercheur

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom et prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Caterina Mamprin au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse [REDACTED] ou encore consulter le site Web [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone [REDACTED] communiquant par courriel à l'adresse [REDACTED] **(l'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

ANNEXE 9 – Certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

10 janvier 2018

Madame Caterina Mamprin
Candidate au doctorat
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

OBJET: Approbation éthique

Mme Caterina Mamprin,

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) a étudié le projet de recherche intitulé « Identification de l'influence du soutien social sur le développement du bien-être au travail chez les enseignants lors d'activités collectives conçues et menées à cet effet » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Jean Poupart, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

JP/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Garine Papazian-Zohrabian, Professeure agrégée, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Cecile Sike Mouen

p.j. Certificat CPER-17-125-P

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca



ANNEXE 10 – Matrices OS1

Nous présentons dans cette annexe le cas de Clara. Par souci de concision et en considérant la quantité d'information présente dans les matrices qui nous ont permis de composer la réponse à l'OS1, nous avons fait le choix de présenter un seul cas pour exemplifier le traitement opéré des données. Cette organisation permet de mieux saisir la transformation des données pour produire la matrice synthèse de l'OS1 présentée à l'annexe 8.

Clara - janvier		
Dimensions	Éléments saillants du discours	Extraits évocateurs (non exhaustif)
Adéquation interpersonnelle au travail	Enseignants d'accueil	Enseignants d'accueil
	+ Dit avoir de bonnes relations avec les collègues d'accueil (général)	<i>J'ai de très bonnes relations seulement, euh... les 2... les 2... enseignantes avec qui je partage les locaux, des fois je ne me sens pas bien accueillie. ... je ne veux pas citer de nom, qu'elle me vide le tiroir, et euh... dans l'autre local aussi, par rapport au regard on le sent hein, quand on est n'est pas la bienvenue...</i>
	- Dit avoir une moins bonne entente avec les deux collègues avec qui elle partage ses locaux (ressources)	
	Direction	Direction
	+ Mentionne avoir une bonne relation, souligne recevoir de l'aide de sa part.	<i>Bien, bien. Mme X [direction adjointe] est très accueillante et très souriante et elle travaille beaucoup, elle nous aide, elle nous épaulé, moi j'ai un groupe difficile, elle essaie de m'aider.</i>
	Élèves	Élèves
	+ Relation avec les élèves ; +/- Comportements de certains élèves qui peuvent faire varier les relations.	<i>Je sens qu'ils m'aiment bien. Je sens ce lien.</i> <i>Ces difficultés de comportement est-ce que ça influence vos relations avec vos élèves ? Oui, ça influence des fois... et puis ça influence des élèves que... qui viennent de la Syrie, la</i>

plupart, un pays de guerre et il y a des élèves, je pense, qui ont vécu dans des camps... Pas je pense, mais il y a en a qui ont vécu dans des camps de réfugiés et ils manquent de savoir être.

Parents

- + Peu de relations, mais positives ;
- + Bonnes relations avec les parents d'un élève plus problématique.

Parents des élèves

Je les ai vus deux fois. J'ai de bonnes relations, surtout avec la maman de X, parce que c'est lui l'élève le plus difficile.

Volonté de s'engager au travail

- + Place la réussite des élèves au premier plan.
- + Prise d'initiatives pour être active dans le contexte d'enseignant ;
- + Souhaite travailler davantage et s'inscrit dans plusieurs commissions scolaires [centres de services scolaires]
- + Prend l'initiative de commencer une mesure pour mieux aider un élève qui a certaines difficultés avant que les autres intervenants soient disponibles ;
- + Achète des surprises à ses élèves ;
- + Effectue plus de récupérations que ce qui lui est demandé ;
- + Collabore avec d'autres enseignants pour effectuer un meilleur travail en vue que les élèves réussissent mieux au régulier ;
- + Continue de trouver des activités à réaliser avec les élèves le soir lorsqu'elle rentre chez elle pour varier ce qu'elle offre aux élèves ;
- + Ouvre son local pour faire des activités supplémentaires avec les élèves le midi.

J'ai commencé à faire de la suppléance, en [année], j'ai travaillé à la [commission scolaire], puis pour maximiser mes chances d'être appelée pour les remplacements, je me suis aussi inscrite à la [commission scolaire], puis là on m'a appelé pour des remplacements aussi, j'ai travaillé [école] l, j'ai travaillé à [école] et là... j'ai commencé à avoir des contrats et j'aime bien, j'aime bien l'enseignement et j'ai aimé ça depuis l'âge de 13 ans, donc j'aime ce que je fais.

Mais des fois on doit quand même travailler avec ce qu'on a, l'essentiel c'est la réussite des élèves, moi je suis ici pour les élèves.

D'ailleurs même on a deux fois par cycle de X jours, on a des récupérations, mais moi je fais des récupérations presque tous les jours. Quand il y a un élève qui me dit : est-ce qu'il y a récupération aujourd'hui, même si je n'avais pas prévu ça aujourd'hui, je leur dis : OK, je vais manger vite et tu peux monter, je vais ouvrir le local et tu peux venir et là je... je l'aide parce que j'aime ça. Je peux même venir ici et manger avec eux, je suis contente.

- Manque de ressources (locaux) ;
- Relation avec deux de ses collègues.

Je vais souvent leur parler et souvent, je vais parler avec les enseignants de science ou d'autres enseignants parce que je leur dis des fois de me donner des activités, parce que moi je veux les initier un peu parce que ce n'est pas juste le français

parce que quand ils vont aller au régulier, ils vont voir les sciences, l'histoire et donc, je leur dis des fois : « donnez-moi quelques activités que je pourrais faire avec mes élèves ».

Oui, oui. Ce matin d'ailleurs je suis allée voir pour un PI avec une enseignante elle a tout un cahier, mais je ne peux pas le faire toute seule, je vais le faire avec Madame la directrice et Monsieur X, mais moi je voulais prendre de l'avance, je suis allée voir, elle m'a donné un cahier, je veux me documenter et je... je veux essayer de trouver des pistes pour X, je veux faire tout mon possible parce que c'est un bon petit élève, un gars gentil [...] je trouve, il a vraiment du potentiel, mais c'est juste... c'est l'écriture qui manque pour lui. Et je veux travailler ça avec lui.

Je le donne, mais j'aimerais donner plus, mais je n'ai pas la possibilité. Parce que je change de local. J'aimerais avoir mon local.

Je prépare le souper et je pense à ce que je vais faire demain, à ce que... des fois à 12 h, 11 h du soir je cherche pour trouver des activités, j'aime le changement, j'aime l'évolution, j'aime... je ne veux pas rester toujours dans les mêmes choses et parfois je crée mes propres activités, oui.

S'il y a une activité que l'école fait, j'aimerais ça m'impliquer et donner une touche de... je suis moi créative et je peux... j'ai j'aimerais ça aider oui, oui. M'impliquer dans des activités parascolaires par exemple.

J'ai donné mon nom. À une certaine... parce que c'est grand ici, j'ai oublié le nom et je leur ai dit : si vous voulez par rapport aux décorations de Noël par exemple, pour... mais on ne m'a jamais appelé. Mais je vais redonner quand même encore mon nom parce que j'aime ça...

Épanouissement au travail

- + A choisi d'être enseignante tôt dans la vie ;
- + Aime l'école ;
- + Ne sent pas sa fatigue au travail ;
- + Travaille pour elle et pas pour payer ses factures ;
- + Aime lorsque les activités proposées sont appréciées par les élèves.

J'ai commencé à avoir des contrats et j'aime bien, j'aime bien l'enseignement et j'ai aimé ça depuis l'âge de 13 ans, donc j'aime ce que je fais.

J'aime l'école ! Oui, en général.

Même si je suis fatiguée, je ne sens pas ma fatigue.

J'aime ça, j'aime ça... On a des activités, moi j'ai une activité le jour... jour 5 où j'ouvre le local

J'aime bien l'école, je me sens bien. Si j'ai à choisir, je peux revenir.

Moi c'est vrai que je dois payer mes factures, mais c'est pas vraiment pour les factures que je travaille.

Je dis au médecin, il faut que j'aille travailler, ça me manque, les élèves me manquent je ne reste pas assise moi à la maison alors autant aller travailler.

J'ai le... je me sens bien dans ma peau. Je suis contente de venir à l'école.

Reconnaissance au travail

Élèves

- + A le sentiment que les élèves reconnaissent que ses actions ont un sens ;
- + Perçoit le respect de la part de ses élèves comme une marque de reconnaissance ;
- + Perçoit de la reconnaissance par les sourires des élèves ;

Est-ce que je peux venir ? Est-ce qu'il y a récup aujourd'hui ? Elle est tout le temps contente de me le dire et elle, ce n'est pas juste pour me poser des questions, mais elle veut être avec moi.

Là un élève l'a insulté, il s'est levé et il est allé le... et là, moi je suis intervenue et là, j'ai dit : moi je n'accepte pas ça et je suis sortie pour réfléchir et j'ai même sorti son pupitre et à la fin de la période il est venu me demander des excuses et donc ç travers ça j'ai senti que... il reconnaissait aussi que c'est pour son bien,

Parents

- + Reconnaissance de la part des parents des élèves par leurs remerciements lors de la rencontre des bulletins.

À la réunion des parents d'élèves, ils sont venus récupérer leurs bulletins, j'ai parlé avec les parents, ils étaient... ils étaient contents, ils étaient gentils, mais reconnaître le travail, c'est sûr qu'ils m'ont dit merci pour ce que vous faites, mais sûrement, ils ont reconnu.

Quand ils [élèves] arrivent avec un sourire merci, je pense que c'est une reconnaissance...

**Sentiment de compétence
au travail**

- + Se sent très compétente dans son travail ;
- + A le sentiment d'être capable de faire son travail ;
- + Met en place des initiatives dans sa classe et voit les changements, voit que ses élèves réussissent.

Très compétente, oui. Oui.

Comment ? J'arrive, quand je fais, quand j'explique la notion aux élèves, j'essaie toujours de faciliter. La façon de... je me mets toujours à la place de l'élève. Je ne me dis jamais je l'ai dit donc ça y est.

Et là, ça marche bien, on a un peu de calme dans la classe, c'est... ils apprennent à ne pas parler en même temps que de lever la main... Donc, ça fonctionne bien.

Et souvent, quand je le refais, je vois que c'est acquis, donc je peux passer à autre chose et puis euh... je suis contente et j'essaie souvent de... de bons résultats avec les élèves et je vois que ça s'améliore, j'ai la preuve de l'élève-là qui vient de commencer et qui a des 89 % !

Bien-être subjectif

- + Se sent bien en général au travail ;
- Stressée par les changements de locaux (ressources) ;
- Stressée par son groupe difficile (groupe classe).

Cette année, je suis un peu stressée parce que j'ai un groupe difficile et j'ai 3 classes. Je dois changer trois locaux, à chaque fois, je... avec mon chariot, parce que j'ai demandé un chariot parce que j'ai des documents, j'ai des livres, j'ai des jeux à transporter souvent avec moi et avec mon opération, le médecin, m'a dit non.

Donc, je peux dire que je suis bien au travail. Parce que vraiment, je le sens, en sortant de chez moi, je suis contente. J'ai le... je me sens bien dans ma peau. Je suis contente de venir à l'école.

Clara – juin

Dimensions	Éléments saillants du discours	Extraits évocateurs (non exhaustif)
Adéquation interpersonnelle au travail	Enseignants d'accueil	
	<ul style="list-style-type: none">+ Dit s'être adaptée aux collègues avec qui elle partage ses locaux et avoir eu une bonne relation avec eux ;+ Dit avoir un lien amical et respectueux avec les enseignants du groupe de parole ;+ Dit avoir de bonnes relations avec tous les enseignants.	<p><i>Au début de l'année je trouvais un peu de difficultés avec deux, deux collègues de travail [...] On a eu finalement une bonne relation et quand j'expérimente une activité avec mes élèves, moi je suis contente, je vais aller la montrer à d'autres enseignants puis celui qui la veut je la lui donne, puis celui qui dit : Ah, non, non, je n'en veux pas, je ne la lui donne pas, mais je continue à leur proposer et je suis contente parce qu'il y a une enseignante, deux enseignantes qui acceptent ça et puis finalement elles aussi elles viennent me dire : Ah tu veux ci ? Tu veux cette activité-là ? [...] je suis allée le proposer à Violaine et je lui ai dit : Est-ce que tu veux l'essayer avec tes élèves ? Elle a dit : Oui, oui, c'est un bon texte. Elle a pris la... Je suis allée vite, vite lui faire une photocopie, je lui ai donné, elle a accepté et j'étais contente parce qu'en fin de compte on est ici pour les élèves. [...] Finalement j'ai de bonnes relations avec tous les enseignants.</i></p>
	Direction	
	<ul style="list-style-type: none">+ Apprécie la direction adjointe.+ Peu de relations avec la direction générale	<p><i>La direction, je n'ai pas de problème avec la direction, c'est j'ai de très bonnes relations avec eux. Monsieur X [direction générale] c'est sûr que je n'ai jamais été dans son bureau, je le rencontre rarement...</i></p> <p><i>Madame X [direction adjointe] quand j'ai besoin de quelque chose je vais la voir, elle est très accueillante, très polie, je l'aime beaucoup, d'ailleurs c'est pour ça que surtout il y a... C'est pour ça que je veux revenir, parce qu'elle est très gentille, on est vraiment chanceux nous d'avoir Madame X [direction adjointe] comme directrice adjointe.</i></p>

Volonté de s'engager au travail

Élèves

- + Dit avoir une bonne relation de son côté et elle dit qu'ils l'aiment aussi beaucoup parce qu'ils l'attendent à son local ;
- + Dit avoir une bonne relation aussi avec les élèves difficiles parce qu'elle n'est pas rancunière.

Je les aime beaucoup et d'ailleurs j'ai remarqué aussi qu'eux ils m'aiment beaucoup parce qu'ils m'attendent, ils viennent souvent... Avant la sonnerie, je suis au local 412, mon bureau est là, ils viennent souvent m'attendre à la porte.

... j'ai de bonnes relations avec eux, même les élèves difficiles, je sens qu'ils m'aiment et je les aime aussi, c'est pas parce qu'un élève est difficile que je vais le haïr, non, j'oublie, même si par exemple aujourd'hui il a fait quelque chose que moi je n'aurais pas aimé qu'il fasse, mais je lui parle puis c'est fini, c'est-à-dire j'oublie après, je ne suis pas rancunière, c'est un enfant, oui, oui, c'est ça.

Parents

- + Dit avoir une bonne relation avec certains parents avec qui elle a collaboré davantage.

Même avec les parents [...] même que la maman de X a dit : « On voudrait vous inviter, venez manger ! ». La maman de X souvent quand je l'appelle : Viens manger avec moi, viens manger avec nous.

Autres intervenants

- + Décrit une relation positive avec le psychoéducateur, perceptible par une bonne collaboration...
- + Désire collaborer avec ses collègues ;
- + Se sent bien dans son organisation ;
- + Cherche et crée des activités adaptées pour ses élèves ;
- + Va travailler quand même lorsqu'elle est malade pour s'assurer que ses élèves puissent être prêts pour l'année suivante.
- + Soutien les parents pour les outiller en vue que les élèves puissent réussir ;
- + Désire également aider les élèves de ses collègues ;

Il y avait [psychoéducateur], il y avait... Il a bien travaillé aussi avec les élèves difficiles, surtout avec X, avec... On a travaillé en étroite collaboration et ça a donné fruit, oui, pour le comportement surtout.

J'ai travaillé avec les élèves jusqu'à la fin, j'étais debout et je parlais, je me forçais et je toussais. C'est parce que j'avais des élèves qui allaient en [classe d'intégration partielle], je les ai préparés même pour l'année prochaine.

