

Université de Montréal

**Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et
du secondaire des commissions scolaires francophones du
Québec**

Par Miryam de Courville

Département de Psychologie
Arts et Sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de maîtrise
en psychologie, option psychologie du travail et des organisations

Août 2018

© Miryam de Courville, 2018

Résumé

Le bien-être psychologique des enseignants est une source de préoccupation depuis plusieurs décennies. Les études démontrent que ces derniers souffrent de détresse psychologique et que cela aurait un impact sur la qualité de leur enseignement aux élèves, ainsi que sur le taux de démission élevé. En effet, un taux élevé de démission chez les enseignants et le taux d'absentéisme témoignent certains problèmes au sein de cette profession. Il est donc nécessaire d'approfondir notre compréhension sur les causes de cette détresse psychologique, afin d'apporter les améliorations requises.

L'objectif de ce mémoire est d'évaluer le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec et les facteurs sociodémographiques qui pourraient jouer un rôle sur leur santé psychologique. Les objectifs de cette recherche seront de mesurer le bien-être psychologique et la détresse psychologique des enseignants, de comparer les enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que de les comparer selon différents facteurs sociodémographiques, tels que l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience, etc. Ceci permettra donc de mettre en lumière les facteurs qui jouent un rôle sur leur santé psychologique.

Notre échantillon compte 827 enseignants du primaire et du secondaire et ces derniers ont répondu à un questionnaire évaluant leurs facteurs sociodémographiques, leur bien-être psychologique, leur détresse psychologique, leur environnement de travail et leurs habitudes de vie.

Les résultats de cette étude permettent de constater que les enseignants vivent en moyenne un niveau de bien-être psychologique satisfaisant, c'est-à-dire qui correspond à 3,80/5 sur l'échelle de Likert, et ne vivent presque jamais de la détresse psychologique (1,86/5). Par contre, la prévalence d'enseignants ayant un niveau de bien-être psychologique faible est de 28,3%, donc ceci témoigne d'un certain problème au sein de cette profession. De plus, nos résultats permettent d'observer une différence significative au niveau du bien-être psychologique selon le nombre d'années d'expérience. En effet, ce sont les enseignants les plus expérimentés qui ont le meilleur bien-être psychologique. Une différence significative a également permis d'établir un lien entre le nombre d'heures travaillées par semaine et la santé psychologique. Les enseignants travaillant plus de 41 heures vivent moins de bien-être et plus de détresse psychologique. De plus, une tendance statistique démontre que les femmes vivent un peu moins de bien-être psychologique que les hommes.

Cette étude conclut donc qu'il est nécessaire d'ajuster l'environnement de travail des enseignants afin d'améliorer leur santé psychologique. Puisque ce sont les enseignants travaillant depuis plus de 21 ans qui ont une meilleure santé psychologique, il serait donc possible de croire qu'une amélioration des conditions de travail leur serait favorable, afin que ces enseignants n'aient à travailler autant d'années avant de voir leur bien-être psychologique augmenter. Cela pourrait également permettre de réduire le nombre d'heures travaillées par semaine et cela aurait certainement un impact sur leur bien-être. Une prochaine étude mesurant l'environnement de travail sur le bien-être psychologique ayant les facteurs sociodémographiques comme variables modératrices pourrait nous en apprendre davantage sur

ce qui pourrait causer un bien-être psychologique faible et sur les facteurs sociodémographiques qui sont le plus à risques d'en souffrir. De plus, puisque la détresse psychologique est assez basse dans notre échantillon, il serait plus pertinent de s'attarder davantage sur la prévalence de 28,3% qui ont un bien-être psychologique faible. Un enseignant sur quatre n'éprouve pas de bien-être et ceci témoigne d'un problème chez cette proportion d'enseignants. Ce résultat concorde donc avec la documentation scientifique sur le sujet. Une prochaine étude examinant cette prévalence selon les facteurs sociodémographiques pourrait nous en apprendre davantage sur les enseignants les plus à risque de vivre une détresse et de quitter la profession.

Mots-clés : Bien-être, détresse, enseignants, burnout, épuisement professionnel, stress, facteurs sociodémographiques, expérience de travail, temps supplémentaire

Abstract

The psychological well-being of teachers has been a source of concern for several decades. The studies on the subject show that they suffer from psychological distress and this has an impact on the quality of their teaching as well as on the high rate of resignation. A high rate of resignation among teachers and a high rate of absenteeism reflect some problems within this profession. It is therefore necessary to deepen our understanding of the causes of this psychological distress, in order to make the necessary improvements. The purpose of this thesis is to assess the psychological well-being of primary and secondary school teachers in Quebec's French school boards and the sociodemographic factors that may play a role in their psychological health. The objectives of this research will be to measure the psychological well-being and psychological distress of teachers, to compare primary and secondary teachers, and to compare them according to different sociodemographic factors, such as age, gender, number of years of experience, etc. This will shed light on the factors that play a role in their psychological health.

Our sample consists of 827 primary and secondary school teachers and they answered a questionnaire assessing their sociodemographic factors, their psychological well-being, their psychological distress, their work environment and their lifestyle.

The results of this study show that teachers experience on average a satisfactory level of psychological well-being, which corresponds to 3.80 / 5 on the Likert scale, and almost never live psychological distress (1.86 / 5). On the other hand, the prevalence of teachers with

a low level of psychological well-being is 28.3%, so this indicates a certain problem within this profession. In addition, our results show a significant difference in psychological well-being by the number of years of experience. Indeed, it is the most experienced teachers who have the best psychological well-being. A significant difference also made it possible to establish a link between the number of hours worked per week and psychological health. Teachers working more than 41 hours per week experience less well-being and more psychological distress. In addition, a statistical trend shows that women experience a little less psychological well-being than men. This study therefore concludes that it is necessary to adjust the teachers' work environment in order to improve their psychological health. Since it is teachers who have been working for more than 21 years who have better psychological health, it would be possible to believe that an improvement in working conditions would be favorable to them, so that these teachers do not have to work as many years before to see their psychological well-being increase. It could also reduce the number of hours worked per week and this would certainly have an impact on their well-being. An upcoming study measuring the psychological well-being work environment with sociodemographic factors as moderator variables could tell us more about what may be causing poor psychological well-being and which sociodemographic factors are most at risk to suffer. In addition, since the psychological distress is quite low in our sample, this probably reflects extreme cases and it would be more appropriate to focus more on the prevalence of 28.3% who have low psychological well-being. One in four teachers does not experience well-being and this indicates a problem for this proportion of teachers. This result is consistent with the scientific literature on the subject. An upcoming study examining this prevalence by socio-demographic factors could tell us more about the teachers most at risk of experiencing distress and leaving the profession.

Keywords : Teacher, well-being, psychological distress, stress, burnout, sociodemographic factors, work experience, overtime.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES SIGLES.....	xii
LISTE DES ABBRÉVIATIONS.....	xiii
REMERCIEMENTS.....	xv
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE : LE CONTEXTE THÉORIQUE.....	5
1.1. LA PROFESSION D'ENSEIGNANT.....	6
1.1.1. <i>La situation des enseignants</i>	6
1.1.2. <i>L'évolution du métier et des élèves</i>	7
1.2. LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE.....	9
1.2.1. <i>Définition du bien-être psychologique</i>	9
1.2.2. <i>Le bien-être hédonique et eudémonique</i>	10
1.2.3. <i>Le bien-être psychologique au travail</i>	11
1.2.4. <i>La théorie de l'autodétermination</i>	12
1.2.5. <i>Le coping</i>	15
1.2.6. <i>Les méthodes de coping</i>	17
1.3. LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE.....	19

1.3.1. <i>Définition du stress</i>	19
1.3.2. <i>L'épuisement professionnel chez les enseignants</i>	21
1.3.3. <i>Les causes du stress au travail</i>	23
1.4. LES FACTEURS SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	30
1.4.1. <i>La différence entre les hommes et les femmes</i>	30
1.4.2. <i>Comparaison entre les enseignants du primaire et du secondaire</i>	33
1.4.3. <i>Les différences selon l'expérience et l'âge</i>	33
1.4.4. <i>Comparaison entre les enseignants à temps et à temps partiel</i>	36
1.5. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES.....	38
1.5.1. <i>Les objectifs</i>	38
1.5.2. <i>Les hypothèses</i>	39
DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE.....	40
2.1. LES PARTICIPANTS.....	41
2.2. LA COLLECTE DES DONNÉES.....	43
2.3. INSTRUMENT DE MESURE.....	44
2.3.1. <i>Mesure de santé psychologique</i>	44
2.3.2. <i>Mesure du bien-être psychologique</i>	45
2.3.3. <i>Mesure de la détresse psychologique</i>	46
2.3.4. <i>L'interprétation de l'échelle de Likert</i>	46
2.4. LES ANALYSES STATISTIQUES.....	47
TROISIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS.....	49

3.1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON.....	50
3.2. LES ANALYSES PRINCIPALES.....	52
3.2.1. <i>Hypothèse 1</i>	52
3.2.2. <i>Hypothèse 2</i>	54
3.2.3. <i>Hypothèse 3</i>	54
QUATRIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION.....	61
4.1. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS OBTENUS.....	62
4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	65
4.2.1. <i>La santé psychologique des enseignants</i>	65
4.2.2. <i>Comparaison des enseignants du primaire et du secondaire</i>	70
4.2.3. <i>La santé psychologique selon les différences sociodémographiques</i>	72
4.2.4. <i>Sommaire de l'interprétation des résultats et recherches futures</i>	77
4.3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	79
CINQUIÈME CHAPITRE : LA CONCLUSION.....	81
BIBLIOGRAPHIE.....	85
ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	i
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE UTILISÉ POUR L'ÉTUDE.....	iii

Liste des tableaux

DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

2.1. Les participants

Tableau 1. Distribution des établissements sélectionnés par région.....	42
---	----

2.3. L'instrument de mesure

Tableau 2. Exemple d'une échelle de Likert à cinq échelons.....	46
---	----

TROISIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS

3.1. Les caractéristiques de l'échantillon

Tableau 3. Distribution de la santé psychologique selon les variables sociodémographiques.....	51
---	----

Liste des figures

PREMIER CHAPITRE : LE CONTEXTE THÉORIQUE

2.1. Le bien-être psychologique

Figure 1. Exemple de la théorie de l'autodétermination.....	13
---	----

TROISIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS

3.2. Les analyses principales

Figure 2. Le bien-être psychologique selon le nombre d'années d'expérience.....	58
---	----

Figure 3. Le bien-être psychologique selon le nombre d'heures travaillées par semaine.....	60
---	----

QUATRIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION

4.2. Interprétation des résultats

Figure 4. Effets des facteurs sociodémographiques comme variable médiatrice des facteurs organisationnels sur le bien-être psychologique des enseignants.....	79
--	----

Liste des sigles

FCSQ : Fédération des commissions scolaires du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports

Liste des abréviations

Etc. : Et cætera

Ex. : Exemple

À la mémoire de mon très cher père Claude de Courville. Ce travail témoigne de ma reconnaissance envers tous tes sacrifices et ton encouragement. Je te dois mon succès.

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de recherche, Luc Brunet. Il est non seulement un professeur inspirant, mais également un excellent chercheur. Je tiens à le remercier pour son soutien et sa disponibilité. Il a très bien su comment équilibrer le développement de mon autonomie tout en m'apportant un soutien lorsque j'en avais besoin. Je tiens à le remercier de m'avoir acceptée comme étudiante, d'avoir cru en moi et de m'avoir donné la chance de travailler sur ce beau projet. Il a également su faire preuve de beaucoup de patience avec moi lorsque j'ai dû mettre mon travail en suspens pour m'occuper de ma vie à la maison. Merci beaucoup pour cette opportunité et j'espère vous serez fière du résultat final! Je tiens à remercier les autres professeurs de l'équipe de recherche, André Savoie et Jean-Sébastien Boudrias pour avoir rendu ce projet de recherche possible. Merci également à David Emmanuel Hatier de ne pas avoir hésité à m'aider à plusieurs reprises au cours des dernières années.

Je tiens à remercier ma très chère amie Andrée-Ann Baril pour son soutien inconditionnel! Merci d'avoir toujours été présente, même lorsque je te posais un million de questions de statistiques et de méthodologie. Tu es une personne très inspirante et ta passion pour la science m'a motivée énormément. Je suis très fière de toi et de tes études. Tu es une personne tellement brillante et certainement la plus intelligente que je connaisse. J'apprécie chaque moment passé avec toi, soit nos soirées interminables ou nos moments d'études (pas toujours productif!). Tu es vraiment super et je suis vraiment contente de t'avoir dans ma vie! Je te souhaite bonne chance pour ton Post-Doctorat à Boston et pour ta future carrière de chercheuse.

Merci à Geneviève Scavone de m'avoir initié à la recherche scientifique au début de mes études universitaires. Mon expérience avec toi au Centre d'Études Avancées en Médecine du Sommeil m'a vraiment permis de développer un grand intérêt pour la recherche. Tu es une enseignante excellente et ta passion est contagieuse. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir donné de belles opportunités. Je suis vraiment contente de t'avoir eu comme mentore lors de mes études et que cette relation se soit développée en amitié, autant entre nous qu'entre nos filles.