Parce que les [élèves] pauvres, leurs parents des fois ils ne sont pas instruits et puis moi je les considère comme mes enfants, je leur donne des astuces, tout ça, et c'est ça, je ne me suis pas absentée, j'ai dit ce n'est pas le moment de s'absenter, je ne voulais pas m'absenter, et c'est pour ça que ça a empiré, oui, je ne me suis pas prise en main dès que ça a commencé le lundi

- + Reste plus longtemps à l'école
- + Effectue des travaux qui sont chronophages lors de la correction
- + Souhaite s'investir dans son travail hors de l'école (p. ex. communautés en ligne)
- + Fait des récupérations même quand ce n'est pas au programme

Moi je ne fais pas de différence entre mes élèves à moi et les élèves d'une autre enseignante, je suis ici, si je peux aider, je vais aider tous les élèves, je suis comme ça...

Oui, les parents aussi, je les appelle souvent, il y en a qui m'invite, parce qu'en général moi je reste toujours souvent à l'école après que les élèves soient partis et j'appelle les parents... je leur donne des astuces, comment travailleur avec leurs élèves et tout ça, ils sont contents puis il y a même des élèves qui m'invitent à aller manger chez eux, parce qu'en général j'appelle à 18 h

... je m'implique, j'aime ça faire, d'ailleurs je voudrais appeler le site X pour pouvoir travailler avec eux parce que j'ai constaté qu'il y a beaucoup d'erreurs, d'anglicismes, tout ça, et j'aimerais ça travailler avec eux et créer des activités, oui.

Même si on n'a pas récupération, il venait me dire : Madame, moi est-ce que je peux venir en récup aujourd'hui ? Mais moi je les aime et puis j'étais gênée de dire non, alors j'ouvrais, je voyais les locaux vides, je vais dans un local et je faisais presque tous les jours, tous les jours la récupération.

... il y en a beaucoup qui me disent : « Arrêtes, tu en fais trop, repose-toi, pense à toi ». Il y en beaucoup qui me disent, Sami, Ivania, oui, qui me disent, X aussi, parce qu'on me voit souvent ici, tout le monde part, je suis encore là...

Le matin quand je viens à [nom de l'école], je me sens bien

Je me sens bien, surtout cette école, j'aime bien cette école.

Parce que moi comme j'ai multiniveaux dans ma classe et je veux aller cibler chacun d'eux, et donc je m'assois et puis je

Épanouissement au travail

- + Dit aimer son travail ;
- + Dit aimer l'enseignement ;
- + Est heureuse de partager son travail avec les autres enseignantes ;
- +/- Vit certaines difficultés avec son groupe ;
- + Perçoit que son travail a un sens pour l'avancement des élèves.

dis qu'est-ce qu'il faut pour tel, tel élève ? Et j'essaie de chercher des activités adaptées à lui...

J'ai eu une expérience difficile cette année, mais comme moi j'aime mon travail, j'aime, je me sens bien, surtout cette école, j'aime bien cette école, ma directrice aussi, elle est très très compréhensive et très, très humaine et j'aime bien.

Je suis vraiment contente, quand je pars de chez moi, aller à [Nom de l'école], je me sens bien, je me sens très bien, j'aime ça, et c'est parce que j'aime aussi l'enseignement, c'est pour ça, mais donc même si j'ai vécu beaucoup de difficultés à trainer mon chariot, à attendre l'ascenseur, tout ça, c'est difficile pour moi, mais juste au moment où je le fais, où j'attends l'ascenseur, je suis stressée, tout ça, mais quand je termine ma journée je suis contente, je sais que mes élèves m'ont écouté et j'ai fait quelque chose de positif avec mes élèves, j'arrive à la maison, j'oublie et je suis contente, c'est-à-dire j'oublie les moments difficiles, je les oublie, c'est parce que j'aime ça, oui.

Quand j'expérimente une activité avec mes élèves, moi je suis contente.

Ah non, non, moi c'est sûr que ça ne date pas d'aujourd'hui, dans mon pays j'ai déjà enseigné 14 ans et moi mon métier je l'ai choisi à l'âge de 13 ans, je me suis dit c'est ça que je vais faire et j'ai toujours aimé l'enseignement

Je ne peux pas me passer de l'enseignement, moi j'aime ça l'enseignement, je ne peux pas m'en passer, oui. Même si avec des élèves difficiles, même si n'importe quel cas d'élève, j'aime ça l'enseignement.

Reconnaissance au travail

Direction

+ Souligne que la directrice adjointe a fait une évaluation positive de son enseignement ; *Oui [...] C'est sûr que oui. Madame X [directrice adjointe] est venue dans ma classe, elle m'a évaluée, elle m'a donnée une bonne évaluation, elle a vu que j'ai mis beaucoup d'affaires en place à cause de la gestion de classe.*

Élèves
+ Dit avoir reçu des remerciements de la part des élèves ; *Ils [les élèves] le reconnaissent, oui, oui, oui, oui, ils me disent : Merci madame. Oui, oui*

Parents
+ Dit avoir reçu des remerciements à la rencontre de parents ; *Les parents aussi, oui, oui, pour tout ce que vous nous faites, oui, oui. Oui à la réunion de parents d'élèves oui beaucoup de parents m'ont remercié, oui.*

Autres intervenants
+ Rapporte des compliments de la part de l'animateur de théâtre par rapport au comportement du groupe. *Qui écoute bien et d'ailleurs il y avait... Il y avait un monsieur qui est venu pour faire [théâtre] et il m'a dit que c'était un des meilleurs groupes par rapport au comportement [...] j'étais très contente, oui, oui.*

Sentiment de compétence au travail
+ Sent qu'elle a une maîtrise en classe (comportement). *C'est sûr, oui, très, oui. [...] Oui, je me sens compétente parce que je n'ai pas peur. Quand je suis dans une classe, je sens que je maîtrise ma classe et moi je suis tout le temps debout, moi mes élèves... Moi je parle avec cet élève-là, mais j'ai une vision périphérique, je sais ce que font les autres à droite et à gauche, je les maîtrise, alors moi je parle avec cet élève-là, je continue, si l'autre niaise là-bas, je lui dis arrête-toi et je le nomme par son nom, il dit : Ah, comment elle fait ?*

Bien-être subjectif
+ Dit éprouver du bien-être au travail (général) ;
+ Nomme son bien-être à l'école actuelle ;
- Dit avoir vécu une expérience difficile au cours de la dernière année, nomme le stress créé par le manque de ressources et les solutions alternatives, son groupe difficile. *J'ai eu une bonne... J'ai eu une expérience difficile cette année, mais comme moi j'aime mon travail, j'aime, je me sens bien, surtout cette école, j'aime bien cette école, ma directrice aussi, elle est très compréhensive et très, très humaine et j'aime bien. Quand je viens le matin même si je sais que mon groupe est difficile, mais moi je ne les vois pas en tant qu'élèves difficiles, en tant qu'êtres humains, en tant que... Je les considère comme mes enfants, ce sont des êtres humains,*

c'est à moi de leur apprendre comment vivre, je suis leur enseignante et eux j'ai constaté que c'est un manque de savoir être donc c'est à moi de leur enseigner, de leur enseigner, et donc je suis vraiment contente, quand je pars de chez moi, aller à X [nom de l'école], je me sens bien, je me sens très bien, j'aime ça, et c'est parce que j'aime aussi l'enseignement, c'est pour ça, mais donc même si j'ai vécu beaucoup de difficultés à trainer mon chariot, à attendre l'ascenseur, tout ça, c'est difficile pour moi, mais juste au moment où je le fais, où j'attends l'ascenseur, je suis stressée, tout ça, mais quand je termine ma journée je suis contente, je sais que mes élèves m'ont écouté et j'ai fait quelque chose de positif avec mes élèves, j'arrive à la maison, j'oublie et je suis contente, c'est-à-dire j'oublie les moments difficiles, je les oublie, c'est parce que j'aime ça, oui.

ANNEXE 11 – Comparaison du BEPT entre janvier et juin (OS1)

Clara

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de bonnes relations avec les collègues d'accueil (général) - Dit avoir une moins bonne entente avec les deux collègues avec qui elle partage ses locaux (ressources) 	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit s'être adaptée aux collègues avec qui elle partage ses locaux et avoir eu une bonne relation avec eux ; + Dit avoir un lien amical et respectueux avec les enseignants du groupe de parole ; + Dit avoir de bonnes relations avec tous les enseignants.
	<p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Mentionne avoir une bonne relation, souligne recevoir de l'aide de sa part. 	<p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Apprécie la direction adjointe.
	<p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> + Peu de relations, mais positives ; + Bonnes relations avec les parents d'un élève plus problématique. 	<p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit apprécier certains parents avec qui elle a collaboré davantage.
	<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Relation avec les élèves ; +/- Comportements de certains élèves qui peuvent faire varier les relations. 	<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une bonne relation de son côté et elle dit qu'ils l'aiment aussi beaucoup parce qu'ils l'attendent à son local ; + Dit avoir une bonne relation aussi avec les élèves difficiles parce qu'elle n'est pas rancunière.

Volonté de s'engager au travail	<ul style="list-style-type: none"> + Place la réussite des élèves au premier plan. + Prise d'initiatives pour être active dans le contexte d'enseignant ; + Souhaite travailler davantage et s'inscrit dans plusieurs commissions scolaires + Prend l'initiative de commencer une mesure pour mieux aider un élève qui a certaines difficultés avant que les autres intervenants soient disponibles ; + Achète des surprises à ses élèves ; + Effectue plus de récupérations que ce qui lui est demandé ; + Collabore avec d'autres enseignants pour effectuer un meilleur travail en vue que les élèves réussissent mieux au régulier ; + Continue de trouver des activités à réaliser avec les élèves le soir lorsqu'elle rentre chez elle pour varier ce qu'elle offre aux élèves ; + Ouvre son local pour faire des activités supplémentaires avec les élèves le midi. - Manque de ressources (locaux) ; - Relation avec deux de ses collègues. - N'a pas été contactée pour aider avec les décorations de Noël de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> + Désire collaborer avec ses collègues ; + Se sent bien dans son organisation ; + Cherche et crée des activités adaptées pour ses élèves ; + Va travailler quand même lorsqu'elle est malade pour s'assurer que ses élèves puissent être prêts pour l'année suivante. + Soutien les parents pour les outiller en vue que les élèves puissent réussir ; + Désire également aider les élèves de ses collègues ; + Reste plus longtemps à l'école + Effectue des travaux qui sont chronophages lors de la correction + Souhaite s'investir dans son travail hors de l'école (p. ex. communautés en ligne) + Fait des récupérations même quand ce n'est pas au programme
Épanouissement	<ul style="list-style-type: none"> + A choisi d'être enseignante tôt dans la vie ; + Aime l'école ; + Ne sent pas sa fatigue au travail ; + Travaille pour elle et pas pour payer ses factures ; + Aime lorsque les activités proposées sont appréciées par les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> + Dit aimer son travail ; + Dit aimer l'enseignement ; + Est heureuse de partager son travail avec les autres enseignantes ; +/- Vit certaines difficultés avec son groupe ; + Perçoit que son travail a un sens pour l'avancement des élèves.

Reconnaissance au travail	<ul style="list-style-type: none"> + A le sentiment que les élèves reconnaissent que ses actions ont un sens ; + Perçoit le respect de la part de ses élèves comme une marque de reconnaissance ; + Perçoit de la reconnaissance par les sourires des élèves ; + Reconnaissance de la part des parents des élèves par leurs remerciements lors de la rencontre des bulletins. 	<ul style="list-style-type: none"> + Souligne que la directrice adjointe a fait une évaluation positive de son enseignement ; + Rapporte des compliments de la part de l'animateur de théâtre par rapport au comportement du groupe ; + Dit avoir reçu des remerciements de la part des élèves ; + Dit avoir reçu des remerciements à la rencontre de parents.
Sentiment de compétence au travail	<ul style="list-style-type: none"> + A le sentiment d'être capable de faire son travail, par son choix de carrière ; + Met en place des initiatives dans sa classe et voit les changements, voit que ses élèves réussissent. 	<ul style="list-style-type: none"> + Sent qu'elle a une maîtrise en classe (comportement des élèves).
Bien-être subjectif	<ul style="list-style-type: none"> + Se sent bien en général au travail ; - Stressée par les changements de locaux (ressources) ; - Stressée par son groupe difficile (groupe classe). 	<ul style="list-style-type: none"> + Dit éprouver du bien-être au travail (général) : + Nomme son bien-être à l'école actuelle, - Dit avoir vécu une expérience difficile au cours de la dernière année, nomme le stress créé par le manque de ressources et les solutions alternatives, son groupe difficile.

Rémi

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail		Enseignants de même spécialité <ul style="list-style-type: none">+ Relation de confiance+ Bonne entente avec ses collègues de musique, mais entre les deux autres cela est plus conflictuel.
		Direction <ul style="list-style-type: none">• Relation distante avec la direction de l'école.
		Élèves <ul style="list-style-type: none">+ Relation de confiance ;+ Décrit sa relation avec les élèves comme une relation d'artistes (et même humoristique)
		Parents <ul style="list-style-type: none">• Relation inexistante avec les parents, mentionne notamment les différences culturelles qui peuvent créer une distance.
Volonté de s'engager au travail		Autres intervenants <ul style="list-style-type: none">• Semble avoir une relation limitée avec les TES.
Épanouissement		<ul style="list-style-type: none">+ Initiative de faire des changements, par exemple, pour l'examen du secondaire 3 d'anglais ;+ A créé une méthode d'enseignement ;+ Accompagne les élèves lors de projets spéciaux ;+ Travaille pour tisser des liens avec les élèves.+ Aime créer des relations avec les élèves ;+ Dit prendre la liberté de s'épanouir à son plein potentiel à l'école ;+ Aime son travail, car il a de la reconnaissance+ Rapporte certaines de ces initiatives comme étant de belles réalisations (à l'école et à l'extérieur de l'école).

Reconnaissance au travail		<ul style="list-style-type: none"> + Perçoit de la reconnaissance de la part de la direction, des élèves et de « tout le monde » ; + Perçoit de la reconnaissance de la part de la direction par ses commentaires ; + Perçoit de la reconnaissance de la part de ses collègues lorsqu'ils parlent de lui aux élèves ; + Perçoit moins la reconnaissance de la part des parents des élèves.
Sentiment de compétence au travail		<ul style="list-style-type: none"> + Se perçoit comme étant créatif et possédant beaucoup de ressources. - Se perçoit comme étant imposteur en enseignement puisqu'il ne s'agit pas de sa formation de base.
Bien-être subjectif		<ul style="list-style-type: none"> + Dit éprouver du bien-être au travail de façon générale ; + Lie son bien-être général principalement à sa reconnaissance reçue au travail ; - Aborde sa précarité au travail comme lui occasionnant de l'inconfort.

Ivanie

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de bonnes relations avec ses collègues d'accueil <p>Enseignants du régulier</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de moins bonnes relations avec les enseignants du régulier, car ils ne connaissent pas les réalités de l'accueil. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une bonne relation avec la direction, car elle comprend leur réalité 	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Décrit une relation positive avec les membres du groupe de parole ; <p>Enseignants du régulier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dit ne pas vraiment avoir de bonnes relations avec les enseignants du régulier. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Décrit sa relation avec la direction davantage en termes de compétences de la part de la direction.

	<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit aimer ses élèves et que ceux-ci l'apprécient aussi. <p>Autres intervenants</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une bonne relation avec les autres acteurs scolaires. 	<p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de bonnes relations avec ses élèves. <p>Autres intervenants</p> <ul style="list-style-type: none"> +/- Dit apprécier beaucoup la TES, mais a plus de difficultés avec ses façons de fonctionner. <p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de bons liens avec les parents, mais qu'ils sont limités, entre autres, à cause de la disponibilité de certains et des répercussions de ce qui est discuté chez eux.
Volonté de s'engager au travail	<ul style="list-style-type: none"> + Dit soutenir l'apprentissage du français, mais aussi l'intégration des élèves ; + Dit faire de la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite des élèves ; + Dit être est prête à donner son maximum pour faire progresser ses élèves sur plusieurs plans, mais elle met tout de même sa limite. 	<ul style="list-style-type: none"> +/- Désire travailler surtout pour les classes d'accueil parce qu'elle manque de temps pour s'impliquer au niveau de l'école ; + Mentionne que lorsqu'on aime son travail on a le désir ou le besoin de s'impliquer. + Dit vouloir s'impliquer comme elle aime son travail. Cela semble toutefois être relatif à ce qui est demandé par l'organisation ou pour l'atteinte des buts et objectifs de l'école.
Épanouissement	<ul style="list-style-type: none"> + Dit aimer l'enseignement, le domaine, les élèves et la clientèle. 	<ul style="list-style-type: none"> + Aime son travail ; + Aime voir ses élèves progresser.
Reconnaissance au travail	<ul style="list-style-type: none"> +/- N'a pas toujours le sentiment d'avoir de la reconnaissance au travail, car la direction lui dit que oui, mais finalement, elle a également des comportements qui sont contradictoires. + Voit la reconnaissance dans les yeux des élèves (indirect) ; 	<ul style="list-style-type: none"> + Perçoit une reconnaissance directe de la part de ses collègues ; + Perçoit une reconnaissance indirecte de la part de la direction scolaire (elle le voit dans ses yeux) ; + Perçoit une reconnaissance directe de la part des élèves, ils lui écrivent des mots pour la remercier ; + Dit avoir été remerciée par un parent, les autres, vivent selon elle une réalité différente.

+/- Ne sait pas si elle est reconnue par ses collègues : parce qu'elle fait son travail normalement ;

+/- Voit que certains parents la remercient, alors que d'autres aimeraient que leurs enfants progressent plus vite et passent au régulier.

Sentiment de compétence au travail

- + A un sentiment de compétence en voyant ses réalisations, les progrès des élèves ;
- + Est capable de faire son travail et de garder le contrôle avec un groupe difficile.

Bien-être subjectif

- +/- Bien-être : parfois oui, parfois non ;
- + Aime la clientèle, aime travailler en classe d'accueil. Aime que ce soit diversifié ;
- Sent que les conditions de travail ne sont pas toujours favorables. Elle donne l'exemple du manque de locaux (ressources) ;
- Sent que son groupe est difficile.

- + A le sentiment que ses efforts et son travail ont des répercussions sur ce qu'elle perçoit dans son travail ;
- + Perçoit des changements à la suite de certaines mesures qu'elle a mises en place ;
- + Perçoit la réussite de ses élèves à la suite de son travail comme étant sa réussite.

- +/- Bien-être au travail.
 - + Perçoit des améliorations dans le comportement et les apprentissages des élèves par ce qu'elle a mis en place ;
 - + Dit aimer son métier ;
 - A perçu certaines difficultés avec les changements de locaux ;
 - A perçu certaines difficultés avec son groupe qui n'était pas facile.
-

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Décrit de bonnes relations, même si elle n'a pas beaucoup d'interactions avec eux ; + Trouve agréable de les côtoyer et de converser avec eux ; + A des relations autant avec les collègues d'accueil que des enseignants du régulier. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit avoir une relation assez distante avec la direction ; <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit aimer interagir avec ses élèves, mais ne qualifie pas ses relations. <p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme certaines difficultés à communiquer ou à entrer en contact avec les parents, mais ne qualifie pas ses relations. 	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de bonnes relations respectueuses avec ses collègues (accueil et certains du régulier) + Parle de sa relation d'entraide avec R. et V. Avec R., elle dit que la proximité de leurs classes a pu favoriser de l'entraide. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Souligne ne pas avoir beaucoup de liens avec la direction. <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Perçoit une bonne relation avec ses élèves favorisées, entre autres, par l'établissement d'un code clair et d'une application rigoureuse des règles. <p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit que ça a bien été avec les parents, mais il ne semble pas y avoir de relation avec les parents des élèves. <p>Autres intervenants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit que sa relation était correcte avec la TES, mais a peu de relations avec elle.

Volonté de s'engager au travail

- + Souhaite s'impliquer, mais davantage au niveau de la classe avec ses élèves ;
- + A moins d'intérêt de s'impliquer au niveau de l'école ;
- + Perçoit aussi le temps comme limité pour s'investir dans l'école ;
- + Souhaite que ses élèves réussissent et progressent.

Épanouissement

- +/- Épanouissement au travail ;
- + Dit aimer son travail ;
- + Elle aime voir la progression chez ses élèves ;
- A parfois l'impression de stagner.

Reconnaissance au travail

- + Reconnaissance de la part de la direction adjointe qui lui dit qu'elle fait ce qu'elle a à faire ;
- + Reconnaissance de la part des élèves de façon directe (merci) et indirecte (par leur attitude) ;
- + Reconnaissance de certains parents qui sont venus à la rencontre, par des remerciements.

- + Veut s'engager, mais veut le faire pour les activités offertes aux groupes d'accueil, moins vers l'école ;
- + S'adapte aux besoins des élèves pour les faire progresser ;
- + Établit un contexte de vie où les enfants peuvent discuter et s'exprimer, car le cadre (relation de confiance) le permet ;
- Souhaitait rencontrer tous les parents à la rencontre de parents pour leur expliquer le système, mais plusieurs parents ne sont pas venus (engagement des parents).
- + Aime la liberté que lui permet le travail en classe d'accueil.
- + Se sent mieux au travail que l'année d'avant (lien avec le sentiment de compétence) ;
- + A aimé la collaboration et les échanges qu'elle a eu avec une autre enseignante d'accueil (V).
- Se sent parfois un peu seule, aimerait plus de collaboration entre les enseignants ou plus de formations
- Perçoit que le contexte pourrait être plus favorable pour qu'elle puisse mieux se développer professionnellement, par exemple, en ayant accès à plus de ressources.
- + Perçoit de la reconnaissance indirecte de la part de la direction (direction adjointe et de la direction générale), par exemple en voulant la garder à l'école ;
- + Perçoit de la reconnaissance par certains gestes (ex. dire qu'ils aimaient le cadre, don de petits cadeaux.
- + La confiance de certains parents qui l'ont aidé aussi à agir avec certains élèves.
- + Perçoit de la reconnaissance de la part de certains parents qui la remercient et de façon plus indirecte, par leur confiance.

Sentiment de compétence au travail

- +/- Compétence au travail
 - Dit que son sentiment de compétence est affecté par son manque de ressources qui ne lui permet pas toujours de donner son maximum aux élèves ;
 - A parfois l'impression qu'elle n'a pas assez de temps pour travailler ce qu'elle souhaite regarder avec ses élèves
 - Dit que son sentiment de compétence a été affecté par la réaction des profs du régulier ;
 - +/- Elle dit que quand les élèves réussissent, elle se dit que certains outils qu'elle utilise fonctionnent, mais elle se remet aussi en question quand ça ne fonctionne pas ;
 - Ne sait pas toujours quoi faire pour aider les élèves ;
 - + Dit que quand les élèves réussissent, elle a atteint son but ;
 - Mentionne que certains élèves arrivent avec un bagage moins avantageux et cela est parfois difficile pour elle de les faire avancer comme les autres.
- + Lie son sentiment de compétence aux résultats de ses élèves ;
 - + Perçoit que certaines de ses pratiques sont bonnes par le progrès de ses élèves ;
 - + A le sentiment qu'elle fait certains choix pour ses élèves qui ont fonctionné, par exemple en s'appuyant sur les intérêts de ses élèves pour les faire progresser ;
 - + A senti qu'elle avait une bonne représentation du niveau des élèves quand elle a vu que ses changements de classe avaient un sens.

Bien-être subjectif

- +/- Bien-être : parfois oui, parfois non.
 - + Dit se sentir bien, elle sent qu'elle peut prendre sa place ;
 - + Dit qu'il y a une certaine confiance envers le travail qu'elle fait ;
 - + Dit ne pas avoir trop de cas lourds dans sa classe ;
 - Conciliation travail/famille, parfois épuisante.
- + Est généralement en bien-être ;
 - + Dit avoir perçu une amélioration dans son bien-être au travail depuis janvier ;
 - + Elle aime l'ambiance de la classe et de l'école ;
 - + Elle était contente que ce qu'elle a mis en place fonctionne ;
 - + Perçoit qu'elle a développé une bonne relation avec ses élèves et que cela créait un bel environnement ;
 - + Dit qu'elle est en bien-être et qu'elle est de plus en plus à l'aise dans son environnement et, plus particulièrement, en contexte social avec ses collègues où elle dit prendre « plus de place » ;
 - A perçu la première étape comme tendue et aurait voulu quitter l'école ;
 - A perçu un certain manque dans la communication.
-

Jeanne

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	Enseignants d'accueil <ul style="list-style-type: none">+ Décrit une bonne relation avec ses collègues de l'accueil ;	Enseignants d'accueil <ul style="list-style-type: none">+ Dit qu'elle est dans une bonne équipe où tout le monde s'entraide ;+ Dit avoir un bon lien avec ses collègues d'accueil ;+ Dit que le groupe de parole a aidé à créer un bon lien avec ses collègues.
	Enseignants du régulier <ul style="list-style-type: none">- Dit avoir de la difficulté avec certains enseignants du régulier à cause de l'intégration de certains élèves.	Enseignants du régulier <ul style="list-style-type: none">- Ne connaissent pas les réalités de l'accueil, ce qui crée des relations tendues+ Perçoit que les relations ont évolué durant l'année.
	Direction <ul style="list-style-type: none">+ Perçoit positivement sa direction adjointe.	Direction <ul style="list-style-type: none">+ Décrit un sentiment positif à l'égard de la direction adjointe ;
	Élèves <ul style="list-style-type: none">+ Dit que ses élèves l'adorent et qu'elle a un bon contact avec ses élèves ;+ Aime l'accueil, car il y a l'établissement d'une relation avec les élèves et que cela l'aide, notamment, dans sa gestion de classe ;	Élèves <ul style="list-style-type: none">+ Dit avoir de bonnes relations avec ses élèves en général ;- Dit que certaines relations avec ses élèves sont plus difficiles ;+/- Certains élèves semblaient avoir des comportements contradictoires, car ils leur disaient qu'ils l'aimaient, mais en même temps, ils n'avaient pas les comportements qui appuyaient leurs paroles.
	Parents <ul style="list-style-type: none">+ Dit avoir une bonne relation avec les parents des enfants ;+ Dit que les parents sont très collaborateurs.	Parents <ul style="list-style-type: none">+ Dit avoir des relations positives avec les parents de ses élèves et avoir établi une bonne collaboration, même avec les parents des enfants plus turbulents.

Volonté de s'engager au travail

- + Veut établir des liens avec ses élèves (voir case précédente) ;
 - + S'est davantage engagée auprès des activités de l'accueil, mais souhaiterait s'engager aussi au niveau de l'école ;
 - + Met sur pied de projets ;
 - + Intègre des iPads dans son enseignement.
 - + A fait des bouchées pour les parents lors de la rencontre (voir case au-dessus)
 - + Aimerais organiser de nouveau une journée multiculturelle.
- Voudrait s'impliquer davantage au régulier, mais elle sent que l'accueil est un peu à l'écart.

Épanouissement

- + Dit aimer la clientèle de l'accueil ;
- + Dit aimer les méthodes d'enseignement qu'elle peut essayer ou mettre à profit sa créativité en enseignement ;
- + Dit être épanouie au travail ;
- + Dit que ce n'est pas un exercice difficile pour elle.

Reconnaissance au travail **Direction/enseignants d'accueil/parents**

- + Perçoit de la reconnaissance par les témoignages de la direction, de ses collègues, des parents des enfants ;
- + Perçoit de la reconnaissance par les témoignages de la part de la direction adjointe marqué cette année
- + Perçoit de la reconnaissance par des encouragements et des félicitations.
- + Perçoit de la reconnaissance de la part des autres enseignants lorsqu'ils viennent lui demander conseil (confiance).

- + Prend d'initiative pour s'améliorer ;
 - + Aimerais s'impliquer plus au niveau de l'école ou de la commission scolaire pour aider ou valoriser les élèves.
 - + Fait son possible pour s'améliorer et donne tout son temps ;
 - + Assiste aux formations pour être au fait des nouveautés ;
 - + Aime apprendre à utiliser les nouvelles technologies dans ses méthodes d'enseignement ;
- + Désire en faire plus, ne veut pas se limiter à la préparation de son matériel.
- + Dit aimer son travail et a l'impression de se réaliser et de se développer professionnellement dans ce contexte ;
 - + Dit aimer la classe d'intégration partielle parce qu'elle constitue un défi ;
 - Perçoit que le manque de ressources (capacité matérielle et spatiale) influence négativement la mise en œuvre de son plein potentiel.

Enseignants d'accueil

- + Perçoit de la reconnaissance de la part de ses collègues, notamment, parce qu'ils la consultent lorsqu'ils ont besoin d'informations (indirect).

Enseignants du régulier :

- Dit percevoir moins de reconnaissance de la part des enseignants du régulier, notamment, parce qu'il y a une incompréhension du travail des enseignants d'accueil.

Élèves

- + Perçoit de la reconnaissance de la part de ses élèves.

Direction

- + Perçoit de la reconnaissance par les félicitations qu'elle a reçues pour le progrès des élèves ;
- + Perçoit de la reconnaissance lorsque la direction fait référence à ses agirs et à ses paroles.

Élèves

- + Perçoit de la reconnaissance quand les élèves la remercient pour ce qu'elle fait pour eux.

Parents des élèves

- + Perçoit de la reconnaissance de la part des parents qui souhaitent la remercier en fin d'année.

Sentiment de compétence au travail

- + A le sentiment d'être compétente au travail.

- + Lorsque la question lui est posée, elle revient à l'enthousiasme qu'elle éprouve pour son travail. Elle répond donc oui, sans poursuivre sur son sentiment de compétence.
- + Dans la case de l'épanouissement, il y a un extrait qui dit qu'elle a voulu prendre la classe d'intégration partielle, car cela constitue un défi pour elle. En prenant cette classe, elle se sent assez compétente pour relever le défi. Quand on la questionne sur son sentiment de compétence, elle discute de son implication dans sa tâche.

Bien-être subjectif

- + Dit éprouver du bien-être au travail ;
- + Dit que cette année oui, qu'elle est bien dans son travail ;
- + Dit qu'elle se sent mieux que les années passées parce que ses conditions étaient difficiles à l'autre école où elle travaillait.

- + Dit éprouver du bien-être au travail
- Chagrin de quitter ses élèves ;
- Ressent de l'épuisement dû aux examens, à la correction, déménager de classe, faire le ménage, les rencontres, etc.
- + Depuis janvier, dit qu'il y a peu de changements, qu'elle est bien. Qu'elle a dû s'adapter comme c'était sa première année à l'école.

- Dit percevoir des lacunes dans la gestion des comportements des élèves par la TES ;
 - Discute du mal-être qu'elle a vécu dans les années passées, notamment associé au manque de ressources et à son sentiment d'impuissance à l'égard des élèves ;
 - Aimerais qu'il y ait des mesures disciplinaires plus constantes pour les élèves.
-

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une bonne entente avec ses collègues et ses supérieurs. <p>Enseignants du régulier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sent certaines frictions avec certains enseignants du régulier. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une bonne relation de façon personnelle, elle n'a jamais eu de problème. Mais elle décrit peu le type de relation qu'elle a avec elle, mis à part dans le premier extrait où elle parle de bonne entente. <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Mentionne avoir une relation de respect (mutuel), presque d'amitié, dit ne jamais avoir de problèmes de discipline ; ses élèves viennent parfois la revoir d'une année à l'autre. <p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne parle pas beaucoup de sa relation, mais aborde davantage la collaboration avec eux et la collaboration durant les rencontres de parent. <p>Autres acteurs scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit ne pas vraiment avoir de relation avec eux, elle fait allusion à une mauvaise expérience qui a eu lieu l'année d'avant. 	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit apprécier ses collègues et avoir une bonne entente avec eux et que cette relation contribue à son bien-être au travail. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne peut pas dire si ses relations sont bonnes ou mauvaises, elle est satisfaite de la direction adjointe, mais comme les directions sont débordées, elle n'a pas beaucoup de liens avec elles. <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de très bonnes relations respectueuses avec les élèves ; + Dit que ses élèves l'aiment beaucoup et que ce sentiment est réciproque ; - Souligne que les relations sont plus difficiles quand il s'agit de mesures disciplinaires. <p>Parents</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semblent particulièrement absents cette année ; - Perçoit que la relation et la collaboration sont difficiles avec les parents (p. ex. barrière de la langue, incompréhension relative au programme d'accueil).