J'aimerais également remercier mon mari Costa pour l'énorme soutien qu'il m'a apporté depuis le début de mes études universitaires. Depuis le début de mon baccalauréat, il m'a aidé à passer à travers plusieurs situations difficiles et il m'a toujours aidé à gérer les événements stressants. Il m'a également aidé à grandir et à devenir une personne plus responsable. Merci d'avoir toujours été présent et de m'avoir toujours encouragé à continuer. Tu es la meilleure personne que je connaisse et je suis très chanceuse et reconnaissante de t'avoir dans ma vie.

J'aimerais remercier ma fille Sophia qui, indirectement, m'a donné énormément de courage et de motivation pour me permettre de continuer ma maîtrise et de ne pas abandonner. Dans les moments les plus difficiles, c'était elle qui me permettait de continuer, car il est primordial pour moi de lui enseigner la persévérance scolaire et qu'il est important de toujours finir ce qu'on commence. Je souhaite de tout mon cœur que tu suives des études universitaires dans un domaine qui te passionne, afin que tu puisses vivre cette gratification.

Je tiens à remercier ma mère qui a toujours été là pour moi et qui m'a donné son support complet. Elle a vraiment pris mes études à cœur et elle m'a toujours encouragée et motivée. Elle m'a toujours permis de consacrer du temps à mon mémoire en s'occupant de Sophia pour des journées complètes. Merci maman d'avoir cru en moi et j'espère que ce travail va te rendre fière! Je tiens à remercier mon père qui même s'il n'est plus parmi nous, m'a donné beaucoup de motivation dans mes études. C'était important pour toi que j'entreprenne des études universitaires et je me rappelais ceci dans les moments les plus difficiles. Tu as toujours cru en moi et je suis sûre que tu serais fière de moi. Tu nous as quittés il y a déjà 9 ans, mais tu vis toujours en nous. Tu avais une curiosité pour absolument tout et tu étais sans doute la personne la plus cultivée que j'ai connue; merci de m'avoir transmis ses qualités. Merci pour tout ce que tu as fait pour moi et mes frères, on t'aime pour toujours.

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, la profession d'enseignant a attiré l'attention de plusieurs chercheurs à travers le monde. Certains de ces chercheurs se sont questionnés sur le bien-être psychologique des enseignants puisque ces derniers semblent éprouver plusieurs problèmes psychologiques liés à leur profession. D'ailleurs, la profession d'enseignant est classée comme l'une des professions causant le plus de problèmes de santé dus au stress (Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005). Le taux de stress et d'épuisement professionnel chez les enseignants semble avoir augmenté depuis les dernières décennies (Jennings & Greenberg, 2009). En effet, le nombre élevé d'épuisement professionnel et de problèmes associés à la santé psychologique chez les enseignants constituent actuellement des problèmes sérieux dans les systèmes scolaires à travers le monde (Loonstra, Brouwers, & Tomic, 2009). De plus, l'expérience du stress et de l'épuisement professionnel au travail est corrélée avec des absences à court terme et une diminution de la capacité à enseigner aux élèves (Darr & Johns, 2008; Roeser et al., 2012). Les congés de maladie seraient utilisés comme moyen de faire face au stress chez ces enseignants. De plus, le pourcentage de démission est de 20% au Québec (Déry, 2005) et ceci témoigne d'un problème au sein de cette profession. Toujours au Québec, on retrouve également un nombre très élevé d'absentéisme relié à des problèmes de santé mentale comme le stress et l'épuisement professionnel (Sénéchal, 2003).

Bien que les enseignants semblent à risque de souffrir de détresse psychologique, on peut observer une différence au niveau de certains facteurs sociodémographiques. Une étude a démontré que les enseignants au primaire étaient plus stressés que ceux du secondaire (Griffith, Steptoe, & Copley, 1999). Ces auteurs ont également remarqué que le stress est inversement corrélé avec le niveau hiérarchique du poste occupé et l'ordre d'enseignement.

Les personnes occupant des postes de direction, tels que les directeurs d'école, sont moins stressés que les enseignants du secondaire qui eux sont moins stressés que ceux du primaire. De plus, les résultats d'une étude rapportent que les femmes ont un niveau beaucoup plus élevé d'épuisement professionnel que les hommes (Bauer et al., 2005). Il semble qu'une plus grande proportion de femmes (57 %) souffre de problèmes de santé psychologique comparativement aux hommes (42 %) (Bowers, 2001). Il y aurait également une différence au niveau de l'ancienneté. Selon une étude (Feiman-Nemser & Remillard, 1995), les 5 à 7 premières années de carrière étaient accompagnées de nombreuses et fréquentes émotions négatives. Les auteurs de cette étude postulent que l'enseignement procure un sentiment de satisfaction, mais aussi de questionnement, de tension et même de souffrance qui entraînent une perte d'efficacité. De plus, la pression vécue par ces débutants serait une source de déstabilisation, d'insatisfaction et d'impuissance (Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2003). Il semble donc évident que certains facteurs sociodémographiques puissent jouer un rôle sur leur bien-être psychologique.

Le bien-être des enseignants a non seulement été associé à un meilleur engagement au travail (Jackson et al., 2006) et à une meilleure perception de leur efficacité à enseigner (Lent et al., 2011), mais cela aurait également un impact positif sur les élèves. Ces derniers auraient une meilleure motivation à l'apprentissage (Pakarinen et al., 2010) et un plus grand attachement envers l'école (Wei & Chen, 2010). De toute évidence, il semble important d'approfondir davantage les connaissances du bien-être psychologique des enseignants au Québec, puisque cela affecte non seulement la santé physique de ces derniers et la qualité de l'éducation des élèves, mais cela affecte également les coûts de fonctionnement du système

éducatif.

L'étude présente mesurera non seulement le niveau de bien-être psychologique et de détresse psychologique d'un échantillon d'enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec, mais également l'impact de certains facteurs sociodémographiques sur leur santé psychologique, tels que le sexe, l'âge, l'ancienneté, le nombre d'heures travaillées par semaine et le nombre d'enfants à la charge. Cette étude pourra donc permettre une meilleure compréhension de ce qui pourrait causer de tels problèmes psychologiques chez les enseignants.

Le premier chapitre de ce mémoire débutera par une explication globale de la situation des enseignants. La deuxième partie définira le bien-être psychologique et ceci sera appliqué au domaine de l'enseignement. La troisième partie sera consacrée à la détresse psychologique et cela sera également appliqué à la situation des enseignants. Certaines causes du stress seront également expliquées dans cette section. La quatrième partie portera sur les facteurs sociodémographiques en lien avec la santé psychologique des enseignants, en incluant le sexe, l'expérience de travail, l'âge, le niveau enseigné, ainsi que le nombre d'heures travaillé.

PREMIER CHAPITRE : LE CONTEXTE THÉORIQUE

1.1. LA PROFESSION D'ENSEIGNANT

Le métier d'enseignant peut facilement être perçu par la population comme étant facile et bien adapté à la vie familiale. Ce métier serait même considéré comme étant un privilège (Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2008). Au premier regard, les enseignants semblent avoir un horaire stable, qui comprend les soirées et les fins de semaine de congé, ayant également de longues vacances d'été, ainsi qu'un long congé pour le temps de fêtes. Par contre, cette profession comporte plusieurs difficultés et celles-ci ne semblent pas être prises en compte. En effet, les enseignants ne jouiraient d'aucune reconnaissance pour leur travail et ces derniers seraient perçus comme étant la source du dysfonctionnement du système scolaire (Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2008).

1.1.1. La situation des enseignants

Selon les statistiques, environ 20% des enseignants quittent le métier dans les 5 premières années de travail (Désy, 2005). Dans le domaine de l'enseignement, l'épuisement professionnel est l'une des principales sources de la pénurie d'enseignants. Bien que des enseignants d'expérience quittent également la profession, cette pénurie se voit principalement chez les novices (Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008). De plus, l'enseignement est la profession qui obtient le résultat le plus élevé de retraite précoce, soit 28 % en un an, comparativement aux autres employés du secteur public qui se trouve autour de 20 % (Uterbrink et al., 2007). Une étude menée par Houlfort et Sauvé (2010) conclut que 20% des

enseignants travaillent tous les jours dans un état de détresse psychologique et que 60% de ces enseignants éprouvent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois. Selon cette étude, on retrouve également un niveau très élevé de démission et d'absentéisme causés par des problèmes émotionnels.

Une étude québécoise (Mukemurera, 2005) faite auprès de 642 nouveaux enseignants du primaire et du secondaire est arrivée à des résultats intéressants. En effet, 15% des répondants n'enseignaient plus 5 ans plus tard, dont 13% d'enseignants du primaire et 18% d'enseignants du secondaire. Il y avait également 20% des enseignants à statut précaire qui avaient abandonné leur carrière dans ces 5 dernières années. De plus, 51% des répondants avaient envisagé de quitter leur emploi. Lorsque ces enseignants ont été questionnés quant à leur intérêt à quitter le métier, 16% étaient causés par la précarité de l'emploi, 24% ont mentionné la charge de travail et 18% ont mentionné les groupes d'élèves difficiles. Enfin, cette étude a pu mettre en lumière les difficultés vécues chez les enseignants du Québec.

1.1.2. L'évolution du métier et des élèves

Cette profession a grandement évolué au cours du siècle passé. Une étude (Guiral & Thuillier, 1982) menée au début des années 80 avait déjà remarqué une différence au niveau des tâches et de l'engagement des enseignants face à leur travail. Les auteurs mentionnent qu'autrefois, le métier se résumait à donner des cours magistraux et des dictées. Aujourd'hui, les enseignants s'impliquent davantage chez leurs élèves en contribuant à leur éducation et en les formant pour une future insertion professionnelle. L'enseignant doit construire un cadre de

travail propice à ses élèves, en leur transmettant le goût à l'apprentissage tout en étant interactif (Barrère, 2002).

Une évolution a également été remarquée au niveau de l'interaction entre les parents et les enseignants. Une étude menée dans les années 90 (Messing, Escalona, & Seifert, 1996) avait souligné que depuis les quelques années précédentes, les parents d'élèves faisaient beaucoup de reproches aux enseignants, en remettant en question leurs décisions et en donnant raison à leurs enfants. Les enseignants ont donc un manque de soutien et de reconnaissance de la part des parents. Ce manque de reconnaissance dans le travail est donc perçu, pour certains enseignants, comme une source d'insatisfaction, de démotivation et de souffrance (Carpentier-Roy & Pharand, 1992; Dionne-Proulx, 1995). Si les parents discréditent l'enseignant, il est donc évident de voir le même comportement chez les élèves. D'ailleurs, la relation entre les parents et les enfants a également changé. Celle-ci est plus ouverte à la communication et à l'expression des opinions et des désirs. Donc, l'enfant d'une telle éducation n'accepte plus la discipline et les contraintes de la part de l'enseignant (Fournier & Troger, 2005).

Le travail d'enseignant ne s'arrête pas seulement aux heures de classe. Ces derniers doivent passer plusieurs heures à la préparation des cours, à la correction, à l'évaluation des élèves, à la préparation des bulletins et à la planification des rencontres avec les parents (Messing, Escalona, & Seifert, 1996; Messing, Seifert, & Escalona, 1997a; 1997b). Bien que les enseignants aient d'autres tâches, soit en lien avec leur formation, leur développement professionnel ou à l'organisation scolaire, ces tâches ne comptent pas dans leurs heures de travail, puisqu'ils ne sont pas directement liés aux élèves. Ceci alourdit donc la tâche des enseignants à l'extérieur des heures de classe, mais sans que ces tâches soient comptabilisées

(Tardif & Lessard, 1999).

En se fiant aux statistiques et aux changements observés dans la profession d'enseignant, il est donc possible de penser que leur santé psychologique en est affectée. Puisque ces derniers sont responsables de l'éducation et du bien-être des élèves, il est donc nécessaire d'examiner davantage la situation, afin d'avoir une meilleure compréhension des causes de cette détresse psychologique. La prochaine section sera consacrée à la définition du bien-être psychologique et à sa place dans le domaine de l'enseignement. Le *coping* et la résilience seront également abordés dans cette section.

1.2 LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

1.2.1 Définition du bien-être psychologique

La santé psychologique se définit non seulement par l'absence d'états négatifs, mais également par la présence d'états positifs (Achille, 2003). Bien que la santé ait longtemps été considérée comme une simple absence de maladie (Seligman, 2008), ce n'est qu'en 1946 que la santé a pu être définie par un état complet de bien-être selon l'Organisation mondiale de la santé (p.100). Ceci a donc permis de reconnaître que la santé et la maladie ne sont pas nécessairement l'opposé d'un même continuum (Keyes, 2003). Selon Boudrias et al. (2011), la santé psychologique devrait être mesurée selon la présence de symptômes positifs et également selon l'absence de symptômes négatifs. Les auteurs mentionnent également que les

deux conditions ne devraient pas être considérées séparément ou de manière isolée, mais elles devraient plutôt être considérées comme un tout. Dans la littérature, les variables de détresse psychologique sont beaucoup plus souvent mesurées, afin de déterminer la santé psychologique que les variables de bien-être psychologique (Gilbert, Dagenais-Desmarais, & Savoie, 2011). Dans l'étude présente, des variables de bien-être psychologique, ainsi que des variables de détresse psychologique seront donc mesurées, afin d'avoir une idée approfondie de la santé psychologique des enseignants.