Volonté de s'engager au travail

- + Fait du mieux qu'elle peut pour les élèves (pour leur réussite ou pour leur faire plaisir) ;
- +/- Prête à en faire plus que ce qui est demandé, mais en même temps, elle est débordée.
- + Aimerais s'impliquer plus dans des comités ou, par exemple, aller voir des pratiques de musique.
- + Dit que le travail qu'elle ferait en plus serait un investissement.
- + Fais des activités pour apprendre à mieux connaître ses élèves, pour tisser des liens avec eux ;
- + Essaie de trouver du matériel pour les accrocher plutôt que de rester avec du matériel pour débutants ;
- + Elle va suivre des formations.

- + Fait part des améliorations qui lui semblent importantes d'être effectuées
- + S'adapte au rythme de l'élève, même si c'est parfois un peu difficile, elle demeure flexible pour faire des planifications variées pour chacun selon leurs besoins ;
- + Parle avec les élèves et s'intéresse à eux ;
- + Donne son maximum pour que les élèves puissent se développer à l'école.

- Ne souhaite pas s'investir davantage, car elle dit être déjà débordée avec ce qu'elle a à faire, qu'elle n'a même pas le temps de manger avec ses collègues.
- + Souhaiterait s'impliquer si cela peut l'aider (l'accueil).

Épanouissement

- + A l'impression qu'elle est toujours en apprentissage dans son travail, qu'elle peut trouver de nouvelles ressources, qu'elle n'est pas sur un point mort ;
- A parfois l'impression qu'elle aurait pu faire plus dans certaines situations, mais qu'elle manque de ressources.

- + Essaie de nouvelles choses et apprend auprès de ses élèves, car ils présentent des défis particuliers et elle essaie de les aider au maximum.
- + Elle essaie de nouveaux projets, de nouvelles activités et elle voit s'ils aiment ça ou pas, qu'est-ce qu'elle doit améliorer parce que cela est important pour elle.

Reconnaissance au travail**Enseignants d'accueil**

- + Sentiment de faire partie d'une équipe, parce qu'ils ont tout bâti ensemble.
- + Dit qu'ils se donnent de la reconnaissance entre collègues.

Général

- Dit n'avoir aucune idée si elle est reconnue dans son travail ;

Enseignants du régulier

- Perçoit qu'elle n'a pas la reconnaissance de la part de ces enseignants, car ils ne comprennent pas vraiment ce que les enseignants d'accueil font.

Directions

- Ne perçoit pas de reconnaissance de leur part cette année.

Élèves

- + Perçoit une certaine reconnaissance de façon indirecte des élèves (p. ex. ils reviennent la voir même s'ils ne sont plus dans sa classe), mais aussi directe en lui disant qu'elle est gentille, car elle ne fait pas comme d'autres enseignants qu'ils ont eus (p. ex. elle ne les frappe pas).

Parents

- Dit que certains parents sont fâchés parce qu'ils ne comprennent pas l'adaptation nécessaire au système scolaire ici.
- + Certains parents la remercient.

Sentiment de compétence au travail

- + Dit qu'elle est assez confiante de ce qu'elle fait maintenant, qu'elle aura des résultats en fin d'année.
- + Dit que l'une de ses forces est le lien avec ses élèves
- + Dit qu'elle pourrait s'améliorer, mais que ça se passe plutôt bien.
- + Dit qu'elle se sent compétente quand elle voit le cheminement des élèves qui s'améliorent. Elle dit être

Direction

- + Dit qu'elle a déjà été félicitée, car elle n'a jamais de problèmes avec les élèves et que ça peut être une forme de reconnaissance, que ses interventions sont appréciées ;
- + Ne se sent pas être reconnue directement, mais elle sent qu'elle est appréciée (adéquation) ;

Élèves

- + Dit que les élèves souhaitent rester avec elle, donc elle le prend comme une forme de reconnaissance.

- + Dit se trouver bonne avec les élèves ;
- + Dit qu'il y a des résultats à ses efforts : avec les élèves qui réussissent ou qui finissent par aimer l'école, par aimer ce qu'ils font ;
- + Se questionne fréquemment sur sa compétence ;
- + Se questionne sur sa compétence, en considérant les tâches connexes associées à l'emploi d'enseignant en classe d'accueil (p. ex. il est aussi

contente du quota qu'elle réussit à faire « monter d'un échelon » ;

- Dit qu'il est parfois difficile pour être d'avoir le sentiment d'être compétente vis-à-vis des difficultés de certains élèves (p. ex. l'élève sous scolarisé qu'ils lui ont ajouté dans sa classe).

psychologue, selon elle). Elle se remet en question parfois quand les élèves ont des besoins particuliers auxquels elle essaie de répondre.

**Bien-être
subjectif**

- + Dit qu'elle est généralement bien au travail en se basant sur ses liens entre ses collègues et ses supérieurs ;
- + Dit être bien lorsqu'elle est dans sa classe, avec ses élèves ;
- + Perçoit un manque de considération de l'accueil par les enseignants du régulier ;
- + Perçoit un manque de présence de la direction ;
- Perçoit un manque de considération du temps et du matériel qu'ils ont besoin.

- + Dit être en bien-être, comparativement à la situation qu'elle a vécue dans d'autres écoles ;
- A le sentiment que les problèmes sont majoritairement dus à la nouveauté du département d'accueil ;
- Dit ne pas percevoir de différences depuis janvier.

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	<p>Général</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nomme qu'il enseigne dans une grosse école où il ne connaît pas tout le monde (isolation) ; <p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Semble décrire une relation positive, - Souligne qu'il ne les voit pas souvent et qu'il manque de temps pour échanger avec eux. <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ne semble pas avoir une relation établie avec la direction, ils ont à faire l'un à l'autre rarement. • Dit ne pas vraiment avoir de relation avec la direction générale de l'école. <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une très belle relation avec ses élèves, une relation de respect. <p>Avec les parents des enfants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit ne pas avoir de relation avec les parents des élèves. <p>Autres acteurs scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit ne pas collaborer avec les autres professionnels de l'école ; + Souligne qu'il a une relation positive avec l'orthopédagogue ; 	<p>Enseignants d'accueil</p> <ul style="list-style-type: none"> + Décrit certaines de ces relations avec ses collègues d'accueil comme des amitiés (ou même de la famille) ; <p>Enseignants du régulier</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rapporte des échanges négatifs avec certains enseignants du régulier qui ne comprennent pas l'accueil ; <p>Direction</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir un excellent rapport avec la direction adjointe ; <p>Élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une relation formidable de respect avec ses élèves ; + Dit savoir que ses élèves l'aiment beaucoup et que cela est réciproque. <p>Autres acteurs scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir une relation de respect avec la TES, mais ne décrit pas vraiment sa relation avec elle. + Semble décrire une relation positive avec la secrétaire aussi.

Volonté de s'engager au travail	<ul style="list-style-type: none"> + Dit avoir de très bonnes relations avec la TES. + Adapte son matériel en fonction de ses élèves et des situations qu'il rencontre ; + Discute de ce qu'il a fait l'année passée avec l'une des enseignantes du régulier pour intégrer un peu ses élèves (initiative personnelle). + Travaille parfois la fin de semaine pour trouver de meilleures activités ou de meilleures ressources pour les élèves (extraits dans une autre boîte, où il parle de la bibliothèque). - A le sentiment qu'il fait parfois mieux de s'impliquer auprès de sa classe que d'aller suivre des formations, car les élèves n'avancent pas toujours avec les suppléants ; - Aimerais s'impliquer davantage, et plus précisément avec les élèves d'accueil, mais il manque de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> + A fait un suivi très serré avec des professionnels pour un élève à besoins particuliers ; + Essaie de trouver des solutions pour tous ses élèves malgré la diversité de sa classe. + Désir s'impliquer si les élèves peuvent en bénéficier. + Dit avoir tout donné pour ses élèves.
Épanouissement	<ul style="list-style-type: none"> + Qualifie son travail de magnifique ; + Sent qu'après tout ce qu'il a vécu, le travail d'enseignant est très bien pour lui. Il aime son travail ; + Il dit qu'il a atteint un point de créativité dans son travail. + Indirect : pour lui il fait partie de l'intégration des jeunes, de leur histoire au Québec. + Est fier de son travail au regard de son vécu. 	<ul style="list-style-type: none"> + Dit apprécier son travail, maintenant, car il a vécu beaucoup de choses avant d'y arriver. + Dit aimer son travail, dit être hyper satisfait, se demande qu'est-ce qu'il pourrait demander de plus.
Reconnaissance au travail		<p>Général</p> <ul style="list-style-type: none"> + Dit qu'il y a une certaine reconnaissance en enseignement qui n'est pas toujours explicite. + Dit que les gens reconnaissent certains traits qui le distinguent (p. ex. sa flexibilité dans son horaire).

Enseignants d'accueil

- + Rapporte que ses collègues viennent parfois chercher de l'aide. Cela souligne pour lui une certaine reconnaissance de sa compétence (indirect).

Direction

- Dit que personne ne passe les évaluer pour leur donner des rétroactions.

Élèves

- + Perçoit qu'il a une relation de respect avec ses élèves et que ceux-ci se soucient de lui. Il le perçoit comme une forme de reconnaissance (indirect).

Parents

- + Reçoit des remerciements ou des marques qui soulignent son travail au début de l'année de la part des parents au début de l'année.

Sentiment de compétence au travail

- + Rapporte qu'il a permis au directeur de venir dans sa classe quand il le souhaitait pour effectuer son évaluation ;
- + Dit qu'il ne veut (peut) pas répondre à cette question directement culturellement, ce n'est pas dans ses habitudes.
- + Dit qu'il est « tranquille » avec ce qu'il fait ;
- + Dit que d'autres personnes pourraient dire qu'il est compétent dans son travail.
- Dit que le temps passe vite et cela peut lui occasionner certaines frustrations, car il aurait aimé en faire plus ;
- Dit qu'il n'est pas facile de concilier l'hétérogénéité de la classe ;

Direction/Enseignants d'accueil

- + Dit qu'il y a des signes de reconnaissance de la part des responsables ou de ses collègues.
- + Considère que lorsque des collègues viennent le consulter, il s'agit d'une reconnaissance de ses compétences, d'une valorisation ;

Élèves

- + Rapporte que des élèves sont venus lui dire qu'il était le meilleur enseignant ;
- + A reçu des remerciements de la part des élèves quand il fait quelque chose pour eux.

Autre spécialiste

- + S'est fait dire que ce qu'il avait mis en place pour un élève à besoins particuliers était parfait et que le professionnel n'avait rien à lui apprendre.
- + Estime être capable de faire son travail ;
- + Donne quelques exemples de moments qui démontrent son efficacité ou sa compétence ;
- + Relève les propos du professionnel qui lui a dit qu'il n'a rien à apprendre concernant les façons de procéder avec son élève à besoins particuliers (reconnaissance et compétence).
- + Dit qu'il aurait peut-être en faire plus, mais compte tenu du défi, il dit qu'il a conscience tranquille.
- Dit que sa seule frustration est le manque de motivation des élèves (ce qui revient à l'élève plutôt qu'à lui).

**Bien-être
subjectif**

- + Dit éprouver du bien-être au travail ;
 - + Dit que les élèves qui se soucient de lui
 - + Dit qu'il y a un beau climat de classe ;
 - + Dit qu'il ne voit pas le temps passer parce qu'il passe de beaux moments ;

 - Nomme l'isolation des classes d'accueil (spatial) ;
 - Est frustré envers certains élèves qui ne sont pas assez motivés ;
 - Est inquiet que certains élèves ne puissent pas pratiquer le français à la maison pour progresser plus rapidement.
- + Dit être en bien-être, mais semble content que l'année soit terminée ;
 - + Dit qu'être dans sa classe est un bonheur total.

 - Motivation des élèves qui le freine parfois et qui entraîne de la frustration.
 - N'aime pas faire de la surveillance, il a aussi eu une mauvaise expérience.
 - La direction qui n'a pas donné suite à cette mauvaise expérience où l'une des élèves lui a manqué de respect.
 - Gens qui lui manquent de respect en ne retournant pas son bonjour ;
 - Les enseignants du régulier qui utilisent des mots forts pour décrire les élèves (ex. les sauvages).
 - Les enseignants de la salle des profs qui dramatisent des situations qui ne sont pas, selon lui, si dramatiques.
-

Dimensions	Éléments saillants du discours - Janvier	Éléments saillants du discours - Juin
Adéquation interpersonnelle au travail	Général	
	<ul style="list-style-type: none"> - Dit ne pas trop aimer l'école - Dit se sentir seule 	
	Enseignants d'accueil	Enseignants d'accueil
	<ul style="list-style-type: none"> - Dit ne pas connaître beaucoup ses collègues de l'accueil. - Dit être séparée de ses collègues. + Souligne qu'ils sont gentils. 	<ul style="list-style-type: none"> + Parle d'une bonne entente avec ses collègues de l'accueil, mais dit être timide et ne pas beaucoup leur parler.
		Direction
		<ul style="list-style-type: none"> + Ne détaille pas sa relation avec la direction, dit que « ça va bien »
	Élèves	Élèves
	<ul style="list-style-type: none"> + Dit que ça va bien, qu'ils sont drôles. 	<ul style="list-style-type: none"> + Dit que sa relation avec ses élèves est bonne, mentionne toutefois qu'elle n'est pas bonne pour évaluer celle-ci, mais qu'elle avait certains indices.
	Parents	Parents
	<ul style="list-style-type: none"> • Dit ne pas avoir beaucoup de liens avec les parents, ils sont plus indirects et passent par le psychoéducateur. 	<ul style="list-style-type: none"> + Dit que les parents étaient compréhensifs lorsqu'elle avait à leur parler, mais qu'elle ne mise pas sur la relation avec eux puisqu'ils ne parlent pas toujours français ou anglais.
	Autres acteurs scolaires :	
	<ul style="list-style-type: none"> • Détaille peu sa relation, elle aborde ses liens plus en lien avec le travail ; 	
Volonté de s'engager au travail	<ul style="list-style-type: none"> + Essaie de donner tout le nécessaire pour répondre aux besoins des élèves ; + Adapte son matériel aux besoins des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> + Souhaiterait peut-être faire partie d'un comité l'année suivante ;

- + Souhaite s'impliquer pour l'accueil, mais pas pour l'école
- + Fait partie de comités, mais orientés vers l'accueil ;
- + Participe aux activités offertes par l'école (ski, glisser, film, etc.).
- + A essayé d'aller chercher de l'aide auprès d'une amie orthopédagogue pour être plus outillée ;
- N'éprouve pas de sentiment d'appartenance envers l'école ;
- Dit que tout est cloisonné dans l'école.

Épanouissement

- +/- Dit qu'elle a parfois l'impression de s'épanouir et parfois non ;
- La tâche est grande comme son groupe est disparate ;
- Dit qu'elle ne peut pas tous les sauver ;
- + Aime l'enseignement, mais dit ne pas aimer l'école ;
- + Dit avoir l'impression de s'accomplir lorsqu'elle aide les élèves en difficulté.

Reconnaissance au travail

Général

- + Dit recevoir de la reconnaissance de la part de ses amis en dehors de l'école.

Supérieurs/directions/TES :

- Dit que la direction adjointe devait passer dans sa classe, mais qu'elle n'est jamais venue ;
- Souligne un manque de reconnaissance.
- +/- Dit que les TES et la direction doivent être contents de son travail, mais elle dit qu'ils ne savent pas ce qu'elle fait dans sa classe.

- + Dit ne pas être capable de faire le minimum, elle est quelqu'un qui s'implique beaucoup dans son travail (auprès des élèves) ;
- + Mentionne que son implication au niveau de l'école, c'est autre chose ;
- + Dit qu'elle ne serait pas contente d'elle si elle ne s'impliquait pas.
- Dit ne pas beaucoup aimer l'école ;
- Souligne que tout est cloisonné à l'école et cela peut avoir une influence sur son engagement ;
- Nomme le manque de stabilité.