1.2.2. Le bien-être hédonique et eudémonique

Bien souvent, le concept du bien-être psychologique est mesuré selon la tradition hédonique selon laquelle les personnes recherchent le plaisir et évitent la douleur (Kahneman et al., 1999). Le bien-être hédonique réfère à une évaluation subjective générale de la vie (Diener, 1984), qui est donc le résultat des évaluations des différents aspects de l'existence d'une personne, tels que la vie et le travail (Ménard et Brunet, 2012). Selon cette théorie, le bien-être est qualifié de plaisir, de satisfaction, de bonheur subjectif. La recherche du bonheur est ainsi considérée comme la motivation de l'activité humaine (La Guardia & Ryan, 2000). Selon l'étude de Diener & Lucas (1999), le bien-être se caractérise par une grande quantité d'affects positifs, une petite quantité d'affects négatifs et à la satisfaction personnelle dans la vie.

Bien que le bien-être hédonique soit la théorie la plus courante et la plus répandue, selon Ménard et Brunet (2012), elle néglige un aspect important du bien-être, qui est l'aspect eudémonique. Selon Cowen (1994), le bien-être psychologique ne devrait pas être défini

simplement par l'absence de psychopathologie et la présence d'aspects positifs, mais également par des composantes au niveau comportemental, psychologique et physiologique. Selon cet auteur, le bien-être est dans la satisfaction des besoins physiologiques, dans la bonne santé physique, ainsi que dans les relations interpersonnelles, dans le contrôle de sa vie, dans les habiletés cognitives, etc. Ceci est en lien avec la pyramide de Maslow (1968), qui définit l'actualisation de soi, c'est-à-dire la satisfaction des besoins de son être qui sont orientés vers la croissance personnelle. Selon cette théorie, pour en arriver à ce stade, la personne doit tout d'abord satisfaire ses besoins physiologiques, ensuite ses besoins de sécurité et de protection, suivi du besoin d'amour, d'appartenance et son besoin d'estime de soi. L'approche du bien-être eudémonique va dans ce sens, puisqu'elle est basée sur la réalisation de soi. Comme l'explique Ménard et Brunet (2012), ce concept stipule que les individus doivent vivre en fonction de leur plein potentiel que l'on nomme le *daimon* et que le bien-être est dû à l'aboutissement de celui-ci (Waterman, 1993). Donc, si les individus vivent en accord avec leur daimon, ils atteignent donc le bien-être eudémonique. Selon cette approche, les individus doivent donner un sens à leur existence soit par l'engagement ou par le développement humain (Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002).

1.2.3. Le bien-être psychologique au travail

Dans le domaine professionnel, la qualité de vie au travail est définie par un état de bien-être ressenti par les personnes dans leur milieu de travail (Morin, 2008). En effet, le bien-être organisationnel peut être défini par une évaluation positive de certains aspects tels qu'affectif, motivationnel, comportemental, cognitif et psychosomatique (Van Horn et al., 2004). Le bien-être organisationnel est associé à un niveau élevé d'engagement, à une capacité

à garder une distance émotionnelle du travail et à avoir un bon *coping* pour faire face aux difficultés liées au travail (Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008). Selon ces auteurs, ces caractéristiques seraient liées avec une meilleure performance chez les enseignants et à des résultats positifs chez leurs étudiants. Danna et Griffin (1999) définissent le bien-être au travail selon les éléments suivants : la santé au travail, la satisfaction liée au travail, telle que les opportunités, les promotions, la paye, etc. et la satisfaction dans la vie extérieure au travail, comme la famille, la vie sociale, etc. De ce fait, selon ces auteurs, la satisfaction dans la vie à l'extérieur du travail est bien liée au bien-être au travail.

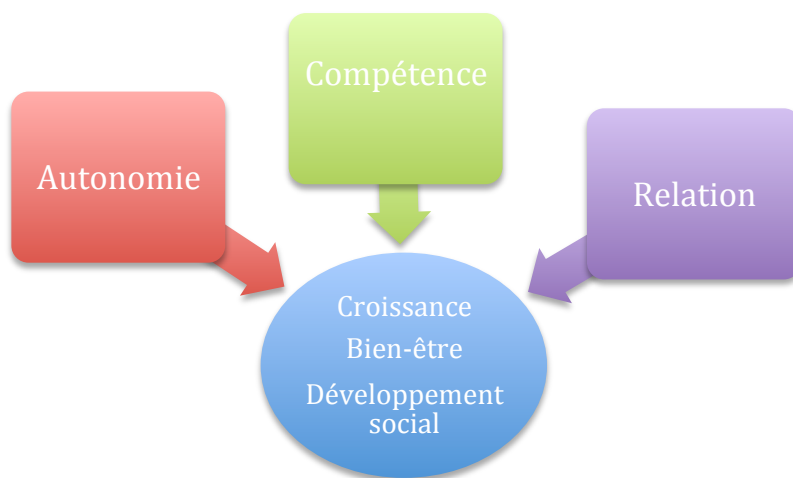
Le bien-être psychologique au travail peut être expliqué par la théorie de l'autodétermination et peut également dépendre de plusieurs variables. Les prochains paragraphes tenteront d'expliquer cette théorie ainsi que les différentes variables qui jouent un rôle sur le bien-être psychologique en milieu de travail.

1.2.4. La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est une approche basée sur la motivation humaine et la personnalité. Cette théorie met en lumière l'importance de l'évolution des ressources innées de l'humain dans le développement de sa personnalité et de l'autorégulation de son comportement (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). En effet, l'humain a trois besoins psychologiques innés qui sont les besoins d'autonomie, de compétence et de relation. Le besoin d'autonomie réfère à la volonté et l'acceptation de ses actions, la compétence réfère au jugement de ses propres habiletés (White, 1959) et la relation réfère au niveau de connexion ressenti envers les autres (Baumeister & Leary, 1995). Selon Ryan et Deci (2000), ces trois besoins de base

semblent essentiels pour faciliter la croissance et le bien-être personnel, ainsi que le développement social. La Figure 1 démontre un exemple de cette théorie. En effet, cette motivation intrinsèque signifie que l'individu a un choix dans ses actions et que cela va améliorer sa performance, son intérêt et sa créativité. Une étude en milieu de travail a démontré que la satisfaction des besoins de base était associée à une satisfaction générale au travail, ainsi qu'à une meilleure estime de soi (Illardi, Leone, Kasser, & Ryan, 1993). D'ailleurs, d'autres études ont également démontré que la satisfaction de ces besoins était associée à la motivation au travail (Gagné, Senécal & Koestner, 1997; Richer, Blanchard & Vallerand, 2002), à l'engagement au travail (Gagné, Chemolli, Forest, & Koestner, 2008), à la performance au travail, au bien-être psychologique (Baard, Deci, & Ryan, 2004; Deci et al., 2001) et que la satisfaction de ces besoins était négativement corrélée avec l'épuisement émotionnel (Van den Broeck et al., 2008).

Figure 1. Exemple de la théorie de l'autodétermination



Être motivé signifie d'être porté à faire quelque chose. Bien que cela varie en termes de niveau, soit en étant peu motivé ou très motivé envers un objectif, la motivation varie également selon l'orientation, soit le type de motivation. L'orientation de la motivation fait référence au but et à l'attitude sous-jacente qui pousse l'individu vers l'action. Donc, à l'opposé de la motivation intrinsèque, qui signifie que la personne fait une action parce qu'elle en a personnellement envie, on retrouve la motivation extrinsèque qui signifie que la personne fait une action pour une raison instrumentale. En d'autres mots, la motivation extrinsèque pousse une personne à accomplir une tâche dans le but d'obtenir un résultat externe (Ryan & Deci, 2000). Donc à l'opposé de la motivation intrinsèque qui est autonome, la motivation extrinsèque est contrôlée, ce qui veut dire que le comportement est fait sous une pression, soit interne ou externe. Une étude a établi, depuis longtemps, un lien entre la motivation autonome et le bien-être psychologique au travail (Blais, Brière, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993). De plus, un lien a été démontré entre la motivation contrôlée et des conséquences négatives chez les employés, tels que l'alcoolisme (Van den Broeck et al., 2011) et l'épuisement professionnel (Fernet, Senécal, Guay, Marsh, & Dowson, 2008).

Depuis des décennies, plusieurs études se sont intéressées au lien entre l'environnement de travail, la satisfaction des besoins et le bien-être psychologique. Depuis longtemps, un lien a été démontré entre un type de gestion qui favorise l'autonomie et la motivation intrinsèque (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Baard, Deci, & Ryan, 2004) et la satisfaction (Deci, Connell, & Ryan, 1989). Un type de gestion favorisant l'autonomie est défini par un patron qui comprend et reconnaît la perspective des employés, qui leur donne des choix et qui encourage leurs initiatives (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994). Blais et Brière (1992) ont

démontré que lorsque la gestion était perçue comme favorisant l'autonomie par les employés, ces derniers avaient une plus grande satisfaction au travail, une meilleure santé psychologique et physique, ainsi que moins d'absences au travail.

Par contre, puisque la plupart des actions que font les gens ne proviennent pas d'une motivation intrinsèque, il est possible que la motivation extrinsèque devienne intrinsèque. Effectivement, en acceptant et en acquiesçant de nouveaux buts, il est possible que l'individu internalise cette motivation (Ryan & Deci, 2000). La motivation extrinsèque varie donc sur 4 différentes régulations qui se situent entre l'amotivation et la motivation intrinsèque, donc d'une forme plus contrôlée à plus autonome. En commençant par la plus extrinsèque et contrôlée, il y a d'abord la régulation externe qui se produit dans le but d'obtenir une récompense imposée ou satisfaire une demande externe. Ensuite, il y a la régulation introjectée qui est produite dans le but d'éviter de se sentir coupable ou anxieux. Il y a ensuite la régulation identifiée, qui est plus autonome puisque la personne s'identifie avec l'importance du comportement et l'a accepté personnellement. Finalement, il y a la régulation intégrée qui se produit lorsque la régulation a été complètement intégrée à la personne. Cette forme de régulation est la plus autonome, mais elle reste une motivation extrinsèque puisqu'elle est performée dans un but instrumental (Ryan & Deci, 2000).

1.2.5. Le coping

Le *coping* psychologique réfère au processus d'évaluation de la menace et de la mobilisation de stratégies cognitives et comportementales afin de gérer le problème et ses corrélats émotionnels (Lazarus & Folkman, 1984). Le bien-être organisationnel est associé à

un niveau élevé d'engagement, à une capacité à garder une distance émotionnelle du travail et à avoir un bon *coping* pour faire face aux difficultés au travail (Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008). Selon les recherches sur la santé organisationnelle, les auteurs considèrent que les meilleurs enseignants sont caractérisés par un faible niveau de stress, ne montrant aucun symptôme d'épuisement professionnel et rapportant un niveau élevé de satisfaction (Kyriacou, 2001; Maslach & Leiter, 1999). Le *coping* est reconnu pour avoir un effet positif sur l'impact du stress, sur le bien-être psychologique et sur la réponse physiologique (Stephoe, 1991).

D'après certaines études anglaises (Cartwright & Cooper, 1997; Education Service Advisory Committee, 1998; Rogers, 1996), pour réduire le niveau de stress chez les enseignants, il est, avant tout, essentiel d'analyser les caractéristiques qui font qu'une organisation est saine pour le fonctionnement des employés. De plus, il est nécessaire d'adopter des pratiques individuelles qui seraient conformes à celle de l'organisation. Toujours selon ces auteurs, les caractéristiques d'une école en santé comprennent : une bonne communication entre les employés; un sentiment fort de collégialité; des décisions organisationnelles fondées sur des consultations; un consensus établi sur des valeurs clés et des standards; des rôles et des attentes clairement définis; de bonnes rétroactions envers le travail des enseignants; un bon niveau de ressources et d'aménagement pour supporter les enseignants; un support disponible pour aider à résoudre les problèmes, etc.

1.2.6. Les méthodes de coping

Il existe plusieurs méthodes de *coping* utilisées par les enseignants afin de maintenir une bonne santé psychologique. Selon Kyriacou (2001), il y a 2 méthodes de *coping*, la méthode de l'action directe et celle palliative. La méthode de l'action directe renvoie à ce que les enseignants peuvent faire pour éliminer la source de stress. Donc, ils doivent être conscients de ce qu'est la source de stress et de pouvoir effectuer une forme d'action qui va pouvoir gérer cette source de stress à long terme. Selon cet auteur, cette technique implique le développement de nouvelles connaissances, d'habiletés, de pratiques de travail et de négociations avec les collègues. La méthode palliative ne traite pas la source de stress directement, mais plutôt la sensation désagréable que ce stress procure. Cela peut se faire par stratégies physiques, qui impliquent des activités permettant de regagner une sensation de détente et de se libérer des tensions et de l'anxiété.

Plusieurs enseignants, notamment les hommes, utilisent des *coping* dits palliatifs, tels que l'alcool, la cigarette, les médicaments (Cooper & Kelly, 1993). Ces *copings* sont utilisés principalement chez ceux qui ont rapporté un niveau de stress plus élevé concernant le travail, la surcharge de travail et la manipulation entre le personnel. D'ailleurs, McCormick (1997) a confirmé qu'une perception de stress élevé était associée à des réactions défensives de *coping* immatures.

De plus, la résilience serait l'une des méthodes utilisées afin de contrer le stress (Gu & Day, 2006). La résilience est la capacité de gérer les effets négatifs du stress et des événements pour ensuite les transformer en positif. Leurs résultats ont démontré que pour certains, c'est leur motivation intérieure, leur raison d'être et leurs valeurs morales qui les aident à

poursuivre leur exploration professionnelle. Ces valeurs et motivations ont contribué à la croissance de leur force émotionnelle et leurs compétences professionnelles et, par la suite, leur ont donné la résilience qui leur a permis de relever des défis dans leur travail. De ce fait, les expériences négatives de stress et de surcharge de travail ont été gérées et transformées en ressources positives. Il semblerait également que les enseignants vivent beaucoup d'émotions positives leur permettant de tolérer des affects positifs afin de pouvoir tolérer des affects comme la tristesse, le sentiment d'infériorité, la déception et le manque de plaisir (Papastylianou & Polychronopoulos, 2007). De plus, ces émotions positives dériveraient de leur vie personnelle, comme la famille et leur environnement proche et ne sont pas connectés directement avec le travail (Bakker et al., 2000).

D'ailleurs, un sens d'autoefficacité serait essentiel à la résilience des enseignants (Gu & Day, 2006). L'autoefficacité des enseignants est définie comme leur jugement à propos de leur habileté à promouvoir l'apprentissage de l'élève (Hoy & Spero, 2005). Gibson et Dembo (1984) confirment que la croyance en leur efficacité influence leur persistance et leur résilience dans les situations plus difficiles. Leur persévérance et leurs efforts, lors des difficultés renforcent leur sentiment d'efficacité et, qui à son tour, renforce la résilience (Gu & Day, 2006). De plus, l'autorégulation au niveau de l'engagement au travail et de la résilience serait positivement corrélée avec le bien-être organisationnel et la satisfaction et corrélée inversement avec l'épuisement émotionnel (Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008).

Bien que le métier d'enseignant puisse apporter un sentiment de bien-être et de fierté chez certains, les études sur le sujet laissent tout de même croire qu'une certaine détresse

psychologique existe chez les enseignants. La prochaine section sera consacrée à la détresse psychologique. Le stress et l'épuisement professionnel seront bien définis et expliqués, en plus de certaines causes du stress vécu chez les enseignants.

1.3. LA DÉTRESSE PSYCHOLOGIQUE

1.3.1 Définition du stress

Le terme « stress » a été défini pour la première fois par Hans Selye (1964). Ce dernier a décrit le stress comme étant un ensemble de réactions physiologiques et psychologiques à une condition ou une influence adverse. Selye (1956) a également défini le terme « stressueur » comme étant la force ou l'influence externe qui agit sur la personne. Puisque le stress n'est pas uniquement négatif et qu'un certain niveau de stress est nécessaire à la survie, Selye a, par la suite, divisé le stress de deux façons : l'eustress et la détresse (1964 ; 1987). L'eustress se caractérise comme le bon stress et serait bénéfique à l'individu puisqu'il représenterait le niveau optimal de stress (Le Fevre, Matheny, & Kolt, 2003). L'eustress serait donc utile à la motivation et à la réalisation de projets. La détresse est plutôt caractérisée par un niveau soit trop faible ou trop élevé de stress (Le Fevre, Matheny, & Kolt, 2003). Le stress devient de la détresse, lorsque la demande excède la capacité de l'individu à maintenir son homéostasie (Le Fevre, Matheny, & Kolt, 2003). Afin de bien différencier les deux types de stress, ceci peut être illustré par la Loi de Yerkes et Dodson (1908). Cette loi démontre la relation entre le niveau d'éveil et la performance cognitive. Cette relation est représentée par une courbe qui a

la forme d'un «U» inversée: un niveau de stress optimal, soit l'eustress, serait autour du pic de la courbe et tout ce qui serait inférieur ou excédant la zone du pic serait de la détresse. De plus, selon Selye (1987), la nature du stress serait relative à la perception de l'individu. Donc, l'eustress et la détresse dépendraient de l'interprétation de la personne face au stress et à sa façon de réagir.

Puisqu'un niveau de stress élevé peut affecter la santé physique, psychologique et la performance dans certaines tâches (Quick et al., 1992), il est donc évident que le stress au travail peut être considéré comme problématique. D'ailleurs, le stress occupationnel serait fortement associé à des maladies cardiaques, des troubles gastro-intestinaux, de l'hypertension, de l'insomnie, de l'alcoolisme et de la dépression (Furnham, 1992 ; Sethi & Schuler, 1984). Certaines études ont estimé que 15 à 20% des travailleurs sont victimes de tels problèmes en Europe et en Amérique du Nord (Daveluy et al., 2000 ; International Labour Office ILO, 2000 ; Stansfeld et al., 1999). Ceci a donc un impact, non seulement sur la productivité de la compagnie, mais également sur la santé psychologique de ces individus (Liu & Guo, 2004). En effet, aux États-Unis, le stress au travail coûterait autour de 200 milliards de dollars par année aux employeurs (Liu & Guo, 2004).

Les études sur le stress chez les enseignants datent depuis plusieurs décennies. Effectivement, Kyriacou et Sutcliffe (1978) ont démontré qu'une proportion importante d'enseignants éprouvait beaucoup de stress au travail. Kyriacou (2001) définit le stress des enseignants comme l'expérience d'émotions négatives, telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration, la dépression qui seraient le résultat de certains aspects de leur travail.

En 2003, l'étude de l'Organisation Internationale du Travail a démontré que 25 % à 33% des enseignants de l'OCDE vivent un niveau de stress élevé au travail. Ce stress au travail aurait plusieurs conséquences, telles qu'un faible engagement organisationnel (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006), une mauvaise qualité d'enseignement ainsi qu'une mauvaise relation avec les étudiants (Yoon, 2002), un niveau élevé de congés de maladie et une tendance élevée à quitter la profession (Travers & Cooper, 1996). D'ailleurs, une étude menée au Québec (Allard, 2006) a permis de constater que sur les 8000 enseignants du primaire et du secondaire qui ont pris des congés de maladie de plus de 5 jours, 44% l'étaient pour des troubles psychologiques. Selon, Jarvis (2002) la profession d'enseignant est vue comme étant difficile, mal payée, et sous-estimée par la population. Selon cet auteur, cette représentation aurait comme conséquence d'augmenter le niveau de stress occupationnel et aurait un impact négatif sur le recrutement et la rétention. Ceci a de grandes conséquences, puisqu'au Québec, environ 20% des nouveaux enseignants quittent leur emploi dans les cinq premières années (Martel, Ouellette, & Ratté, 2003). Parmi ceux qui conservent leur emploi, plusieurs présentent un taux d'absentéisme élevé et deviennent cyniques, négatifs et pessimistes (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2008; Martel, Ouellette, & Ratté, 2003; Mazur & Lynch, 1989; Mukamurera, 2005).

1.3.2. L'épuisement professionnel chez les enseignants

Il a été démontré qu'à long terme, l'expérience du stress occupationnel mènerait vers l'épuisement professionnel (Jepsens & Forrest, 2006). C'est-à-dire ceci se développerait graduellement sous l'exposition intensive du stress au travail. L'épuisement professionnel est

l'une des manifestations psychologiques les plus communes des problèmes de santé au travail (Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2009). D'ailleurs, 20% des enseignants rapportent des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par semaine au Canada (Fernet, Guay, Sénéchal, & Austin, 2012). Selon Maslach (1982), cela se développerait chez les employés travaillant dans un domaine où il y a des contacts fréquents avec d'autres personnes, comme les enseignants. Chez certains de ces employés, le stress de ces interactions sociales constantes pourrait mener vers un sentiment d'épuisement émotionnel. Ceci pourrait avoir de mauvaises répercussions professionnelles, telles que des absences au travail, mais également dans la vie personnelle, telle que de l'abus de drogues, de l'insomnie et des problèmes graves de santé.

Maslach et Jackson (1981; 1984; 1986) divisent l'épuisement professionnel en trois composantes, soit l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et la diminution du sentiment d'accomplissement personnel. L'épuisement émotionnel réfère au sentiment d'être émotionnellement dépassé et dépourvu de ressources. La dépersonnalisation réfère à une réponse négative, détachée et insensible envers les autres personnes, précisément celles qui reçoivent le service (la clientèle). Enfin, la diminution du sentiment d'accomplissement personnel réfère à un déclin du sentiment de compétence et de succès au travail. Une étude américaine (Mearns & Cain, 2003) sur le stress chez les enseignants a conclu que le stress est associé à une mauvaise adaptation, à des expériences d'épuisement professionnel et de détresse. La dimension de l'épuisement professionnel comprenait l'épuisement personnel en plus du manque d'accomplissement (Mearns & Cain, 2003). Il est donc très important de bien comprendre le phénomène de l'épuisement professionnel chez les enseignants, puisque non

seulement cela affecte leur motivation et leur satisfaction au travail (Jalongo & Heider, 2006), mais cela affecte également la qualité de l'enseignement que les étudiants reçoivent (Dormann 2003; Lamude & Scudder, 1992).

1.3.3. Les causes du stress au travail

Il est évident que les causes du stress chez les enseignants sont nombreuses, mais il semble que l'environnement de travail soit le plus grand déterminant de l'épuisement professionnel (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Les problèmes psychologiques au travail ne seraient pas causés seulement par des dispositions personnelles, mais également par un milieu de travail toxique (Marchand, Demers & Durand, 2005; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Le stress serait le résultat d'un mauvais équilibre entre la demande faite aux employés et les ressources à leurs dispositions (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Ceci est en accord avec la théorie du modèle de la demande-ressource (Démerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Ce modèle comprend deux ensembles de facteurs liés au travail, soit la demande faite aux employés et les ressources de ces employés. Les demandes réfèrent aux conditions et aux défis physiques, psychologiques, sociaux et organisationnels et cela demande un effort physique et/ou psychologique soutenu de la part de l'employé et ceci est associé à un certain effort physique et/ou psychologique (Bakker & Demerouti, 2007; Démerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Comme le mentionne l'étude de Fernet et ses collègues (2012), chez les enseignants, les demandes incluent la charge de travail, le climat, la déficience de l'équipement, les politiques de l'école, les conflits interpersonnels, le comportement des élèves, etc. Pour ce qui est des ressources, cela fait

référence aux aspects du travail qui réduisent les demandes et les défis et qui supportent l'employé dans l'accomplissement de ses tâches (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001). Les ressources incluent le leadership, la flexibilité de l'horaire de travail, l'utilisation des habiletés, le pouvoir de décisions, la reconnaissance, le développement professionnel, le coaching, le soutien des collègues, etc. (Bryne, 1999; Rudow, 1999).

Il a été établi dans la littérature que la demande et les ressources jouaient un rôle sur l'épuisement professionnel (Fernet, Austin, Trépanier, & Dussault, 2013). Le stress survient quand la demande de travail surpasse les ressources à la disposition de l'employé (Alarcon, 2001; Landy & Conte, 2007). Une étude (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006) a démontré que l'épuisement professionnel pouvait être prédit par la demande de travail perçue par les enseignants et l'absence de ressource au travail. En effet, une expérience prolongée de faibles ressources combinée avec des demandes élevées peut mener à l'épuisement professionnel (Hobfoll, Freedy, Lane, & Geller, 1990). D'ailleurs, il a été établi que ce type d'expérience était un prédicteur de la rotation des employés et de la retraite précoce (Barnett, Gareis, & Brenman, 1999; Goodman & Svyantek, 1999).

La satisfaction professionnelle est un concept multidimensionnel qui représente une attitude globale de la part du professionnel, ainsi que de ses émotions concernant des aspects du travail, telle que les opportunités de créativité, l'autonomie, les possibilités d'enrichissement de connaissance, la complexité de la tâche, la pression occupationnelle, le développement professionnel et la relation avec les collègues (Kohler, 1988). La demande faite aux employés peut avoir un effet négatif sur la santé psychologique des enseignants si ces

derniers n'ont pas les ressources à leur disposition ni le niveau de contrôle adéquat à la situation (Karasek, 1979). La demande au travail serait le point central de la santé psychologique et physique des enseignants (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003). De plus, un environnement de travail qui soutient l'autonomie et qui permet aux enseignants de prendre des décisions sur leur travail, qui minimise la pression, qui fournit de la rétroaction et qui considère les émotions et les opinions des enseignants permet la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Ryan & Deci, 2000). À l'opposé, un environnement contrôlé qui impose des buts, des contraintes de temps et qui contrôle la façon de penser des enseignants, de se comporter et de se sentir risque de demander beaucoup d'énergie et de devenir une cause de stress (Ryan & Deci, 2000). Afin d'appuyer ceci, une étude sur les enseignants finlandais a démontré que ces derniers ont de meilleures conditions de travail et ont également un meilleur bien-être psychologique que les autres enseignants de l'Europe. Effectivement, ils ont un plus grand contrôle sur leur travail, une plus grande satisfaction, un niveau plus faible de demande au travail, de dépersonnalisation et de problèmes psychosomatiques, comparativement aux enseignants des autres pays (Rasku & Kinnunen, 2003).