- +/- Dit qu'elle se réalise à la hauteur de ce que les élèves peuvent lui donner ;
- +/- Dit avoir le sentiment de se réaliser au travail quand elle est toute seule dans sa classe, mais mentionne qu'il y a des impératifs dans sa classe qui font que c'est plus difficile pour elle ;
- Nomme un manque de soutien et de services.

Général

- Pense que certaines personnes peuvent avoir un jugement négatif sur sa capacité à faire son travail en raison de son vécu ;
- + Dit que de façon générale, les gens ne viendront pas lui dire : bravo pour le travail que tu fais.

Direction

- + Dit que la reconnaissance de la direction a pu être le fait qu'elle la retienne à l'école lorsqu'elle voulait partir (indirect).

Élèves

- + Dit que, de façon indirecte, certains élèves semblent être reconnaissants.

Élèves

- Pense que les élèves plus vieux sont capables de lui dire merci et qu'elle les a aidés (l'année dernière), mais elle dit que cette année ses élèves sont plus jeunes.
- + Dit percevoir la reconnaissance dans leurs yeux, chez les plus jeunes (indirect).
- + Dit que l'écoute en classe peut être une certaine forme de reconnaissance (indirecte).

Parents

- + Dit ne pas avoir d'échos de la part des parents des élèves. Elle nomme la barrière de la langue comme l'un des possibles éléments limitant les liens entre les parents et elle.

Sentiment de compétence au travail

- +/- Dit être parfois capable de faire son travail, mais dit aussi qu'elle a parfois des manquements pour un élève ou pour un autre.
- +/- Dit qu'elle se sent parfois efficace, parfois moins.
- Parle de l'hétérogénéité de son groupe et qu'elle suit parfois le noyau et parfois, il est plus difficile pour elle de suivre les plus faibles.
- + Dit qu'elle se sent efficace auprès des bons élèves.

- +/- Dit qu'elle se sent parfois compétente, parfois non.
- + Dit qu'elle sait où elle s'en va avec les élèves, elle dit que c'est efficace ce qu'elle fait.
- + Dit qu'elle se fait plus confiance sur certaines décisions qu'elle prend.
- + Dit qu'elle ne se fait pas confiance en ce qui concerne son jugement par rapport à sa relation avec les élèves.
 - o Dit qu'elle serait plus capable de tenir son point si les enseignants du régulier lui posaient des questions sur son choix.

Bien-être subjectif

- +/- Lorsque la question lui est posée la première fois, elle dit non, la deuxième fois elle dit oui, mais dans les deux cas, elle nomme plusieurs facteurs négatifs.
- Perçoit le manque de matériel comme associé de façon générale à l'enseignement en accueil.

- + Dit qu'elle est en bien-être quand elle ferme sa porte et qu'elle fait « ses choses » ;
- +/- Dit que son bien-être est 50/50, mais qu'avec ses élèves ça va bien ;
- Est frustrée par le manque de communication avec les différents professionnels de l'école et par les

- N'a pas toujours le temps de donner à l'un ou à l'autre ce dont il aurait besoin comme le groupe est hétérogène ;
 - Se sent parfois dépassée quand elle ne peut pas aider tous ses élèves.
-
- sanctions qu'elle doit donner à leur place ou par les informations qu'elle n'a pas sur ses élèves ;
 - Est frustrée par certaines pratiques, comme des évaluations linguistiques trop rapides.

ANNEXE 12 – Matrice OS2.3

Enseignant	Indicateurs	Extraits verbatim évocateurs
Clara	Perception de soutien Oui	<i>Oui, j'ai senti ça.</i>
	Satisfaction à l'égard du soutien Oui	<i>Ils viennent partager, oui, ils viennent m'écouter, écouter nos problèmes, on s'écoute, on s'entraide, ça vient nous... C'est-à-dire nous aider à bien vivre ça, c'est-à-dire à comprendre nos difficultés qu'on vies, ça nous aide psychologiquement, je pense, oui, oui, je trouve que c'est une bonne, oui, une bonne chose.</i>
	Sentiment d'être respecté Oui	<i>C'est sûr que quand on parle, on voit que la personne nous écoute donc on est respecté, donc on voit qu'ils sont, les autres c'est-à-dire trouvent important de nous écouter donc ça vient les chercher et ça nous concerne tous, c'est-à-dire le problème dont on parle concerne tout le monde, oui.</i>
	Sentiment d'être impliqué Oui, par le droit de parole	<i>Oui bien sûr, oui, oui, parce que chacun a le droit de parler, donc oui.</i>
	Sentiment d'attachement Envers le groupe, oui	<i>Pas particuliers, mais avec tout le monde, oui. Interv. Avec le groupe en général Clara : En général, oui.</i>
	Impression que les autres se soucient d'eux Oui, par l'écoute de la part des autres	<i>Oui, oui, on m'écoute quand je parle, tout le monde écoute donc oui, oui, je pense que oui.</i>
Rémi	Perception de soutien Oui, par l'écoute et par le don de soutien social.	<i>Par le groupe de parole ? Oui en fait... [...] c'est un peu plus serré pis tout le monde comprend des choses que le monde ne savait pas que je vivais avec les élèves, pis oui... pis t'sais... même des fois, j'ai senti que je faisais un lien par rapport à d'autres... qui me disent, oui, mais dans tes cours : pas avec mes élèves, mais avec les autres, est-ce que tu vis ça ? T'sais, ils veulent savoir tout ça et je trouve que ça a placé tout ça. Je ne suis pas devenu un pôle dans ce groupe-là, mais j'ai senti plein de fois que le monde me posait des</i>

questions par rapport à d'autres, t'sais plutôt que de demander à ces enseignants-là... parce que moi je les ai tous, alors comment ça se passe dans tous les groupes et ils veulent avoir un feedback... Pis ça j'ai trouvé ça l'fun, donc ça sert !

Satisfaction à l'égard du soutien

Satisfaction à donner du soutien aux autres

Oui, bien oui. Il y a de la satisfaction à donner de l'information que tu crois pertinente parce que t'sais encore là c'est encore juste une perception que j'ai là, mais quand tu penses que tu peux aider...

Sentiment d'être respecté

A l'impression d'avoir été respecté, mais il dit qu'il n'avait pas la même écoute qu'à l'habitude. Il évoque que tout le monde avait la même écoute.

Oui, en fait, je n'ai pas senti de marques de non-respect si c'est ça la non, je n'ai pas senti ça si c'est ça la question [...] j'ai senti qu'il y avait un respect général de tout le monde envers tout le monde. [...] moi j'ai vécu la différence entre les deux [dans le groupe et à l'extérieur de celui-ci], ça m'amuse un peu de voir que tout d'un coup là, tout d'un coup, ils t'écoutent quand tu parles. Je trouve ça drôle, t'sais.

Interv. : En fait, juste pour être sûr de bien comprendre, est-ce que vous sentiez que vous étiez plus écouté dans le groupe de parole ou... Vous avez senti que vous n'aviez pas cette écoute-là ?

Rémi : Non, je l'avais, j'ai senti que j'avais cette écoute-là, mais que c'était une écoute égale. Tout le monde avait la même écoute, oui. Pis ça, ça ne t'a pas dérangé en fait... Ben non non, ben non

Sentiment d'être impliqué

Oui, parce que son avis comptait

J'étais impliqué parce que mon avis comptait où encore là où tout le monde veut... tout le monde quand ils parlent, ils vont se tourner vers moi, parce que je suis le seul avec qui... ils peuvent avoir une référence, je suis le seul qui les a ces élèves là aussi, t'sais.

Sentiment d'attachement

Rémi répond par l'affirmative, mais ne détaille pas son impression.

Oui, je pense, oui.

Impression que les autres se soucient d'eux

Oui, parce que son avis comptait

J'étais impliqué parce que mon avis comptait où encore là où tout le monde veut... tout le monde quand ils parlent, ils vont se tourner vers moi, parce que je suis le seul avec qui... ils peuvent avoir une référence, je suis le seul qui les a ces élèves là aussi, t'sais.

Ivanie

Perception de soutien

Oui, de façon directe et indirecte

Oui... oui je pense que... j'ai reçu... oui ! Déjà en les entendant parler et puis parfois ils apportent des solutions à des problèmes, fait que ils apportaient des solutions à des

		<i>problèmes et ça m'a servi aussi à voir, donc je comparais ma réalité avec leur réalité et parfois c'est les mêmes problèmes qu'on vit... et puis ça a apporté une solution [...] ça m'a aidé.</i>
	Satisfaction à l'égard du soutien reçu Semble satisfaite du soutien reçu, elle a apprécié que certains apportent des solutions à des problèmes	<i>Je suis satisfaite... et puis même c'est pas juste pour le groupe de parole... même en dehors [...] oui, d'en parler... puis... on avait toujours e... raconter nos problèmes de raconter nos problèmes... par exemple... mes défis ou bien ce que... ce que je vivais dans ma classe et mes collègues parfois ils donnaient des suggestions...</i>
	Sentiment d'être respecté Oui	<i>Je me sentais respectée puis... pas de problème... à ce niveau-là</i>
	Sentiment d'être impliqué Oui, son implication prenait plusieurs formes : active en parlant, mais aussi en écoutant les autres.	<i>On peut être impliqué aussi... on peut être impliqué de plusieurs façons... ça peut être de l'écoute, ça peut être aussi... Oui, à écouter... j'écoutais, j'écoutais, puis... oui...</i>
	Sentiment d'attachement Oui, avec certains collègues, pas avec tout le monde. Ça lui a permis d'apprendre à mieux connaître Rémi.	<i>Pas avec tout le monde, mais e avec certains de mes collègues j'ai, j'ai établi un lien, un très bon lien, de très bonnes relations.</i>
	Impression que les autres se soucient d'eux Oui, elle a même eu des commentaires de la part d'une enseignante dans le groupe qui lui a dit qu'elle ne savait pas comment elle faisait avec un groupe si difficile et des conditions de travail pareilles.	<i>Est-ce que t'avais l'impression que les autres participants se souciaient de toi ? Oui, j'ai remarqué ça et puis... il y a une collègue qui m'a dit... dans une des séances de groupe de parole elle a dit je ne sais pas comment tu fais là avec un groupe difficile comme ça et puis, t'as pas de bonnes conditions de travail.</i>
Charlène	Perception de soutien Oui, mais le concept de soutien social semble difficile à saisir.	<i>Du soutien social, dans le sens par exemple si je partageais un point et qui avait d'autres enseignements qui partageaient le même ou qui approuvaient ça je suis d'accord je pense que oui dans ce sens ou si y'en a un qui pouvait amener une solution ou quelque chose qu'ils ont fait par rapport à ça et que ça a apporté un résultat...</i>

Satisfaction à l'égard du soutien

Oui, donne l'exemple de la rétroaction de la part des autres enseignantes sur ce qu'elle a fait pour aider un élève.

Oui ça m'a rassuré, je me suis dit si jamais je détecte un élève qui est à un niveau... donc il y a deux élèves que je lui avais envoyés aussi plus tôt, qui étaient un peu plus avancés, donc il en a une qui a terminé en [classe d'intégration partielle] et une autre qui a été partiellement intégrée au régulier. Ça aussi ça a été un autre cas qui a été la bonne chose à faire ça m'a rassuré pour le niveau. Les élèves que j'ai gardés dans la classe étaient à leur place.

Sentiment d'être respecté

Dit que tout le monde était libre d'amener son point et qu'il y avait un certain respect de la part des autres membres du groupe ;
Elle se souvient quand même d'un moment où l'un des participants n'a pas respecté le point de vue d'un autre en ajoutant une expérience qui a dévalué, selon Charlene, le vécu de l'enseignante.

La formule [du groupe de parole] est assez bien, on était assez à l'aise on n'a pas senti de... personnellement sentie de pression ou de conflits qui se sont créés entre les personnes donc chaque personne était libre de donner son point de vue puis y'avait quand même le respect entre nous donc une bonne forme.

Sentiment d'être impliqué

Oui, a le sentiment d'avoir été impliquée, autant dans son écoute que dans le partage de son point de vue.

Oui, parce que je pense que j'ai quand même participé dans le groupe, il y a eu des moments ou des silences que je suivais, je ne savais pas trop quoi dire, mais j'étais à l'écoute. Je pense que j'ai quand même donné mon point de vue quand j'avais à le donner pis j'ai parlé [...] quand j'avais rien à dire j'écoutais les différents échanges et je voyais, en quoi je pouvais relier. Il y a des choses qui me concernaient plus et d'autres moins.

Sentiment d'attachement

Oui, mais en même temps, il y a des moments où son vécu différait des autres enseignants qui étaient présents (p. ex. expériences antérieures de vie, parcours ou encore dans la récurrence de certains sujets où elle avait déjà donné son opinion)

Un lien sur bien des plans, mais sur certains sujets non, les sujets que j'étais plus longtemps en silence... y'avait d'autre monde qui parlait, y'avait quand même plusieurs choses auxquelles je me sentais bien.

Impression que les autres se soucient d'eux

Oui, car pour les points qu'elle a partagés, il y a eu une écoute et un échange avec les autres membres du groupe.

J'ai senti qu'ils étaient à l'écoute, soit par leur approbation parce qu'ils vivaient la même chose ou juste l'écoute quand je donnais mon point de vue.

Jeanne

Perception de soutien

Oui

C'était c'est pas juste moi là, quand même pas mal de collègues là, c'est on sortait puis on se disait : Ah merci pour ton commentaire, merci, à m'a éclaircie. On a entendu pas mal de fois là ça : Merci pour ton commentaire, merci, ça m'a éclaircie beaucoup, oh merci, la prochaine fois je vais essayer de faire ce que tu as dit là, c'est... On a entendu pas mal de fois là, pas mal.

Satisfaction à l'égard du soutien reçu

Oui

Oui, beaucoup, beaucoup, beaucoup, oui, vraiment [...] On traitait certains cas des élèves là, par exemple quand je parlais moi de mon élève tannante là, elle était dans la classe de Charlene, Charlene donnait aussi son point de vue, Éline aussi donnait son point de vue, donc ça te donne une orientation sur comment agir avec cet élève-là

Sentiment d'être respecté

Oui

On se respectait tous là, c'est beaucoup, beaucoup, beaucoup. Il y a pas je pense pas quelqu'un qui aurait affirmé le contraire là, mais il y avait vraiment, vraiment un respect là entre nous, pour vous là, c'est un respect total, je pense, pour moi en tout cas là.

Sentiment d'être impliqué

Oui

J'étais impliquée là, à part une fois que je me suis absentée là parce que c'est une fois que j'avais mon rendez-vous médical que je pouvais pas déplacer, mais on était... Mais on était vraiment impliqués là, oui, oui [...] ça peut, ça pourrait m'aider, communiquer avec les autres, m'améliorer, des fois on avait des interrogations, on trouvait vraiment, on trouvait la réponse à nos interrogations, on écoutait l'autre, on voyait comment ça marche, on a parlé de plein de choses.

Sentiment d'attachement

Oui

Des fois là on se croisait dans le corridor : « Bonjour, bonjour, salut ». On n'a pas eu le temps de... On n'a pas eu le temps de beaucoup se parler, moi je suis au sous-sol, eux ils sont au 4e étage, et tout ça, on n'a pas, moi le midi je ne peux pas les voir parce que j'ai mon soutien linguistique, mais pendant les groupes de parole on était vraiment à l'écoute de l'autre là, c'est à l'écoute de l'autre, tu essaies de le comprendre, tu essaies de savoir, mais ce qui le tourmente, ce qui ne va pas de bien pour lui [...] Ah oui, ça a vraiment créé un bon lien avec mes collègues là.

	Impression que les autres se soucient d'eux Oui	<i>Parce que quand même on respectait ce que tu disais, même si on était contre, même si on ne partageait pas la même opinion que toi on... On te donnait son point de vue, mais d'une façon très éthique là puis très... Très respectueuse là.</i>
Éline	Perception de soutien Non, mais a senti une forme de compréhension mutuelle	Non, pas un soutien, mais c'est plus comme une compréhension mutuelle, mais je peux pas dire que je me sens, que je me suis sentie soutenue [...], mais je me suis sentie comprise, c'était plus ça.
	Satisfaction à l'égard du soutien Oui, mais plus par rapport au partage d'idées	Interv. Est-ce que tu étais satisfaite de la compréhension que tu avais de la part du groupe puis des idées qu'il t'amenait ? Éline : Oui. Oui, oui, même que moi j'ai accueilli beaucoup d'idées qui comme j'ai entendu, c'est sûr qu'après on a tous une façon de faire différente puis il y a certaines choses aussi qui ne me rejoignaient pas personnellement, donc là un peu moins, mais certaines grandes lignes oui. Je comprenais et vice-versa, puis ça m'a comme apaisé un peu de voir que ces aspects-là moins subjectifs étaient partagés.
	Sentiment d'être respecté Oui, aussi en dehors du groupe.	Oui, bien pas juste dans le groupe de parole, je veux dire c'est mes collègues donc oui.
	Sentiment d'être impliqué Oui, impliquée dans le groupe par l'écoute, à sa façon.	Bien moi je suis une personne de nature j'écoute beaucoup plus que je parle, mais... Donc, oui, je crois que j'étais impliquée à ma façon.
	Sentiment d'attachement Oui, mais aussi avant le groupe.	Oui, mais ça je le savais déjà même avant le groupe de parole, il y a certains enseignants qu'on est assez similaires dans notre façon de voir les choses puis d'enseigner puis nos relations avec les élèves, puis il y en a d'autres que non, qui sont beaucoup plus sensibles [...] ça a juste confirmé un peu ce que je pensais.
	Impression que les autres se soucient d'eux Pas vraiment. Éline dit qu'elle n'a pas eu vraiment besoin que les autres se soucient d'elle.	Je veux dire que j'ai trouvé ça comme plus neutre là [...] Je veux dire... Bien honnêtement je crois que j'ai eu de la chance parce qu'avec tout ce que j'entendais je trouve que j'ai vraiment pas de problème au travail, fait que je n'ai pas eu besoin vraiment qu'on se soucie de moi en plus, mais non pas nécessairement.

Sami

Perception de soutien

Oui il considère qu'il a été aidé, car il a eu un lieu pour s'exprimer et extérioriser certaines frustrations.

Déjà le fait qu'on nous donne la parole, qu'on soit réuni, qu'on arrive à extérioriser certaines choses que... Qu'on mettait sous silence, comme je t'ai dit parce qu'on est dans un cadre un peu exigeant, euh, où il y pas de confiance vraiment, mais c'est ça, le groupe de parole, oui, je crois oui, je peux considérer que j'ai été aidé dans le sens où j'ai pu extérioriser une certaine façon de voir des choses, des frustrations, des choses qu'on a vécues.

Satisfaction à l'égard du soutien

Répond que c'était pertinent pour lui. Sami mentionne que le cadre a favorisé l'absence de jugement et la meilleure compréhension des autres.

C'était pertinent [...] parce que j'ai pu quand même, euh, rétablir certaines choses, je veux dire donner une explication, donner, donner son point de vue, peut-être qu'on n'a pas eu l'occasion de le dire et que peut-être d'autres personnes quand ils te voient, avec les préjugés et tout ça, ils peuvent penser par exemple que tu as une certaine pensée, alors que tu penses autrement, tu as une ouverture d'esprit, c'est ça, par exemple je ne te connais pas, je te vois, oh, là, là, elle met des lunettes, je vais avoir un jugement, je peux pas lui parler, je peux pas aborder ce sujet, alors que si je commence à parler avec toi, tu me donnes l'opportunité par exemple dans un cadre comme ça, et c'est sûr que je vais changer d'avis, donc ces ateliers c'est sûr que ça m'a permis, ça m'a permis de... (Rires)

Sentiment d'être respecté

Oui, par l'écoute des autres, les relances, etc.

Oui, bien sûr [...] le respect déjà dans un groupe de parole c'est l'écoute, l'écoute active, donc quand tu parles et que cette personne écoute, nous seulement elle écoute, mais elle te laisse parler, vers la fin il te donne des idées ou bien il te pose une question, là on est vraiment dans une forme de respect, c'est parce que la personne elle est attentionnée, elle a de l'attention et elle est attentive [...] j'estime que quand on parle, on a dit des choses et qu'on a un écho, c'est comme un écho, je pense, il revient, il revient par-là, par-là, par-là, c'est une forme de respect, c'est dire l'idée que tu as proposée ou bien la discussion que tu as lancée, elle a fait l'objet d'un échange constructif, peut-être de critiques, c'est correct aussi, les critiques oui, ça participe, le fait que je dise quelque chose, tu peux dire : Ah non Sami, je pense qu'il y a... C'est une forme de respect aussi ça, donc je suis d'accord, oui j'estime qu'on a été respecté effectivement.

Sentiment d'être impliqué

Dit qu'il était impliqué par sa

présence, mais aussi quand il n'avait rien à dire, juste par son écoute, c'était aussi une forme d'implication pour lui.

Impliqué ? Oui, le fait déjà que... Bon moi je pense déjà que par notre présence déjà, le fait qu'on soit présent, parce que vraiment j'aurais pu, on aurait pu là ne pas venir carrément, on n'était pas obligé, mais le fait qu'on est là. Moi personnellement la seule fois où j'étais absent c'était hier pour des raisons, j'ai gardé mes enfants [...] Oui, c'est ça, impliqué par la présence. Il se peut que des fois on arrive, on n'a rien à dire, c'est correct aussi, mais si on vient pour écouter les autres, on est dans la perspective d'écoute.

Sentiment d'attachement

Dit qu'ils sont une équipe assez soudée les enseignants de classe d'accueil ;
Il aimerait qu'ils se créent leur espace pour manger (autre que la salle des profs)

Mais vraiment on est chanceux, vraiment, on est une équipe quand même assez... Assez soudée, d'ailleurs notre souhait pour l'année prochaine c'est comme on va avoir un problème de locaux, l'autre souhait, ce que j'ai dit à mes collègues, notre souhait c'est d'avoir par exemple quelqu'un à temps plein dans un local, on pourrait même faire une petite table en arrière pour manger ensemble, pour avoir des moments, voilà entre-nous, 5-6 à manger ensemble, puis oui on est une gang, on va amener un micro-onde, une cafétéria, on va faire notre... C'est ça, au lieu d'aller dans un endroit où on est obligé de, voilà, d'entendre des choses, parce qu'il faut faire un choix dans la vie, soit tu avances, soit tu recules

Impression que les autres se soucient d'eux

Oui, par la relance lorsque des sujets sont discutés dans le groupe, par leur écoute aussi.

Oui, je pense, oui, oui, exactement, comme je t'ai dit quand tu parles de quelque chose, il y en a un qui relance, bien oui, ils écoutent, oui, c'est sûr, ils écoutent l'expérience vécue et tout ça

Violaine

Perception de soutien

Dit ne pas avoir vraiment perçu de soutien social
Réconfort parce qu'elle voyait que les autres vivaient des situations similaires à la sienne.

Ben je ne savais pas que c'était du soutien [rires]. Au moins ça fait que ce que je disais n'était pas erroné, ce n'était pas pour se plaindre donc oui !, je le sentais pas comme soutien, on disait les choses c'est tout.

le fait qu'eux ils partagent et vivent la même chose ça faisait plus me reconforter donc j'avais raison de me plaindre. Ça venait plus valider certaines choses que je vivais. Ce qui était correct et pas correct

Satisfaction à l'égard du soutien

Orienté la satisfaction du soutien vers le groupe.

C'était pertinent déjà, mais je me dis que c'est intéressant des fois de voir des profs qui ont la même clientèle que nous, mais dans une autre matière. Sté musique c'était intéressant de voir, de voir ce qu'ils vivaient, OK lui il procède comme ça, il ne s'en fait pas avec ça. Moi je vais me faire beaucoup avec certaines choses et lui c'est le contraire.

Oui c'était bien, mais j'aimerais avoir d'autres disciplines et des sujets orientés, mais peut et peut-être pas tout le temps, mais les bons et mauvais coups des autres pour voir tes compétences en tant que prof. Ça, ça n'a pas marché pourquoi à toi non plus alors on peut comparer. Sinon c'était bien.

Sentiment d'être respecté

S'est sentie respectée même si elle parle plus haut du fait qu'elle avait peut d'être jugée par ses collègues comme elle n'a pas vécu un contexte d'immigration.

Oui, je n'ai pas senti de jugement de personnes. En tout cas moi je respectais les autres, ce que les autres disaient. Des fois ça venait moins me chercher. OK au début je me suis retirée je me suis dit, OK s'ils veulent plus parler de choses qu'ils ont vécues et de faire un parallèle avec leurs élèves de 12 qui ont vécus et tout ça.... de penser que moi je n'ai jamais vécu ça... [que l'accueil] ce n'était pas ma place.

Sentiment d'être impliqué

Elle dit qu'elle était impliquée, car elle suivait la discussion, mais elle dit aussi un peu plus haut qu'elle s'est sentie à part et qu'elle n'avait pas sa place quand ils ont parlé de leur vécu.

Je parlais comme... je pense que tout le monde parlait. Il y avait des sujets que je connaissais je ne sais pas comment impliquer ? Je pense que tout le monde donner son point de vue, son commentaire quand c'était un thème, un sujet quelque chose qui me touchait d'une certaine façon. Je pense qu'à un certain niveau j'étais impliquée, je suivais les discussions de cette façon je pense que oui.

Sentiment d'attachement

Dit qu'elle n'a pas nécessairement développé plus de liens que ce qu'elle avait avant.

Pas nécessairement plus que qu'est-ce que j'avais parce que ça reste un groupe de paroles et après on ne reparlait pas de ce qu'on a vécu et tout ça. Pas nécessairement plus, Clara, je la croisais souvent au début de l'année, doucement on sait connue, à force de transitions (elle prenait mon local), c'est plus comme ça que je l'ai connue [...] Clara je l'ai connue plus. Charlène, je ne l'ai pas connue beaucoup. Éline, je ne la vois jamais et son local est au sous-sol donc je ne l'ai vois pas. Jeanne, je la connaissais avant, mais elle non plus je ne la voyais jamais, mais elle a la francisation sur l'heure du diner. Sinon les autres je ne suis pas plus proches, mais j'ai appris à les connaître un peu plus, certains je suis plus proches, car on se voyait quotidiennement, d'autres moins.

Impression que les autres se soucient d'eux

Dit qu'elle ne le sait pas, puis termine en disant que oui, dans certaines situations.

... pas nécessairement, je ne sais pas. [...] De temps en temps quand je donnais un commentaire ils se soucient, je pense, oui...

ANNEXE 13 – Matrice OS3

Participant	Perception du groupe de parole	Extraits verbatim évocateurs
Cl	<p>Perception générale</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet un temps pour discuter ; + Permet de mieux connaître leurs collègues. <p>Caractéristiques de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> + Temps. <p>Perception sur son bien-être</p> <p>Oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Par la création d'un espace de discussion ; + Par la meilleure connaissance de ses collègues ; + Par l'accès à des solutions et des façons d'agir ; + Par la comparaison au vécu des autres. 	<p>Perception générale</p> <p><i>Oui, bien vraiment je trouve ça c'est une bonne expérience parce que j'ai appris à connaître mes collègues, parce que des fois on n'a pas le temps de nous parler [...] et là j'ai appris à connaître mes collègues et c'est une bonne chose, oui.</i></p> <p><i>Surement, en connaissant plus mes collègues [...] et c'est sûr que ça [le groupe de parole] a porté fruit, c'est sûr que j'ai appris beaucoup de choses, oui, je m'adapte à eux.</i></p> <p>Perception sur son bien-être</p> <p><i>C'est une bonne chose [...] Oui, ça influence [le bien-être], oui parce que s'il n'y avait pas ce groupe de parole là, on n'aurait même pas eu le temps de nous parler, chacun de son côté et puis là au moins on a eu comme 2 périodes juste à parler de nos problèmes donc on a au moins l'occasion de nous connaître et de trouver... Parce qu'à travers les discussions on a pu trouver quand même peut-être des solutions pour certains élèves, pour certains... Certaines façons d'agir avec les élèves, on a pu trouver des solutions à travers nos discussions.</i></p> <p><i>Comment agir avec les élèves, oui, et des fois même si je pense que mes élèves sont les plus difficiles, mais chez d'autres ils sont plus difficiles que mes élèves à moi, et donc là je me rends compte que je ne suis pas... Mes élèves ne sont pas les pires donc je peux essayer d'avoir... De travailler, de trouver des techniques pour améliorer c'est-à-dire le comportement de mes élèves à moi, oui parce qu'il y a toujours pire, oui, donc c'est des choses bénéfiques pour nous.</i></p>

Rémi

Perceptions générales

- + Permet de voir les ressemblances et les différences de vécu ;
- +/- Rémi a le sentiment que les sujets s'égareraient parfois, mais que les membres s'autorégulaient et revenaient vers des sujets liés au contexte scolaire.

Oui... c'est sûr c'était le fun, savoir ce que les autres vivaient puis... ce qu'ils vivent c'est la même chose que je vis, mais la façon qu'ils le perçoivent, tu sais, qui est différent de moi... c'est sûr qu'ils s'investissent beaucoup, c'est leurs élèves ils les ont toute la journée... moi je les ai, mais... moins, t'sais... fait que parce que pas que je m'investis pas, mais je les vois tellement de haut t'sais de plus regarder parce que je les ai plus, t'sais... je suis moins investi dans chacun de ces élèves-là... j'ai un plus beau rôle qu'eux autres parce que la plupart aiment ça être ici... [...] pour mes impressions du groupe de parole j'ai trouvé ça le fun de la façon qu'ils le [l'enseignement] vivaient et l'anxiété que ça leur causait...

Ah, bien moi j'aimais ça parce que tu sais tu as l'occasion de dire comment toi aussi tu vois ça t'sais... Peut-être que moi je m'en fais moins que les autres.

Caractéristiques de l'activité

- +/- Liberté des sujets abordés.

Des balises, il y en a, mais des contraintes, y en a pas, tu parles de ce que tu veux... on comprend qu'un moment donné ça s'éloigne... pis ça, c'est pas vraiment, t'sais, parler de son forfait cellulaire c'est pas vraiment ça le but là... Mais il y avait quand même pas de contraintes de retour pis... Bien, oui, on se faisait, pas on se faisait, mais un moment donné y avait quand même une conscience collective pis bon, là on va se remettre à reparler quand même de nos problèmes qu'on a face à l'école en tous cas e... non moi j'ai trouvé ça le fun comme ça là, il y a une autodiscipline qui agit au bout de quelques minutes pis ça revient t'sais... au sujet [...] C'est juste ma réaction à moi, t'sais... moi, j'avais l'impression... où j'étais plus intéressé à rester dans le domaine où on parle... T'sais c'est quand même payé par le milieu scolaire cette chose-là, pis on fait face à ça... c'est l'impression que j'avais.

Perception sur le bien-être

Oui :

- + Par le caractère agréable de l'activité.

Perception sur le bien-être

En fait je ne sais pas l'apport du groupe de parole à mon bien-être, en fait je... bien oui, le % je ne pourrais pas te dire combien, mais oui, c'est une affaire qui est l'fun.... Donc...

En fait, je pense que ça contribue au bien-être au travail, t'sais... Des fois quand je disais je m'en vais dans mon groupe de parole ce matin, tu dis ça à un autre enseignant, il lève les yeux en voulant dire... mais moi c'est pas... la raison pour laquelle je disais ça, c'est pas à, je trouvais ça l'fun ce groupe-là... Oui, c'est pertinent en tout cas. Pis est-ce que tu le ferais... Bien sûr... parce que j'ai vu un côté bénéfique à ça.