Depuis longtemps, un lien a été établi entre le soutien organisationnel et le stress vécu chez les enseignants. Brunet et ses collègues (1991) ont démontré que la satisfaction des enseignants serait liée de façon étroite au soutien fourni par le directeur (Brunet, Dupont, & Lambotte, 1991). De plus, il semblerait que le soutien des collègues de travail est plus susceptible de réduire l'effet du stress sur l'épuisement professionnel que les autres formes de soutien social (Greenglass, Burke, & Konarski 1997). Une autre étude (Brouwers, Evers, & Tomic, 2001) a constaté que, lorsque les collègues ou les supérieurs ne donnent pas le soutien

dont les enseignants ont besoin, ces derniers doutent de leur habileté à maîtriser leur environnement. De plus, le climat de travail serait également lié à la santé psychologique des enseignants. Un bon climat de travail serait associé à une diminution de la perception du stress (Collie et al., 2012). Ceci aurait également un effet positif sur les élèves puisqu'un bon climat au sein de l'école serait associé à une augmentation du succès académique, de la motivation à l'apprentissage et à une réduction de l'agressivité (Cohen et al., 2009 ; Thapa et al., 2013). D'ailleurs, le département de l'éducation des États-Unis (2014) a accordé plus de 40 millions de dollars en subventions aux établissements scolaires et aux États pour améliorer le climat de travail. Donc ceci témoigne de l'importance d'un climat scolaire positif sur les enseignants.

Toujours en lien avec l'environnement de travail, la charge de travail est définie comme étant une cause prédominante du stress chez les enseignants (Riel, 2008). Selon une étude de Liu et Ramsey (2008), le manque de temps attribué à la planification et à la préparation, ainsi que la charge de travail laborieuse réduit la satisfaction des enseignants. Pour les enseignants, devoir faire du temps supplémentaire et avoir un programme surchargé serait une grande source de préoccupation (Naylor, 2001). Une autre étude (Collie, 2014) a conclu que la charge de travail à l'extérieur des salles de classe, telle que la préparation de devoirs et d'examens, assister aux réunions et faire du temps supplémentaire influencent leur bien-être psychologique de façon négative et ces tâches seraient également associées au stress (Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010) et à l'épuisement professionnel (Schaufeli & Bakker, 2004). De plus, un lien a été démontré entre la surcharge de travail et le comportement des élèves en classe. En effet, l'étude de Milkie et Warner (2011) a trouvé que les enseignants qui ont indiqué que les tâches administratives interféraient avec leur rôle

d'enseignant rapportaient plus de mauvais comportements de la part de leurs élèves. Puisque l'enseignement et l'éducation des élèves devraient être la priorité dans les écoles, il serait important de bien contrôler la charge de travail donné aux enseignants afin de s'assurer que cela ne nuit pas à la qualité de l'enseignement chez les élèves.

D'ailleurs, le comportement des élèves aurait également un grand impact sur la détresse psychologique des enseignants. Puisque l'enseignement constitue le rôle central de leur travail, il est donc évident que la relation avec les élèves affecte leur santé psychologique (Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004). Une étude chez des enseignants du secondaire a conclu que le stress le plus saillant pour l'épuisement professionnel est le comportement perturbateur de leurs étudiants (McCormick & Barnett, 2011). En effet, l'explication primaire du haut niveau de stress serait due à l'investissement émotionnel des enseignants avec leurs étudiants (Chang, 2009 ; Split et al., 2011). Les comportements qui seraient considérés comme les plus stressants sont la violence (Chartrand, 2006), l'agressivité (Leroux, Théorêt, & Garon, 2008), ainsi que le manque de respect, la nonchalance et le bruit continu (Geving, 2007). D'ailleurs, plusieurs études ont démontré que les enseignants avec un haut niveau de stress dû à la charge de travail et aux comportements des élèves ont plus de problèmes de santé, tels que l'épuisement professionnel, l'absentéisme et la rétention (Betoret, 2006 ; Jepsen & Forrest, 2006 ; Kyriacou, 2001). L'effet est également inversé puisque le bien-être psychologique des enseignants serait également lié aux comportements des étudiants. Une étude de Klusmann et ses collègues (2008) a démontré que les enseignants ayant le taux le plus bas d'épuisements émotionnels et le plus haut de satisfaction au travail avaient des élèves plus compétents et plus autonomes. Donc, il est nécessaire de s'attarder à la santé

psychologique des enseignants, car ces derniers semblent avoir une grande influence sur le comportement de leurs élèves.

De plus, il semblerait qu'il y aurait une corrélation directe, non seulement avec le comportement des étudiants, mais également avec le nombre d'étudiants par classe (Hastings & Bham, 2003). Une étude (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, & Kovess-Masféty, 2009) a également trouvé que le nombre d'élèves était associé à un plus haut risque d'épuisement professionnel. Ces auteurs expliquent que cette association est probablement liée à une augmentation du défi d'enseignement lorsqu'il y a plus d'élèves.

Les sources de stress seraient également uniques à chaque personne, car ceci serait une interaction entre la personnalité, les valeurs, les habiletés et les circonstances (Kyriacou & Sutcliffe 1978). Selon le questionnaire de personnalité d'Eysenck (Eysenck & Eysenck, 1984), il y aurait une corrélation significative entre la caractéristique du névrosisme et le stress chez les enseignants (Fontana & Abouserie, 1993). Un score élevé à ce questionnaire est caractérisé par de l'anxiété, de l'inquiétude, une humeur souvent dépressive qui démontre de fortes réactions émotives (Eysenck & Eysenck, 1984). Cette même étude démontre également une corrélation entre l'introversion et le stress. Toujours selon le questionnaire d'Eysenck, les personnes introverties sont plus discrètes, retirées et moins attirées par l'aventure. Donc, ces personnes sont plus affectées par les événements de la vie et pourraient souffrir d'un niveau plus élevé de stress en enseignement. Au contraire, les personnes extraverties sont plutôt des personnes sociables qui prennent des chances et qui agissent sur le moment (Eysenck & Eysenck, 1984). Donc, de telles caractéristiques peuvent aider les extraverties à faire face aux situations de stress, comparativement aux introverties. En se référant aux résultats de leur

étude (Fontana & Abouserie, 1993), ces auteurs ont pu conclure que les traits de personnalités contribuent davantage au stress que les variables du genre et de l'âge.

En se référant au modèle du big-5 (Costa & McCrae, 1999), les résultats d'une étude (Mills & Huebner, 1998) ont démontré que les traits du névrosisme et de l'introversion sont corrélés avec les trois facteurs d'épuisement professionnel. Ils ont également démontré que l'épuisement émotionnel était associé à l'agréabilité, tandis que l'accomplissement personnel est associé à l'esprit consciencieux. Toujours selon cette étude, l'extraversion expliquerait 10 % de l'épuisement émotionnel et 24 % de l'accomplissement personnel, tandis que l'agréabilité prédirait 12 % de la dépersonnalisation. Une étude longitudinale sur trois ans réalisée en Allemagne (Burisch, 2002) a démontré que le névrosisme est devenu révélateur dans l'épuisement émotionnel; l'extraversion dans l'accomplissement personnel; l'ouverture et le névrosisme dans la dépersonnalisation. Une autre étude (Gil-Monte & Peiro, 1998) explique de quelle façon ces trois traits de personnalité sont associés à l'épuisement professionnel. Selon ces auteurs, le manque d'accomplissement personnel mène vers un niveau élevé d'épuisement émotionnel qui au même moment, va mener vers la dépersonnalisation. D'ailleurs, les résultats d'une étude (Cano-Garcia, Padilla Munoz, & Carrasco Ortiz, 2005) ont permis de démontrer que le niveau le plus élevé d'épuisement professionnel (plus d'épuisement émotionnel, plus de dépersonnalisation et moins d'accomplissement personnel) a été obtenu chez les enseignants démontrant un niveau élevé de névrosisme et introversion. Ceci confirme les résultats des études nommées précédemment. Selon Griffith et ses collègues (1999), l'extraversion contribue à une meilleure performance chez les enseignants, ceci étant essentiellement interpersonnel.

Donc, il ne fait pas de doute que les enseignants vivent plusieurs difficultés et que cela affecte leur santé psychologique, ainsi que leur travail. La section suivante tentera de séparer les enseignants selon des facteurs sociodémographiques, afin de mieux comprendre les causes de cette détresse psychologique. Ceci permettra également de mieux cerner les enseignants à risque.

1.4. LES FACTEURS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Puisqu'il y a énormément de variations dans le domaine de l'enseignement, il serait donc évident de voir des différences au niveau de la détresse psychologique vécue selon différents facteurs sociodémographiques. En effet, on peut constater que certaines différences existent, soit au niveau du genre, de l'année d'expérience, du niveau d'enseignement et du nombre d'heures travaillé. Ces distinctions sociodémographiques seront présentées ci-dessous.

1.4.1. Les différences entre les hommes et les femmes

Un bon nombre d'études ont démontré un lien entre le genre et le stress au travail. La littérature semble démontrer que les femmes enseignantes ont tendance à vivre davantage de stress que les hommes. Comme exemple, une étude de Klassen & Chiu (2010) a affirmé que les femmes avaient une plus grande charge de travail et plus de stress relié à leur travail. Les différences au niveau du genre établi par cette étude sont en concordance avec les résultats

d'études précédentes qui traitent du même sujet (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006 ; Champlain, 2008).

D'ailleurs, la différence entre les hommes et les femmes dans le domaine de l'enseignement est un sujet étudié depuis longtemps. Plusieurs études ont constaté que les femmes vivent plus de stress au travail. Evetts (1987) avait remarqué que la carrière des femmes enseignantes était plutôt discontinuée et interrompue par l'éducation de leurs propres enfants et par d'autres engagements familiaux et donc ceci augmenterait le niveau de stress vécu chez ces dernières. Une autre étude presque vingt ans plus tard est arrivée au même résultat. En effet, Bauer et ses collègues (2005) ont démontré que les femmes ont un niveau beaucoup plus élevé d'épuisement professionnel que les hommes. Les auteurs ont interprété les résultats en indiquant que ces femmes sont plus affectées par le double fardeau qui les habite, soit le travail et la vie familiale. Ceci pourrait s'expliquer par une plus grande charge de travail totale, incluant celle du travail et celle domestique, ainsi qu'un plus grand conflit de rôle entre le travail et la maison (Greenglass & Burke, 2003). Selon Hopf et Hatzichristou (1999), les femmes seraient plus stressées au travail, car celles-ci seraient plus affectées par le comportement des étudiants. Les enseignantes seraient plus sensibles à extérioriser le stress provoqué par les problèmes de comportements, principalement ceux des étudiants masculins du secondaire. De plus, cette même étude avait également trouvé que les enseignants masculins avaient tendance à évaluer le comportement des étudiants comme étant moins problématiques que les femmes.

Les résultats d'une autre étude (Bowers, 2001) ont pu démontrer qu'une plus grande proportion de femmes (57 %) souffrait de problèmes psychiatriques comparativement aux hommes (42 %). D'ailleurs, les hommes seraient davantage des planificateurs rationnels de carrière et seraient plutôt concentrés à monter les échelons de carrière (Acker, 1992). Par contre, le sentiment de dépersonnalisation serait plutôt vécu chez les hommes (Van Horn et al., 1997). D'ailleurs, l'étude de Bowers (2001) a également démontré qu'une proportion plus grande d'homme souffrait de maladies cardiovasculaires, soit trois fois plus que chez les femmes. Selon ces auteurs, il est possible d'interpréter que le stress est pareillement vécu chez les hommes, car l'anxiété (Carney, McMahon, Freedland, Becker, & Krantz, 1998) et la colère (Verrier & Mittelman, 1996) contribuent considérablement aux occlusions artérielles et aux crises cardiaques. Une autre étude va dans le même sens (Kittel & Leynen, 2003) puisqu'ils n'ont pas trouvé de différence du genre au niveau de la santé psychologique des enseignants, en excluant la dépersonnalisation.

Bien que certaines études ne démontrent pas de différence entre les hommes et les femmes, il semble que plusieurs études affirment que les femmes vivent plus de difficultés au travail. Ceci ne semble pas être spécifique à l'enseignement, puisqu'une étude couvrant un autre domaine de travail, tel que le domaine financier en est arrivé à des résultats similaires. Leurs résultats démontrent que les femmes sont moins satisfaites au travail et dans leurs relations au travail. Elles ont également tendance à percevoir leur supérieur comme donnant moins de soutien à l'autonomie et à recevoir de moins bonnes évaluations de performance (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

1.4.2. Comparaison entre les enseignants du primaire et du secondaire

En se référant à la littérature, on peut également observer des différences entre les différents groupes d'enseignants (Houlfort & Sauvé, 2010). Une étude a conclu que les enseignants au primaire étaient plus stressés que ceux du secondaire (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999). Ces auteurs ont également remarqué que le stress est inversement corrélé avec le niveau hiérarchique du poste occupé et l'ordre d'enseignement. Les personnes occupant des postes de direction, tels que les directeurs d'école, sont moins stressées que les enseignants du secondaire qui eux sont moins stressés que ceux du primaire. Une étude faite par des ergonomistes a analysé les activités de travail des enseignants du primaire (Messing, Seifert, & Escalona, 1997). Les enseignants de la première à la sixième année ont été observés pour une durée de 43 heures et ils ont également répondu à un questionnaire. Ils ont trouvé que, outre l'enseignement de la matière, ces enseignants ont plusieurs autres tâches souvent simultanément, incluant l'apprentissage des bonnes manières, le soutien émotionnel, la discipline et le contrôle de l'environnement physique. Ceci pourrait donc être une explication à leur niveau de stress élevé.

1.4.3. Les différences selon l'expérience de travail et l'âge

Au début de leur carrière, les enseignants doivent transférer leur connaissance académique à la réalité du métier (Tynjälä & Heikkinen, 2011) et ces derniers peuvent avoir de la difficulté à s'adapter aux différents défis (Dickie et al., 2015). Si l'on se fie au fait que 25 à 33% des enseignants quittent leur emploi dans les cinq premières années de leur carrière, il est donc possible de penser que le début de leur carrière doit être particulièrement stressant

(Organisation Internationale du Travail, 2003). Les nouveaux enseignants seraient particulièrement vulnérables à l'épuisement professionnel puisqu'ils manquent d'expérience lorsqu'ils se retrouvent devant des tâches lourdes et qu'ils n'ont pas le soutien nécessaire pour y faire face (Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008). Les auteurs poursuivent en mentionnant que cela crée du surmenage, une perte de confiance en ses capacités et une remise en question sur le choix de carrière. D'ailleurs, certaines études démontrent même qu'une bonne partie des enseignants qui poursuivent leur carrière au-delà de ces cinq années ont un taux d'absentéisme élevé et deviennent cyniques, négatives et pessimistes (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005; Martel, Ouellette, & Ratté, 2003; Mazur & Lynch, 1989; Mukamurera, 2005).

De plus, les premières années de travail semblent être une période critique pour l'état de santé psychologique des enseignants. Dans les années 1990, une étude (Feiman-Nemser & Remillard, 1995) avait dévoilé que les 5 à 7 premières années de carrière étaient accompagnées de nombreuses et fréquentes émotions négatives. Ces auteurs ont confirmé que l'enseignement donne lieu à des sentiments de satisfaction, mais aussi de dilemme, de tension et même de souffrance qui entraîne une perte d'efficacité. Il semble que les émotions vécues par les enseignants débutants ont un impact sur leurs activités professionnelles. De plus, le dilemme perçu par ces débutants est une source de déstabilisation, d'insatisfaction et d'impuissance (Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2001). Selon ces auteurs, il est important de s'attarder aux émotions vécues par les enseignants, car ces derniers prennent des décisions et agissent en classe sur le coup de leurs émotions. Ils ressentent un sentiment d'inconfort lorsque leur plan d'enseignement n'est pas respecté et ils modifient également ce

plan lorsque des émotions négatives surviennent. Donc, leurs émotions seraient à la base de leur comportement envers les élèves (Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2001).

D'après une étude longitudinale effectuée également dans les années 1990 (Kinnunen & Salo, 1994), l'expérience du stress vécue par les enseignants, resterait relativement stable à travers les années. D'après les résultats, la moitié des enseignants qui éprouvaient peu de stress et la moitié de ceux qui éprouvaient beaucoup de stress au début de l'étude étaient toujours dans la même catégorie après 8 ans. De plus, ceux qui vivaient un niveau extrême de stress au début de l'étude n'avaient pas changé de catégorie après 8 ans. Aucun de ces derniers ne faisait partie de la catégorie des enseignants peu stressés.

L'âge de l'enseignant semble également jouer un rôle sur leur état psychologique. Comme mentionné précédemment, selon les statistiques, 20% des nouveaux enseignants quitte la profession dans les 5 premières années de travail (Désy, 2005). Il est donc possible de penser que les nouveaux enseignants ont plus de difficulté à gérer les différents obstacles de l'enseignement. Dans les années 90, un chercheur avait remarqué que les enseignants plus jeunes avaient, en effet, plus de difficulté à s'ajuster aux événements stressants (Banks & Necco, 1990). Selon ces auteurs, les enseignants plus âgés auraient une meilleure capacité à s'ajuster aux événements stressants.

1.4.4. Comparaison entre les enseignants à temps et à temps partiel

Il est évident de penser que le nombre d'heures travaillées doit nécessairement avoir un impact sur l'état psychologique des enseignants. Une étude Allemande (Unterbrink et al., 2007) portant sur le lien entre l'épuisement professionnel et sur la perception de la balance entre l'effort et la récompense a été portée auprès de 949 enseignants. L'épuisement professionnel a été mesuré avec le *Maslach Inventory (MBI)*, (Maslach & Jackson, 1984) tandis que la balance entre l'effort et la récompense a été mesurée à l'aide du questionnaire *The Effort-Reward Imbalance Questionnaire (ERIQ)*, (Siegrist, 1996). Les chercheurs ont divisé les enseignants travaillant à temps partiel de ceux travaillant à temps plein. Ils ont trouvé que le ratio entre l'effort émis et l'obtention de récompense était plus élevé chez les enseignants à temps plein. Les auteurs expliquent que le temps passé au travail est corrélé avec une augmentation de l'effort, mais n'est pas corrélé avec une augmentation de la récompense. Il a déjà été établi dans la littérature qu'un haut niveau d'effort émit et un niveau faible de récompense contribue aux problèmes de santé mentale (Siegrist, 1996; Kudielka et al., 2004). Donc, ceci pourrait laisser croire que les enseignants à temps plein ont une moins bonne santé psychologique que ceux travaillant à temps partiel.

Par contre, cette étude d'Unterbrink et ses collègues (2007) mentionnée ci-dessus a également démontré que les enseignants à temps partiel ont un moins bon sentiment d'accomplissement personnel. Ceci pourrait expliquer les résultats d'une autre étude sur les enseignants à temps partiel. L'étude en question (Bauer et al., 2005) a trouvé que l'enseignement à temps partiel est corrélé avec plus de stress et d'épuisement professionnel, car ces derniers seraient moins impliqués dans le réseau social des enseignants de l'école,

donc ils recevraient moins de soutien social. De plus, il semblerait que la charge de travail des employés à temps partiel serait plus imposante que ce qui serait décrit dans leur contrat.

Somme toute, la santé psychologique des enseignants semble être influencée par plusieurs facteurs, tant organisationnels que personnels. On peut donc facilement penser que certains facteurs démographiques peuvent jouer un rôle sur le bien-être psychologique des enseignants. Puisqu'il n'y a pas de consensus clair sur le lien entre ces facteurs et la santé psychologique, il serait bon d'explorer davantage sur le sujet. De ce fait, cette étude se concentrera sur les facteurs sociodémographiques puisque ceux-ci nous permettraient d'examiner la santé psychologique des enseignants. Déterminer les facteurs propres à la personne serait essentiel à la première étape de la compréhension de cette problématique. En ayant une idée juste et précise des facteurs sociodémographiques qui affectent la santé psychologique des enseignants des commissions scolaires du Québec, il sera plus facile pour les recherches futures de déterminer les facteurs organisationnels qui nuisent également à la santé psychologique. La prochaine section proposera les objectifs de cette étude, ainsi que les hypothèses.

1.5. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

1.5.1. Les objectifs

- 1) Le premier objectif de cette étude est d'examiner l'état de santé psychologique d'un échantillon d'enseignants des commissions scolaires francophones du Québec. Le niveau de détresse psychologique ainsi que le niveau de bien-être de ces enseignants seront évalués.
- 2) Le deuxième objectif est d'évaluer le niveau de la détresse psychologique vécue chez les enseignants du primaire comparativement aux enseignants du secondaire.
- 3) Le troisième objectif est d'évaluer les relations entre le niveau de détresse psychologique et plusieurs facteurs sociodémographiques, tels que le sexe, l'âge, l'ancienneté, le nombre d'heures travaillé et le nombre d'enfants à la charge.

1.5.2. Les hypothèses

- 1) Puisque le premier objectif vise à évaluer la présence de détresse psychologique et le niveau de bien-être chez les enseignants, aucun test spécifique n'a été fait. Par conséquent, aucune hypothèse spécifique sur cette prévalence n'a été émise. Par contre, une attente (attente 1) a plutôt été émise, puisqu'il est possible de croire que les niveaux qui seront observés chez les enseignants suggéreront de la détresse psychologique et un niveau plus faible de bien-être autorapporté.

- 2) Les enseignants du primaire auront un niveau plus élevé de détresse psychologique et un niveau de bien-être psychologique moins élevé que chez les enseignants du secondaire dans l'échantillon étudié.
- 3) Le niveau de détresse psychologique sera plus élevé et le niveau de bien-être psychologique sera moins élevé chez les enseignants de sexe féminin et ceux qui ont plus de trois enfants et plus à la maison, et ce indépendamment de l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire). De plus, la détresse psychologique sera plus grande chez les enseignants âgés de 40 ans et moins, chez les enseignants avec 14 ans et moins d'ancienneté et chez les enseignants qui travaillent plus de 35 heures par semaine, et ce indépendamment de l'ordre d'enseignement.

DEUXIÈME CHAPITRE : LA MÉTHODOLOGIE

2.1. LES PARTICIPANTS

La présente étude a été faite à partir d'un échantillon qui fait partie d'une recherche nationale au Québec effectuée durant l'année scolaire 2013-2014. Cette large étude a été effectuée par l'équipe de recherche des professeurs Luc Brunet, André Savoie et Jean-Sébastien Boudrias en collaboration avec la fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), ainsi que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). Les résultats de l'étude présente découlent d'une étude plus large intitulée «Étude sur la santé psychologique au travail auprès des personnels oeuvrant dans les commissions scolaires, ses causes et ses caractéristiques» effectuée auprès de 23 000 employés de tous secteurs confondus du MELS. Les répondants de cette étude occupent différents postes au sein des établissements scolaires, tels qu'enseignants, cadres, professionnel, employés de soutien. Afin de sélectionner les participants, une sélection des établissements scolaires a d'abord été faite et ensuite tout le personnel de ces établissements choisi a été invité à participer. Un échantillon de 10% des 2332 établissements scolaires (236 établissements), comprenant 167 353 employés, ont été retenus pour l'étude. Parmi cette sélection, on s'attendait à un taux de participation de 10% à 20% permettant 2000 répondants anticipés. La distribution régionale des établissements sélectionnés est présentée dans le Tableau 1. Dans les établissements sélectionnés, 19 % provenaient d'un milieu défavorisé. Malgré la participation plutôt faible de certaines commissions scolaires, l'étude a tout de même pu être généralisable (Brunet, Savoie, & Boudrias, 2016) à l'ensemble des commissions scolaires francophones du Québec. En effet,

la distribution régionale relative des établissements sélectionnés était similaire à celle de tous les établissements francophones.

Tableau 4. Distribution des établissements sélectionnés par région

La région	Nombre d'établissements (% du total)
Bas-Saint-Laurent	11 (4,7)
Saguenay-Lac-Saint-Jean	11 (4,7)
Capitale-Nationale	17 (7,2)
Mauricie	8 (3,4)
Estrie	12 (5,1)
Montréal	36 (15,3)
Outaouais	10 (4,2)
Abitibi-Témiscamingue	7 (3,0)
Côte-Nord	7 (3,0)
Nord-du Québec	3 (1,3)
Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine	7 (3,0)
Chaudière-Appalaches	18 (7,6)
Laval	7 (3,0)
Lanaudière	14 (5,9)
Laurentides	16 (6,8)
Montérégie	42 (17,8)
Centre-du-Québec	10 (4,2)
Total	236 établissements

Bien que l'étude ait été menée auprès de l'ensemble du personnel des commissions scolaires, cette recherche présente portera exclusivement sur les enseignants du primaire et du

secondaire. L'étude de ce mémoire est faite à l'aide d'un sous-échantillon de 827 répondants. Ces derniers sont des hommes et des femmes qui enseignent au niveau primaire et secondaire. Les enseignants varient selon le domaine d'enseignement, le nombre d'années d'expérience, le statut de l'emploi, l'âge, etc. Les enseignants travaillant à temps plein ou à temps partiel ont été inclus. De plus, les enseignants effectuant un remplacement sont aussi considérés.

2.2. LA CUEILLETTE DES DONNÉES

L'ensemble de la collecte de données a été faite à l'aide d'un questionnaire accessible en ligne, mais bloqué par un code d'accès. Afin d'identifier la personne-ressource pour chaque établissement, l'équipe de recherche a contacté la direction des ressources humaines de chaque commission scolaire et un courriel a été envoyé aux directeurs des établissements comprenant l'objectif de l'étude, ainsi que les informations et les directives pour les répondants. Puisque le questionnaire était en ligne, un lien pour accéder au site web a également été donné. Lorsque les participants accédaient au site, ces derniers recevaient un code d'accès et devaient donner leur consentement libre et éclairé avant d'avoir accès au questionnaire. Les répondants ont eu 3 mois pour participer à l'étude, soit jusqu'au mois de juin 2014.

2.3. L'INSTRUMENT DE MESURE

Le questionnaire comporte 132 questions et il est divisé en 7 sections. Ce questionnaire prend environ 45 à 50 minutes à remplir. Outre les questions sociodémographiques, chacune des questions est mesurée à partir de l'échelle de Likert en 5 ou 6 points. Les sections du questionnaire portent sur les sujets suivants : 1- la situation sociodémographique; 2- l'expérience du stress et de l'anxiété; 3- la situation au travail, telle que la tâche, la relation avec les collègues, les conditions de travail, etc.; 4- la vie à l'extérieur du travail; 5- les habitudes de consommation; 6- l'environnement scolaire; 7- les habiletés dans les différentes tâches. Le questionnaire distribué aux participants est présenté en annexe.