Ivanie	<p>Perception générale</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet de mieux connaître ses collègues et les réalités de chacun ; + Favorise la parole libre ; + Permet de créer un cadre sans jugement entre enseignants d'accueil. 	<p><i>Moi, les groupes de parole, j'ai trouvé cela intéressant... Donc c'est surtout avec les collègues, les enseignants d'accueil, ça nous a permis de nous connaître plus, on a fait des échanges, on a parlé des différents sujets soit des élèves ou autres choses... J'ai trouvé cela vraiment intéressant, on est une belle équipe, on travaille ensemble et puis chacun d'entre nous a parlé de ses réalités et cela nous a permis de nous connaître plus.</i></p> <p><i>J'aimerais bien que l'on refasse cette expérience-là l'année prochaine parce que pour moi c'est un espace pour nous, pour nous les enseignants, on a parlé des réalités que l'on vit dans nos classes ou bien à l'extérieur de la classe, donc parce que d'une année à l'autre ça change ce n'est pas la même expérience ça change d'une année à l'autre et j'aimerais bien que l'on refasse cela l'année prochaine.</i></p>
	<p>Caractéristiques de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> + Attitude de non-jugement de la part des autres participants ; + Liberté de parole ; - Fréquence des rencontres. 	<p><i>C'est juste j'ai trouvé que... par exemple, au lieu de faire... cette année on a fait aux trois semaines, c'est ça ? Ça va être exemple, une fois par mois ou une fois par deux mois, donc espacer un peu les rencontres.</i></p> <p><i>Le groupe de parole pour moi, c'est un espace pour m'exprimer, pour parler librement c'est ça c'est plus important. On ne peut pas dire y a la direction qui est là, il y a personne qui nous juge donc on parle de ce qu'on vit de ce que l'on a vécu, mais, il y a, c'est comme si.... C'est un moyen de s'exprimer, c'est un espace pour parler de s'exprimer de parler soit des points positifs ou bien des points négatifs. Donc, pour moi c'est ça le groupe de parole et puis sans jugement c'est très important.</i></p>
	<p>Perception sur le bien-être</p> <p>Oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Par le cadre de l'activité qu'elle perçoit comme un besoin pour les enseignants + Par la connaissance des réalités des autres ; + Par les échanges sur les vécus. 	<p><i>Oui, moi j'aime le groupe de parole, puis... J'ai beaucoup aimé ça. C'est surtout, associé aussi à s'exprimer... j'ai trouvé ça important parce qu'on a besoin de ça ! On a besoin, on a vraiment besoin de cet espace-là... pour nous ! Donc que je t'ai dit là sans, sans la direction, sans les autres intervenants... juste des enseignants... Parce que les enseignants, généralement, c'est des enseignants de l'accueil puis on connaît tous les réalités de l'accueil puis chacune d'entre nous vivent des situations différentes, donc ça nous a permis de nous réunir, de parler, de.... C'est ça.</i></p> <p><i>J'ai juste une chose à vous dire : je vous remercie !</i></p>

Charlène	<p>Perception générale</p> <ul style="list-style-type: none"> + Crée un espace qui favorise le partage de vécu et l'écoute ; + Crée un espace pour partager de bons coups et de moins bons coups ; + Crée des moments de repos ; + Favorise la compréhension de certains comportements ; + Favorise le côté humain. 	<p><i>C'était bien d'avoir cet espace-là environ une fois par mois. Pouvoir se rencontrer discuter de tout et de rien. J'avoue qu'au début j'étais surprise je pensais qu'il allait y avoir des lignes directrices sur ce qu'on allait parler. Mais finalement non, c'était des sujets qui arrivaient un peu comme ça. Je pense qu'on en avait besoin, donc j'ai aimé le partage, pis le fait d'écouter ce que les autres ont à dire. Je vois qui a des choses qu'on vit de façon similaire, mais il y a des petites différences.</i></p>
	<p>Caractéristiques de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> + Confidentialité + Attitude de non-jugement de la part des autres participants ; + Temps. 	<p><i>Pour moi c'était un moment d'échanges, de repos, de partager les bons coups et les moins bons coups. Puis de savoir que c'était confidentiel, il n'y avait pas de jugement, il n'y avait rien donc pour moi, c'était une certaine façon de se libérer de certaines situations que je vivais.</i></p>
	<p>Perception sur le bien-être</p> <p>Oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet de se libérer ; + Permet de savoir ce que les autres vivent ; + Permet de percevoir certains points communs entre le vécu des enseignants ; + Permet un certain détachement de certaines situations vécues ; + Permet de se remettre en question pour avancer. 	<p><i>Je vais te dire que certains comportements que j'ai mieux compris... Ça met beaucoup le côté humain, le côté de la personne. J'ai trouvé que c'était bien.</i></p> <p><i>Oui dans le sens le fait de pouvoir se libérer, de laisser aller certaine chose, et de voir ce que les autres vivent donc oui ça met plus à l'aise. Et ça peut amener un certain détachement par rapport à certaines situations qui sont plus difficiles. Au lieu de prendre les choses personnelles, avoir une meilleure distance, pis se dire qu'on est tous là en train d'essayer de faire quelque chose, il y a des choses qui fonctionnent bien et d'autres moins bien, on se remet en question et ça nous permet d'avancer. Je pense que ça, ça aide aussi.</i></p>

Jeanne	<p>Perceptions générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet de se regrouper ; + Permet de discuter de sujets variés ; + Permet de casser la routine, + Permet d'extérioriser certaines pensées, de dire ce qui les préoccupe ; + Permet d'exposer les bons coups et les mauvais coups ; + Permet d'avoir le point de vue des autres participants sur certaines questions. 	<p><i>J'ai adoré parce que c'était un moyen... C'était pas un moyen, mais c'était l'occasion pour nous de... D'être ensemble, de se regrouper toute l'équipe d'accueil et puis on débattait pas mal de problèmes, on a traité les cas de pas mal d'élèves, on a parlé de nous, on a parlé, on a traité pas mal de sujet, c'était vraiment intéressant. Moi j'attendais vraiment avec impatience ce petit moment justement pour pouvoir parler, parce que nous on parle tout le temps, on parle tout le temps en classe, mais on rarement l'occasion de se rencontrer là en groupe, de parler, de dire ce qui va, ce qui va pas bien là et tout ça, mais c'était une belle expérience.</i></p>
	<p>Caractéristiques de l'activité</p> <ul style="list-style-type: none"> + Confidentialité ; + Attitude de non-jugement de la part des autres ; + Composition des groupes. 	<p><i>Mais c'était vraiment l'occasion pour moi de casser un petit peu la routine, chaque jour, la classe, le bureau, et puis les rencontres et tout ça, c'était un moment, pour nous c'est comme quand on va chez un psy, de parler, d'extérioriser, et puis de dire tout ce qui nous préoccupe, tous les bons coups, les mauvais coups, c'était... C'était une façon vraiment de parler, c'était vraiment intéressant.</i></p>
	<p>Perception bien-être</p> <ul style="list-style-type: none"> + Par le partage de ressentis et de vécus ; + Par l'expression. 	<p><i>Oui, oui, oui [...] Bien c'est... C'est... C'est ce moment et cette occasion qu'on pouvait parler, qu'on pouvait dire ce qu'on ressentait, qu'on pouvait dire ce qu'on vivait dans nos classes, qu'on pouvait dévoiler des choses peut-être qu'on peut pas dévoiler dans les corridors... et puis qu'on était sûrs que c'est confidentiel, c'est juste entre nous là, parce que nous quand on sortait là, jamais on n'était dans le local des enseignants, on s'est dit : Oh, mais on a dit ça, on a dit ça. Non même entre nous, c'est on sort, c'est fini, c'est vraiment confidentiel, c'est pour toutes ces choses-là, c'était vraiment très, très essentiel.</i></p>
Éline	<p>Perceptions générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet de connaître les réalités des autres ; + Permet de se sentir moins seule à vivre certaines situations ; 	<p><i>Bien, j'ai beaucoup aimé parce que ça nous a permis de connaître un peu plus nos réalités puis dans le fond j'ai réalisé qu'il y a beaucoup plus de points en commun que ce que je pensais. Des fois on pense qu'on vit une situation un peu d'une façon seule, mais non j'ai vraiment apprécié ça, puis ça nous a permis aussi d'apprendre à mieux se connaître, d'échanger. J'ai beaucoup aimé.</i></p>

- + Permet de connaître les autres enseignants ;
- + Permet de se libérer de choses qu'elle a gardées pour elle et qui sont partagées par les autres enseignants ;
- + Permet de confirmer certaines perceptions à propos des autres participants.

*Bien non, améliorer... Bien peut-être juste... Souvent ça divaguait vers des sujets qui n'avaient vraiment aucun rapport là, fait que peut-être juste essayer de recadrer toujours, bien essayer de recadrer un minimum les conversations parce que des fois ça... Je trouvais que ça s'engageait trop dans des genres de débats un peu politiques
X : Ok Y : Bien en tout cas c'est... C'est une manière de se connaître aussi, mais non sinon il n'y a absolument... Tout était parfait là.*

Bien je dirais par rapport aux mesures disciplinaires comme qu'il manquait de rigueur, ça m'a rassuré de voir que les autres enseignants aussi le pensaient, parce que... parce que je trouve que oui il y a comme une grosse lacune à ce niveau-là, donc après je me suis sentie plus à l'aise de partager ces inquiétudes-là puis je suis contente aussi que ça... Ça sera peut-être discuté avec la directrice là.

Caractéristiques de l'activité

- + Temps ;
- +/- Liberté des sujets abordés.

Ça m'a permis de comme lâcher un peu, vraiment me dire il y a peut-être des choses que j'avais trop gardées, des inquiétudes, voir si c'était un peu partagé, des situations vécues aussi que ce soit avec des élèves ou avec des collègues ou de l'administration, de la direction, le fonctionnement de l'école puis là quand tu t'aperçois que finalement c'est quelque chose qui est vécu par tous tes collègues, mais tu dis : Ah OK ! Bien peut-être qu'on pourrait en parler de façon ouverte pour améliorer les choses, parce que des fois quand tu penses que tu es seul dedans, je vais faire avec. Mais donc oui, le groupe de parole j'ai beaucoup aimé dans ce sens-là, je me suis sentie un peu soutenue si on veut.

Perception bien-être

Oui :

- + Par l'expression libre ;
- + Par la mise en commun d'expériences.

Oui, j'aimais bien, ça m'a même comme un peu fait chier si on veut quand je l'avais raté, j'étais comme : ah non ! J'aurais voulu être là parce que tu sais que tes collègues sont là puis ça nous permet d'avoir un peu ce temps-là pour discuter par ce qu'on ne l'a pas nécessairement entre nous avec nos horaires qui sont vraiment différents et tout, donc là ça nous forçait à comme s'asseoir ensemble puis de parler de certains cas. Des fois je sais qu'on parlait d'élèves particuliers puis il y a des noms qui ressortaient, mais au moins ça nous permettait de voir OK, parce que peut-être l'année passée c'est moi qui l'avais puis là ça me permet de voir comment cet élève-là fait cette année, peut-être que l'année prochaine j'aurai un élève dont on a parlé, donc c'était aussi bon pour ça je trouve.

Sami

Perceptions générales :

- + Permet aux collègues de se réunir fréquemment ;
- + Permet des discussions lors de moments et dans des endroits appropriés ;
- + Permet une spontanéité et la liberté relative aux sujets abordés.

Bien écoute, sur le groupe de parole en général, déjà je pars sur l'idée que c'était une bonne initiative, euh, en ce qui me concerne c'est... Je pense c'est la plupart, c'est le cas de mes collègues, c'est la première fois qu'on se réunit donc d'une façon fréquente, donc... Et pour parler de notre vie professionnelle et aussi vie personnelle, je pense c'est une opportunité, c'est une occasion qui nous a été donnée de... De s'exprimer, d'exprimer ses sentiments, surtout son expérience, donc de ce point de vue, je pense bien que ça a été une très, très belle initiative que même mes collègues partagent, parce qu'on n'a pas de moment de discussion approprié donc... Qui ont pour thèmes donc notre travail et notre vie à l'école. C'est vrai que des fois on a des situations, au dîner par exemple, on se réunit, mais c'est pas la même chose, au dîner on parle plus, enfin, on peut parler de l'école, mais il y a aussi d'autres collègues peut-être qu'on connaît pas qui... Qui sont là, peut-être on hésite à dire certaines choses. Oui, moi en ce qui me concerne je ne peux pas dire certaines choses que j'ai dites dans le cadre de cet atelier dans la salle du personnel, impossible ! [...] On n'est pas à l'aise, mais dans le cadre de ces ateliers, moi personnellement j'ai vécu ça d'une... D'une façon positive, oui, absolument.

Caractéristiques de l'activité

- + Temps ;
- + Liberté d'expression.

Déjà la formule elle-même elle nous laissait le libre choix de parler, de discuter, d'aborder certaines questions, il n'y a pas de restrictions, c'est flexible, il y a personne qui... Qui nous oriente sur telle ou telle thématique, donc cela déjà est une bonne, une excellente chose.

Moi ce que j'ai aimé c'est vraiment cette liberté, liberté de parole, on n'avait pas de feuille de route, on n'arrive pas le matin, tu vas nous dire voilà, toi tu vas parler de ce sujet, lui va te relancer, rien n'est préparé à l'avance, même nous, donc on ne se dit pas, on ne se donne pas rendez-vous, se dire demain avec X on va parler de tel sujet, moi je vais parler de ça, non, ça vient spontanément, cette spontanéité, cette liberté qui caractérisent ces ateliers qui fait un peu la différence entre une discussion, une discussion comme je te dis tous les jours en salle du personnel avec d'autres collègues où tu dois calculer ce que tu vas dire, euh, tu dois réfléchir, tu dois penser, mais là effectivement cette liberté-là c'est elle peut-être qui va nous dicter avec le temps si on décide de.... Par exemple de renouveler cette expérience, je pense, cette liberté va déterminer, euh, automatiquement ce qui va se faire, ça va continuer comme ça, je pense.

Perception bien-être	<p><i>Oui, sans doute, sans doute [...] Depuis le début, on a commencé, déjà on a compris certaines choses, on a compris certains comportements de la part des uns et des autres, c'est sûr que ça a influencé positivement notre réaction parce qu'on peut anticiper certaines choses, euh, eu égard à ce qui a été raconté dans le cadre de ce groupe de parole, on peut s'y inspirer, euh, on peut appliquer des modèles qui ont été essayés, on peut vivre une même expérience que l'autre, euh, l'autre par exemple n'a pas pu réagir, il a réagi d'une façon que ça n'a pas fonctionné et nous implicitement, instinctivement on va penser une autre alternative, donc grâce à ça. S'il y avait pas ce groupe de parole par vous, je peux pas savoir que quelqu'un a eu une situation qu'il a gérée d'une telle façon et que moi peut-être j'ai eu la même situation, moi je n'ai pas réussi parce que j'ai réagi avec une autre réalité.</i></p>	
<p>Oui :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Par des éléments plus ou moins manifestes ; + Par la meilleure connaissance des autres ; + Par l'expression ; + Par une meilleure compréhension de ses collègues qui peut l'aider à anticiper certains comportements ; + Par le caractère différent de l'activité ; + Lui permet de voir et d'envisager de nouvelles façons d'agir. 		
Violaine	<p>Perceptions générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> + Permet d'échanger sur des difficultés communes ; + Permet de relativiser certaines situations ; - S'éloigne parfois des thèmes associés à la vie scolaire, parfois tend trop vers des sujets personnels ; - Ne permet pas de mettre en œuvre des actions concrètes ; - Violaine se perçoit comme différente par son vécu personnel et craignait d'être jugée à ce propos ; - Se rapproche d'un groupe de thérapie, en particulier la première séance où tous les enseignants se sont présentés. 	<p><i>Des fois j'aurais aimé qu'il y ait des thèmes plus spécifiques, parce que des fois, on dirait, aujourd'hui c'était mieux, des fois, on ne savait pas quoi dire parce que.... Je ne sais pas c'est ça que j'avais l'impression des fois. [...] Des fois, ça apportait quelque chose des fois c'était des choses qu'on discute avec certains collègues, mais pas nécessairement avec nos collègues. Par exemple la problématique des locaux, d'après moi le directeur va dire c'est de même, c'est de même. [...] C'est des choses comme quand Clara a dit on devrait le dire à Mme X [direction adjointe] ça sert à rien, car nous on est juste des profs. Les retards non motivés on la dit combien de fois ? Est-ce que ça a changé non... c'était pire à la fin de l'année. Donc c'est pour ça que des fois, j'ai l'impression que oui on vit la même chose... On s'en parle ça dépend des collègues et des affinités et tout ça, mais est ce que toute change je sais pas, des fois, c'est bien je sais pas pour les autres, mais pour moi juste avoir un thème pour lancer... ou quand personne parlait, je me disais ce n'est pas parce qu'il y a un silence pour penser, mais c'est juste que personne n'a rien à dire. Avoir des... ça n'a pas besoin d'être un thème super, mais c'est quoi vos trucs négatifs cette semaine ou vos trucs positifs... ça peut amener une discussion, orienter, mettons...</i></p>
Caractéristiques de l'activité	<p><i>Je ne suis pas vraiment un groupe de thérapie... tout le monde a vécu la guerre moi je n'ai pas vécu ça [...] Je suis québécoise et c'est ça. Je n'ai pas non plus la même réalité ça aussi, je me sentais comme à part des autres, moi je ne suis pas immigrante, mes</i></p>	

parents sont québécois pis quand je vois les élèves je ne vais pas nécessairement voir leur immigration toute leur... je les considère comme ils sont donc je crois que ça fonctionne aussi, mais eux j'ai l'impression qu'ils disent OK, mais tu n'as pas vécu la guerre donc pourquoi tu enseignes cela ? Donc après la première je me suis dit ah, c'est un groupe de thérapie, quand on était rendu qu'on parlait de vie personnelle, mais t'sais des choses qui sont importantes pour chaque... moi j'ai des amies pour ça. Je n'ai pas besoin d'un groupe de paroles pour ça moi c'est plus au niveau professionnel, l'anxiété qu'on a ou on ne sait pas comment agir avec telle chose les bons coups c'est plus ça qui m'intéresse...