2.3.1. Mesure de santé psychologique

En se fiant à la recherche scientifique sur le sujet, les inducteurs de la santé psychologique au travail ont été divisés en quatre grandes catégories tirées de deux sphères, soit le milieu de travail et la vie hors travail. Premièrement, les catégories concernant le milieu de travail sont : les demandes liées au travail et les ressources à leur disposition. Afin d'évaluer les demandes au travail, des questions portant sur la charge émotionnelle, physique, qualitative, ainsi que sur les conflits de rôle et la précarité de l'emploi ont été posées. Pour les ressources au travail, des questions ont été posées quant à la considération, l'autonomie et l'encadrement. Ces mesures ne sont pas utilisées dans le cadre de ce mémoire.

Deuxièmement, les catégories concernant la vie à l'extérieur du travail sont : la situation personnelle et les habitudes de vie. Dans le but d'évaluer la situation personnelle des répondants, le questionnaire comprend des questions concernant la situation personnelle intrinsèque et matérielle, ainsi que sur la résilience, telles que la croissance, le contrôle perçu et les perspectives positives. Enfin, pour évaluer les habitudes de vie, des questions concernant la récupération, telle que le détachement, le contrôle, la maîtrise et la relaxation, ainsi que sur l'activité physique et leurs habitudes de consommation ont été posées.

2.3.2. Mesure du bien-être psychologique

Afin de bien mesurer le bien-être psychologique au travail, celui-ci est évalué selon 3 composantes à partir d'énoncés provenant de Gilbert et al. (2011). La première est l'équilibre de vie ($\alpha = .79$) qui est reflétée par l'énoncé suivant : je travaille de façon contrôlée en évitant de tomber dans les excès. La deuxième composante est la sérénité, qui est reflétée par l'énoncé suivant: je suis bien avec moi-même et je suis bien dans ma peau ($\alpha = .89$). La troisième composante est l'engagement au travail et celle-ci est reflétée par l'énoncé suivant: je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter ($\alpha = .84$). Plusieurs questions ont été posées concernant leurs sentiments ressentis face au travail et également sur la façon dont ils peuvent se détendre après le travail. Toutes ces questions liées au bien-être psychologique ont été évaluées selon une échelle de Likert à cinq échelons allant de jamais ou presque jamais à toujours ou presque toujours. Le Tableau ci-dessous démontre un exemple de l'échelle de Likert utilisée dans le questionnaire. Le score global du bien-être psychologique a été fait à partir de la moyenne de toutes les questions reliées au bien-être psychologique ($\alpha = .92$) et le score global de la détresse psychologique a été calculé de la même façon.

Tableau 5 Exemple d'une échelle de Likert à cinq échelons

Jamais ou presque jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Fréquemment	Toujours ou presque toujours
1	2	3	4	5

2.3.3. *Mesure de la détresse psychologique*

Pour ce qui est de la détresse psychologique, toujours selon Gilbert et al. (2011), trois composantes ont été créées afin de bien la mesurer. La première composante est le désengagement ($\alpha = .90$), qui est reflétée par l'énoncé suivant : je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus. La deuxième composante est l'irritabilité/agressivité ($\alpha = .83$) et celle-ci est reflétée par l'énoncé suivant : je me sens préoccupé, anxieux. Enfin, la troisième composante est l'anxiété/dépression ($\alpha = .92$) qui est également reflétée par l'énoncé suivant : je me sens préoccupé, anxieux. Le questionnaire comporte donc des questions concernant le niveau de stress ressenti, ainsi que sur le niveau d'irritabilité et de préoccupation ressenti, afin d'évaluer la détresse psychologique. Les questions sont tous répondues à l'aide d'une échelle de Likert à cinq échelons allant de jamais ou presque jamais à toujours ou presque toujours. Le score global pour chaque composante a été fait en calculant la moyenne de toutes les questions spécifiques à la composante ($\alpha = .95$)

2.3.4. *L'interprétation de l'échelle de Likert*

Comme mentionné plus haut, l'échelle de Likert est divisée en cinq échelons. Voici comment les différents échelons sont interprétés lorsqu'on mesure le bien-être psychologique.

Les échelons «fréquemment» et «toujours ou presque toujours» sont considérés comme du bien-être psychologique. Les échelons «jamais ou presque jamais» et «de temps en temps» ne sont pas considérés comme du bien-être psychologique. Pour l'échelon «la moitié du temps», une cote moyenne au-dessus de 3,5 est considérée comme du bien-être psychologique.

Quant au niveau de détresse psychologique, les échelons «fréquemment» et «toujours ou presque toujours» sont considérés comme un état de détresse psychologique. Les échelons «jamais ou presque jamais» et «de temps en temps» ne sont pas considérés comme une détresse psychologique. L'échelon «la moitié du temps» n'est pas considéré comme une détresse psychologique en bas de 3,5. Au-dessus de 3,5 elle est considérée comme une détresse psychologique.

2.4. LES ANALYSES STATISTIQUES

Objectif 1 : Pour le premier objectif, la présence de bien-être psychologique et de détresse psychologique chez les enseignants a été évaluée par le biais d'une moyenne, mesurée par l'échelle de Likert mentionnée dans la section ci-dessus. Une analyse descriptive a été faite afin de vérifier les résultats de ces deux variables.

Objectif 2 : Pour évaluer si le niveau de détresse psychologique entre les enseignants du primaire et du secondaire diffère, un test-*t* à groupes indépendants a été utilisé. Un test-*t* à

groupes indépendants a également été utilisé afin de comparer ces deux groupes sur leur niveau de bien-être psychologique.

Objectif 3 : Pour l'objectif 3, des test-*t* à groupes indépendants et des tests d'ANOVA ont été utilisés afin de comparer les différents groupes. Le premier groupe est au niveau du sexe, donc les hommes et les femmes ont été séparés et comparés à l'aide d'un test-*t* à groupes indépendants. Pour tous les autres groupes de comparaison qui seront mentionnés, un test d'ANOVA a été entrepris. Une comparaison a été faite au niveau de l'ancienneté et les groupes ont été divisés de la façon suivante : 5 ans et moins, 6 à 10 ans, 11 à 15 ans, 16 à 20 ans, 21 à 30 ans et 31 ans et plus. Une comparaison au niveau de l'âge a été faite et les groupes ont été divisés de cette façon : 30 ans et moins, 31 à 40 ans, 41 à 50 ans et 51 à 60 ans. Par la suite, une comparaison a été faite par rapport aux nombres d'enfants à la charge et les groupes ont été séparé comme ceci : aucun, un enfant, deux enfants et trois et plus. Enfin, une comparaison a été faite pour le nombre d'heures travaillé et les groupes ont été divisés de cette façon : moins de 27 heures, 28 à 35 heures, 36 à 40 heures et 41 heures et plus.

Le seuil de significativité pour cette étude est de $p < 0.05$ et moins. Les résultats qui auront une significativité entre 0,05 et 0,08 seront considérés comme une tendance statistique.

TROISIÈME CHAPITRE : LES RÉSULTATS

3.1. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON

Afin de s'assurer que l'échantillon est généralisable à la population, on retrouve beaucoup de variation en ce qui concerne les variables sociodémographiques des répondants. Chez ces 827 enseignants, les caractéristiques sociodémographiques varient selon le niveau d'enseignement (type d'établissement), le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'heures travaillées et le nombre d'enfants à la charge. Le Tableau 3 ci-dessous présente la prévalence de chacune des variables sociodémographiques. Le Tableau 3 donne également les résultats du bien-être psychologique et de la détresse psychologique ressentis chez les enseignants selon ces différentes caractéristiques sociodémographiques. La valeur du test-t (T) ou de l'ANOVA (F) est mentionnée, ainsi que le niveau de significativité. Les résultats seront ensuite expliqués selon chacune des hypothèses.

Tableau 6. Distribution de la santé psychologique selon les variables sociodémographiques

Variabiles et prévalence	N	Bien-être	Valeur-T / F	P	Détresse	Valeur-T/ F	P
Type d'établissement							
• Primaire (66%)	548	3,78	-1.499	0,134	1,86	0,093	0,926
• Secondaire (34%)	279	3,86			1,86		
Sexe							
• Homme (19%)	154	3,90	-1.916	0,056	1,81	1,143	0,254
• Femme (81)	673	3,78			1,87		
Âge							
• 30 et moins (14%)	115	3,73	.929	0,426	1,87	1,87	0,133
• 31 à 40 (41%)	338	3,78			1,92		
• 41 à 50 (31%)	257	3,82			1,82		
• 51 à 60 (14%)	112	3,86			1,79		
Années d'expérience							
• 5 et moins (14%)	117	3,71	2,394	0,036*	1,90	1,90	0,092
• 6 à 10 (19%)	154	3,76			1,94		
• 11 à 15 (25%)	210	3,78			1,87		
• 16 à 20 (20%)	162	3,78			1,87		
• 21 à 30 (19%)	162	3,91			1,76		
• 31 et plus (3%)	20	4,12			1,69		
Nombre d'heures travaillées							
• 27 et moins (7%)	57	3,83	5,578	0,001*	1,84	3,613	0,013*
• 28 à 35 (28%)	235	3,90			1,78		
• 36 à 40 (39%)	318	3,81			1,86		
• 41 et plus (26%)	212	3,65			1,96		
Nombre d'enfants à la charge							
• 0 (34%)	277	3,80	1,194	0,311	1,86	0,173	0,915
• 1 (17%)	143	3,71			1,89		
• 2 (32%)	261	3,82			1,85		
• 3 et plus (17%)	142	3,86			1,87		

3.2. LES ANALYSES PRINCIPALES

3.2.1. Hypothèse 1

Notre première hypothèse était que les enseignants du primaire et du secondaire évalués dans le cadre de cette étude montreraient un niveau significatif de détresse psychologique et une réduction du niveau de bien-être auto-rapporté.

Une analyse descriptive a été effectuée afin de vérifier le niveau de bien-être psychologique et le niveau de détresse psychologique des 827 enseignants. Les résultats concernant le bien-être psychologique vécu par les enseignants des commissions scolaires francophones du Québec seront d'abord présentés. Les enseignants ressentent en moyenne un état de bien-être de 3,80/5. Cette moyenne fait partie de la catégorie «la moitié du temps», mais également à la frontière de la catégorie «fréquemment». Les enseignants avec un niveau de bien-être faible (en bas de 3,5/5) représentent 28,3% de l'échantillon.

Le bien-être psychologique est issu des composantes de sérénité (ex : je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même), d'équilibre de vie (ex : Je travaille de façon contrôlée en évitant de tomber dans les excès) et d'engagement au travail (ex : je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter). Les résultats de ces composantes sont similaires au bien-être psychologique global avec une moyenne de 3,86 pour la sérénité, 3,73 pour l'équilibre de vie et 3,80 pour l'engagement au travail. Donc, les 3 composantes se retrouvent également dans la catégorie «la moitié du temps» et à la frontière de «fréquemment». D'après ces

résultats, il y a peu d'écart entre la fréquence moyenne que ressentent les répondants sur les 3 composantes.

Ensuite, les résultats du niveau de détresse psychologique vécue par les enseignants des commissions scolaires francophones du Québec ont également été obtenus à partir de l'échelle de Likert faisant partie du questionnaire distribué aux répondants. En moyenne, ces derniers vivent un état de détresse psychologique de 1,86, soit dans la catégorie «jamais ou presque jamais». Les enseignants avec un niveau de détresse élevée (en haut de 3,5/5) représentent 1,4% de l'échantillon.

La détresse psychologique a également été mesurée à l'aide de 3 composantes, qui sont anxiété/dépression (ex. : je me sens préoccupé, anxieux), irritabilité/agression (ex. : je perds patience facilement) et désengagement au travail (ex. : je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus). Le résultat de la moyenne d'épisode vécu pour la composante d'anxiété/dépression est de 2,24. Pour la composante d'irritabilité/agression, la moyenne est de 1,76. Finalement, la moyenne pour le désengagement au travail, la moyenne est de 1,60. Bien que le niveau de détresse psychologique soit plutôt faible, soit dans la catégorie «jamais ou presque jamais», la variable de l'anxiété est plus élevée et celle-ci fait partie de la catégorie «de temps en temps».

L'hypothèse 1 ne peut donc pas être confirmée puisque les enseignants des commissions scolaires francophones du Québec vivent la moitié du temps et plus dans un état

de bien-être psychologique et vivent jamais ou presque jamais dans un état de détresse psychologique.

3.2.2. *Hypothèse 2*

Nous avons émis l'hypothèse que les enseignants du primaire auront un niveau plus élevé de détresse psychologique ainsi qu'un niveau plus faible de bien-être psychologique que chez les enseignants du secondaire.

Un test-*t* a été entrepris afin de comparer la fréquence moyenne les épisodes de bien-être et de détresse des enseignants du primaire et du secondaire. Aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants du primaire et du secondaire au niveau du bien-être et de la détresse. En effet, les enseignants du primaire ont une moyenne de 3,78 et ceux du secondaire ont une moyenne de 3,86 pour le bien-être psychologique global. Pour les épisodes de détresse psychologique, les enseignants du primaire vivent un niveau de détresse à la hauteur de 1,86. Pour les enseignants du secondaire, cette moyenne est également de 1,86.