Des fois on se console quand on se compare. Des fois quand les autres parlaient, j'étais comme my god, my god... mes petits problèmes... ce n'est pas une chance toujours, tu compatis. Ça m'a amené certaines choses comme ça, mes élèves sont quand même correctes, ce n'est pas si pire que ça t'sais, il y en a qui vivent pire que ça.

... le premier [groupe] c'était plus on dirait, il avait vécu la guerre et l'immigration, moi ça me rentrait plus dedans. Je ne peux pas comprendre ce que les élèves ont vécu, mais je peux être empathique. En même temps je me suis dit peut-être que si c'était orienté vers autre chose...

On n'a pas parlé de problème que les profs vivaient précisément dans les classes sauf une fois ou deux mais pas beaucoup. Ça serait bien/intéressant et que ça sert à quelque chose. Si on a tous les mêmes irritants, ça serait bien qu'ils soient changés.

Perception bien-être

Oui, mais pas toujours :

- + Par la prise de connaissance du vécu des autres ;
- + Par le manque d'actions découlant des groupes de parole ;
- Par le manque de profondeur de certaines discussions (trop en surface).

Pas totalement, peut-être des fois quand on voit ce que vive les autres, mais c'est comme je vous disais, au début les sujets n'étaient que la surface, mais aujourd'hui ça a été plus profond. Mais les problèmes que l'on vit, on les vit tous, mais s'il n'y a rien qui change alors... certains irritants qu'on a on ne peut pas les changer, souvent on ne parlait pas de la classe d'accueil elle-même, mais qui était de l'extérieur de la classe.... Ça nous est souvent arrivé de parler du fonctionnement extérieur de nos classes. On n'a pas beaucoup parlé de tout ce qu'on vivait totalement dans notre classe sauf bien sûr Ivania et Clara qui vivaient des choses difficiles. Sinon plusieurs parlaient moins de sa classe précisément, il me semble que c'est ça que je retiens, peut être que j'ai manqué... des fois c'était des irritants de l'extérieur de notre classe, mais qui influençaient le bien-être. Ce n'est pas une critique parce que c'est très correct qu'on parle de choses irritantes, mais ces choses-là je ne sais pas si on pourrait les changer fait que... Je pense que ça nous aiderait tous beaucoup.

ANNEXE 14 – Synthèse des principaux résultats

Personne – Le bien-être psychologique au travail

OS1 : *Décrire le bien-être au travail chez les enseignants participants avant et après les activités collectives*

Principaux constats relatifs aux cinq dimensions du BEPT.

Adéquation interpersonnelle :

Les enseignants participant...

- évoluent dans contexte social varié comprenant, notamment les élèves, les collègues de l'accueil, les collègues du régulier, la direction adjointe, la direction générale, les TES, l'orienteur, l'orthopédagogue, le psychoéducateur, les parents des élèves, etc. ;
- entretiennent des relations majoritairement positives avec les collègues de l'accueil et moins positive avec les enseignants du régulier ;
- entretiennent des relations majoritairement positives avec les élèves ;
- entretiennent des relations variables avec les parents des élèves (celles-ci sont toutefois majoritairement restreintes).

Désir de s'engager :

Les enseignants participants...

- souhaitent s'engager si cela peut favoriser la réussite scolaire de leurs élèves ou ceux du département d'accueil ;
- considèrent que leur temps est limité et que leurs actions (p. ex. adaptation du matériel) pour soutenir les élèves (selon les besoins spécifiques de chacun) sont énergivores ;
- désirent s'engager pour favoriser l'intégration des élèves à la vie à l'école ou à la société québécoise ;
- désirent s'engager auprès des parents pour aider les familles à s'intégrer ou à soutenir leurs enfants pour les tâches scolaires.

Épanouissement au travail :

Les enseignants participants...

- aiment l'enseignement, et ce, malgré les défis et les enjeux qu'ils rencontrent au quotidien ;
- considèrent que leur épanouissement peut être lié aux capacités des élèves (autant d'un point de vue positif que négatif) ;
- évoquent rarement des éléments pouvant faire référence à la fierté au travail.
- évoquent fréquemment l'amour pour leur emploi.

Reconnaissance au travail :

Les enseignants participants...

- perçoivent peu de reconnaissance au travail ;
- perçoivent des marques de reconnaissance parfois directes (p. ex. remerciements) et parfois indirectes (p. ex. regards, sourires) ;
- perçoivent plus (ou moins) de marques de reconnaissance à certains moments dans l'année scolaire ;
- remarquent des différences dans le type de marques de reconnaissances (directes ou indirectes) ou encore la provenance (p. ex. parents, élèves, direction scolaire) selon le moment dans l'année ;
- soulignent un manque de compréhension du travail effectué par les enseignants du régulier.

Sentiment de compétence au travail :

Les enseignants participants...

- soulignent que les ressources (temporelles, humaines, matérielles) qui leur sont attribuées et la compréhension de leur travail par les autres acteurs scolaires sont des éléments qui peuvent avoir une influence sur leur sentiment de compétence ;
- disent avoir perçu plus d'indices qui peuvent les aider à percevoir leur sentiment de compétence en fin d'année (p. ex. nombre d'élèves qui intégreront le régulier ou une classe plus avancée) ;
- tissent des liens étroits entre leur sentiment de compétence et la réussite de leurs élèves.

Principaux constats relatifs à la perception des enseignants sur leur bien-être au travail.

Perception générale du bien-être :

Les enseignants participants...

- perçoivent des éléments externes à l'école qui peuvent avoir une influence négative sur leur bien-être (p. ex. précarité, conciliation travail-famille, manque de soutien à la maison de la part des élèves, manque de matériel destiné à l'accueil) ;
- perçoivent que certains éléments du contexte scolaire peuvent avoir une influence négative sur leur bien-être (p. ex. changement de locaux fréquents, isolation des classes d'accueil, manque d'accès à certains services, déficit de communication ou encore manque de considération du temps et du matériel dont ils ont besoin) ;
- perçoivent que certains éléments du contexte scolaire peuvent avoir une influence positive sur leur bien-être (p. ex. ambiance de l'école, relations avec leurs collègues de travail, relations avec les élèves) ;
- perçoivent des défis relatifs aux élèves et à la classe qui peuvent avoir des retombées sur leur bien-être au travail (p. ex. hétérogénéité du groupe) ;
- certaines caractéristiques de l'accueil peuvent engendrer des défis (p. ex. relation ou collaboration avec les parents).

Synthèse

Nous relevons principalement :

- L'importance des relations sociales, qui sont mentionnées dans toutes les dimensions du BEPT.
- Les particularités inhérentes à l'enseignement en classes d'accueil (p. ex. besoins des élèves, relations avec les parents, etc.) qui peuvent avoir des retombées sur toutes les dimensions du BEPT.
- La scission existante entre les classes d'accueil et les classes ordinaires qui peuvent avoir des retombées sur toutes les dimensions du BEPT à l'exception de l'épanouissement au travail.
- L'influence du temps qui a principalement des retombées sur la reconnaissance au travail et sur le sentiment de compétence.
- Le vécu du sentiment de compétence ou de l'épanouissement au travail peut être modulé par la réussite ou les comportements des élèves.

Processus – Le soutien social

OS2 : documenter le soutien social qui résulte des activités collectives offertes aux enseignants

Principaux constats par sous-objectif :

(OS2.1) observer et analyser l'évolution des comportements de soutien donnés et reçus au fil des séances des activités collectives offertes aux enseignants ;

Nous retenons principalement que...

- les comportements de soutien sont souvent initiés en réponse à des besoins qui sont émis ou qui sont perçus par les membres du groupe ;
- trois types de soutien sont observés durant les séances du groupe de parole : SSÉmo, SSÉval, SSIInf ;
- tous les membres du groupe ont donné et reçu du soutien ;
- le groupe devient une « entité » qui donne et qui reçoit du soutien ;
- le SSIIns a pu être observé à la fin des huit séances du groupe de parole lorsque les enseignants ont formulé des recommandations communes pour obtenir cette forme de soutien ;
- certains types de soutien sont plus généraux et plus propices à être donnés au groupe (p. ex. SSIInf), alors que d'autres sont plus spécifiques au vécu des individus (SSÉmo et SSÉval) ;
- l'adéquation entre des éléments pouvant avoir une influence négative sur leur bien-être (OS1) et les comportements de soutien social reçus est perceptible chez certains enseignants.

(OS2.2) décrire les retombées perçues des activités collectives sur le réseau de soutien par les enseignants ;

L'activité des groupes de parole...

- peut être considérée comme une ressource du réseau, car les membres peuvent venir y chercher du soutien ;
- peut constituer un point de départ pour bonifier son réseau en dehors des groupes ;
- peut avoir des retombées sur toutes les caractéristiques des réseaux de soutien (c.-à-d. taille, qualité des liens, densité, diversité et composition) et particulièrement sur la taille du réseau et sur la qualité des liens ;

- permet de mieux connaître les autres membres du groupe et ainsi cibler des ressources potentielles afin de mieux répondre à leurs besoins (selon les caractéristiques et les qualités de chacun).

(OS2.3) décrire et analyser l'évaluation subjective des participants au regard des comportements de soutien et des ressources du réseau

Les enseignants participants...

- étaient tous satisfaits du soutien disponible dans le groupe ;
- abordent les principaux indicateurs de l'évaluation subjective du soutien reçu (sentiment de respect, d'être impliqué, d'être attaché aux autres, mais aussi le sentiment que les autres se soucient d'eux) de façon majoritairement positive ;
- rapportent avoir bénéficié du soutien qui était dirigé vers d'autres individus quand celui-ci était pertinent pour eux (soutien indirect) ;
- font référence à quatre types de soutien dans le groupe : SSéval, SSÉmo, SSInf, SSIndirect ;
- mentionnent qu'ils avaient de la satisfaction à recevoir et à donner du soutien ;
- évaluent le soutien social qu'ils ont reçu de la part des autres autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du groupe. Ainsi, les ressources du réseau créées par le groupe de parole sont accessibles également à l'extérieur du cadre de l'activité collective) ;
- mentionnent que leur implication dans le groupe peut prendre plusieurs formes (p. ex. prise de parole, écoute, présence physique).
- mentionnent avoir développé ou avoir renforcé certaines affinités avec des individus en particulier durant l'activité.

Nous retenons que le cadre de l'activité a pu favoriser une évaluation subjective positive du soutien social reçu, car les caractéristiques de l'activité pouvaient faire référence à certains indicateurs de l'évaluation subjective du soutien (p. ex. le respect).

Contexte – les groupes de parole et leurs retombées sur la personne

OS3 : Décrire les retombées des activités collectives sur le bien-être au travail des participants

Synthèse

Les enseignants participants...

- soulignent que les groupes de parole ont pu favoriser le développement de leur bien-être ;
 - mentionnent des retombées du groupe de parole sur leur bien-être qui peuvent être associées principalement à trois dimensions du BEPT : l'adéquation interpersonnelle au travail, la reconnaissance au travail et le sentiment de compétence ;
 - rapportent certains aspects positifs découlant des groupes de parole, comme la possibilité de mieux connaître les réalités de leurs collègues, mais aussi les caractéristiques de l'activité (p. ex. temps, espace de sans jugement) ;
 - distinguent l'espace des groupes de parole à d'autres contextes scolaires où ils ont habituellement la possibilité de s'exprimer (p. ex. salon du personnel), mais qui ne leur permet pas d'aborder des sujets librement ;
 - discutent d'un second processus proximal : le partage de vécus.
-

Réponse à la question générale de recherche

Comment le soutien social est-il mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants ?

Synthèse

Pour répondre à notre question générale de recherche, nous retenons que...

- quatre types de soutien social peuvent être perçus dans les groupes de parole (SSÉmo, SSÉval, SSInf, SSIndirect).
- le SSIns n'était pas présent dans le cadre des groupes, mais qu'il a fait l'objet d'une demande commune à la dernière séance de l'activité ;
- les comportements sont effectués en réponse à des besoins perçus ou émis par les membres du groupe ;
- des comportements de soutien ont été donnés et reçus par tous les membres du groupe ;
- les comportements de soutien peuvent être donnés et reçus par le groupe ;
- Certains types de soutien sont plus généraux et sont plus propices à être donnés au groupe (p. ex. SSInf), alors que d'autres sont plus spécifiques au besoin d'un individu (SSÉmo et SSÉval)
- le partage de vécu peut être perçu comme un second processus proximal qui aide les individus à préciser le soutien donné ;
- une certaine adéquation est perceptible entre les éléments pouvant avoir des retombées négatives sur le bien-être des individus (entrevue 1) et les thèmes des comportements de soutien reçus ;
- l'activité peut être considérée comme une ressource du réseau, car les membres peuvent venir y chercher du soutien ;
- l'activité peut constituer un point de départ pour bonifier son réseau en dehors des groupes ;
- l'activité peut avoir des retombées sur toutes les caractéristiques des réseaux de soutien (taille, qualité des liens, densité, diversité et composition) et particulièrement sur la taille du réseau et sur la qualité des liens ;
- le cadre de l'activité a pu favoriser une évaluation subjective positive du soutien social reçu, car les caractéristiques de l'activité pouvaient faire référence à certains indicateurs de l'évaluation subjective du soutien (p. ex. le respect) ;
- l'activité permet de mieux connaître les autres membres du groupe et ainsi cibler des ressources potentielles afin de mieux répondre à leurs besoins (selon les caractéristiques et les qualités de chacun) ;
- le soutien reçu, combiné au soutien social indirect perçu dans les groupes par les enseignantes peut avoir une incidence sur la perception des retombées de l'activité, mais le nombre de comportements de soutien ne semble pas avoir d'incidence sur la perception du soutien dans le cadre des groupes ;
- le soutien social donné et reçu peut être positif pour les individus ;
- l'adéquation entre l'activité, le soutien reçu et les besoins de l'enseignant est importante.

Éléments transversaux aux objectifs

Temps et contexte

Nous retenons que le temps est sous-jacent à plusieurs éléments discutés dans nos résultats, autant en ce qui a trait au BEPT (p. ex. marques de reconnaissances perçues), au soutien social (p. ex. meilleure compréhension des besoins des membres du groupe au fil de l'activité) qu'aux groupes de parole (p. ex. retombées des huit séances du groupe sur le bien-être au travail des enseignants.

Nous relevons également que le contexte des classes d'accueil teinte...

- l'expérience de travail des enseignants ;
 - les dimensions du BEPT ;
 - les thématiques du soutien social et les besoins de soutien (p. ex. recommandations formulées par le groupe) ;
 - le partage de vécu ;
 - le rapport à l'école.
-