Puisque les résultats sont similaires quant à la détresse psychologique et au bien-être psychologique vécu chez les enseignants du primaire et du secondaire, il est donc impossible de confirmer l'hypothèse 2.

3.2.3. *Hypothèse 3*

Nous avons émis l'hypothèse que le niveau de détresse psychologique sera plus élevé chez les enseignants de sexe féminin et ceux qui ont trois enfants et plus à la maison, et ce

indépendamment de l'ordre d'enseignement. De plus, la détresse psychologique sera plus grande chez les enseignants âgés de 40 ans et moins, chez les enseignants avec 14 ans et moins d'ancienneté et chez les enseignants qui travaillent plus de 35 heures par semaine, et ce indépendamment de l'ordre d'enseignement.

Un test-*t* a été entrepris afin de comparer la fréquence moyenne des épisodes de bien-être et de détresse des enseignants de sexe masculin et féminin. Une tendance statistique a été trouvée puisque le niveau de significativité est de 0,056. En effet, les hommes ont obtenu une moyenne de 3,90 et de 3,79 chez les femmes pour le bien-être global. Donc, les hommes tendent à avoir un meilleur bien-être psychologique que les femmes.

Pour la détresse psychologique, aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants de sexe masculin et féminin. Le résultat de la moyenne chez les hommes est de 1,81 et celui des femmes est de 1,87. Bien que les femmes aient un niveau un peu plus élevé d'épisode de détresse, cette différence est trop légère pour émettre une différence entre les deux sexes. Donc, l'hypothèse concernant la différence au niveau du sexe n'a pas pu être confirmée, mais une tendance a été trouvée démontrant que les hommes ont un meilleur bien-être psychologique que les femmes.

Un test d'ANOVA a été fait afin de comparer la fréquence moyenne des épisodes de bien-être et de détresse des enseignants selon le nombre d'enfants à la charge à la maison. Aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants selon le nombre d'enfants à la charge. Au niveau du bien-être psychologique, la moyenne chez les enseignants

n'ayant aucun enfant est de 3,80, la moyenne chez ceux avec un enfant est de 3,71, avec deux enfants est de 3,82, celle chez les enseignants avec trois enfants est de 3,85 et la moyenne pour 4 enfants et plus est de 3,88.

Au niveau de la détresse psychologique, aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants selon le nombre d'enfants à la charge. La moyenne chez les enseignants n'ayant pas d'enfant est de 1,86, chez ceux ayant un enfant est de 1,89, pour ceux avec deux enfants est de 1,85 et chez les enseignants avec trois enfants est de 1,90 et pour 4 enfants et plus, la moyenne est de 1,76. Puisque ces résultats ne démontrent pas de différence au niveau du nombre d'enfants à la charge chez les enseignants, notre hypothèse n'a pas pu être confirmée.

Une fois de plus, un test d'ANOVA a été entrepris afin de comparer la fréquence moyenne des épisodes de bien-être et de détresse des enseignants selon leur âge. Aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants selon leur âge au niveau du bien-être psychologique. Chez les enseignants âgés de 31 ans et moins, la moyenne est de 3,74. Pour la catégorie de 31 ans à 40 ans, la moyenne est de 3,78. Chez ceux entre 41 ans et 50 ans, la moyenne est de 3,82 et chez les enseignants entre 51 ans et 60 ans, la moyenne est de 3,86.

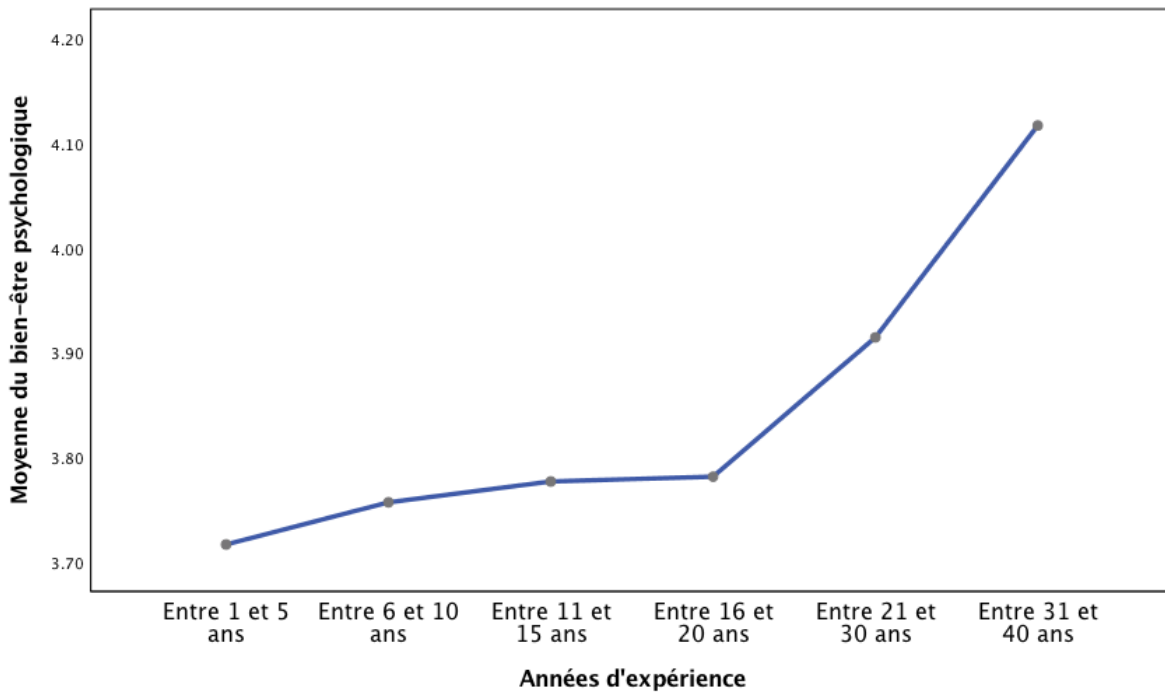
Pour la fréquence des épisodes de détresse psychologique, aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants la moyenne des enseignants selon leur âge. Le résultat de la moyenne pour les 31 ans et moins est de 1,87. La moyenne chez les

enseignants entre 31 ans et 40 ans est de 1,92. Pour ceux entre 41 ans et 51 ans, la moyenne est de 1,81 et chez les enseignants entre 51 ans et 60 ans, la moyenne est de 1,79.

Afin de comparer la moyenne des épisodes de bien-être et de détresse des enseignants selon leurs années d'expérience, un test d'ANOVA a également été entrepris. Pour les résultats du bien-être psychologique, une différence significative ($p=0,036$) a été trouvée entre les enseignants selon leur nombre d'années d'expérience. Chez les enseignants ayant 5 ans et moins d'expérience, leur moyenne est de 3,71. Chez ceux ayant entre 6 et 10 années d'expérience, la moyenne est de 3,76, ceux ayant 11 à 15 ans d'expérience, la moyenne est de 3,78. La moyenne des enseignants ayant entre 16 ans 20 années d'expérience est de 3,78 et la moyenne de ceux entre 21 ans et 30 ans est de 3,91. Enfin, la moyenne pour la catégorie des 31 ans et plus, la moyenne est de 4,12. Ces résultats permettent de conclure qu'il y a bien une différence au niveau du bien-être psychologique selon le nombre d'années d'expérience. Ces résultats démontrent que le bien-être psychologique augmente en fonction des années d'expérience. La Figure 2 démontre cette différence sous forme de graphique.

Pour ce qui est de la détresse psychologique, aucune différence significative n'a été observée entre les enseignants selon le nombre d'années d'enseignement. Le résultat de la moyenne pour les enseignants ayant moins de 5 années d'expérience est de 1,90 et la moyenne de ceux ayant entre 6 et 10 années est de 1,94. La moyenne pour ceux entre 11 et 15 ans est de 1,81 et celle pour les enseignants entre 16 et 20 ans est de 1,87. Les enseignants entre 21 ans et 30 ans, la moyenne est de 1,87 et celle des enseignants ayant plus de 31 ans est de 1,72.

Figure 1. Le bien-être psychologique selon le nombre d'années d'expérience

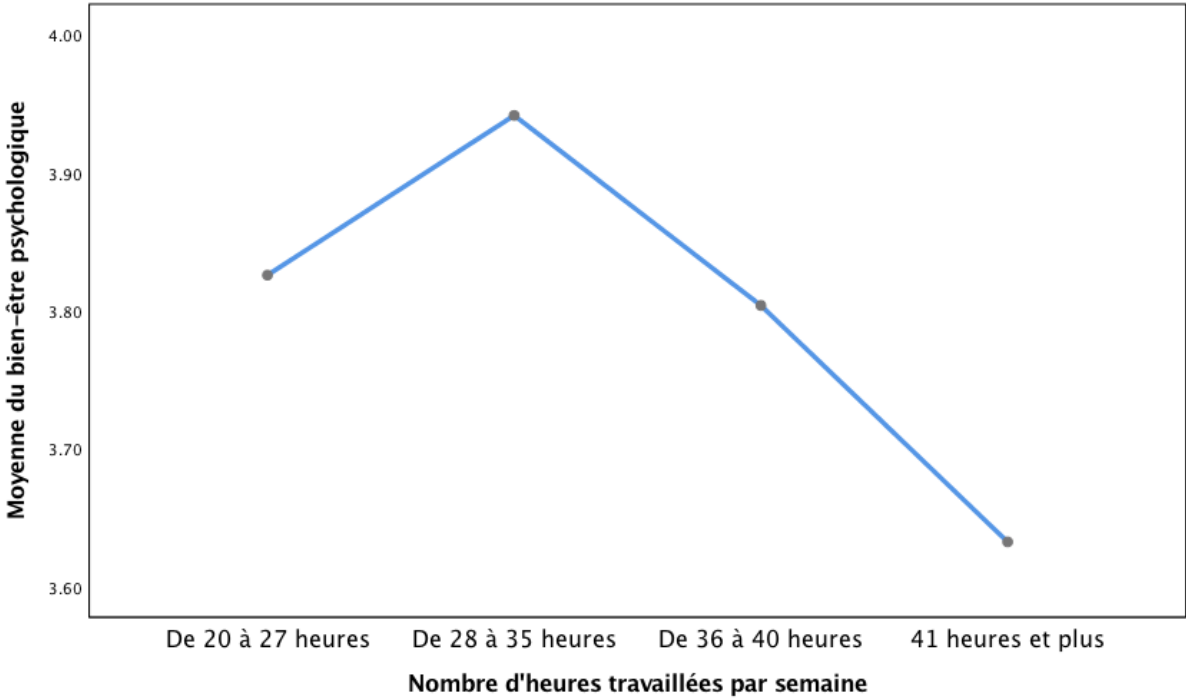


Enfin, pour comparer la fréquence moyenne des épisodes de bien-être et de détresse des enseignants selon le nombre d'heures travaillé, un test d'ANOVA a été fait. Pour le bien-être psychologique, une différence significative a été trouvée entre les enseignants selon le nombre d'heures travaillées ($p=0,001$). La moyenne des résultats est de 3,83 chez les enseignants qui travaillent moins de 27 heures. Pour ceux qui travaillent entre 28 et 35 heures, la moyenne est de 3,90 et chez ceux qui travaillent entre 35 et 40 heures, la moyenne est de 3,81. Enfin, chez les enseignants qui travaillent 41 heures et plus, la moyenne est de 3,65. Les résultats permettent de constater que les enseignants travaillant plus de 41 heures par semaine vivent moins de bien-être psychologique que toutes les autres catégories. En effet, les résultats du

Post-hoc de Tuckey démontrent que les enseignants qui travaillent 41 heures et plus par semaine ont une différence significative au niveau de leur bien-être psychologique avec les enseignants travaillant entre 28 et 35 heures par semaine ($p=0,000$) et avec les enseignants travaillant entre 36 et 40 heures par semaine ($p=0,027$). Donc, ces résultats démontrent que le bien-être psychologique serait plus faible à partir de 35 heures de travail par semaine. La figure 2 démontre visuellement le résultat du bien-être psychologique selon le nombre d'heures travaillées.

Concernant les résultats de détresse psychologique vécue, une différence significative a été trouvée entre les enseignants selon le nombre d'heures travaillées ($p=0,013$). Les enseignants travaillant moins de 27 heures ont une moyenne de 1,84. Pour ceux entre 27 et 35 heures, la moyenne est de 1,78 et pour ceux entre 35 et 40 heures, la moyenne est de 1,86. Chez les enseignants travaillant plus de 41 heures, la moyenne est de 1,96. Le test du Post Hoc démontre que les enseignants travaillant plus de 41 heures par semaine vivent une différence significative en comparaison avec les enseignants travaillant entre 28 et 35 heures par semaine ($p=0,006$). Donc, cela démontre que la détresse psychologique augmente à partir de 35 heures de travail par semaine. Ceci permet donc de confirmer l'hypothèse.

Figure 2. Le bien-être psychologique selon le nombre d'heures travaillées par semaine



QUATRIÈME CHAPITRE : LA DISCUSSION

4.1. RÉSUMÉ DES RÉSULTATS OBTENUS

En se fiant aux nombres d'études publiées depuis les dernières décennies démontrant un lien entre des problèmes de santé psychologique, tels que le stress et l'épuisement professionnel et le métier d'enseignant, il semble impératif d'étudier ce phénomène afin de mieux comprendre ce qui pourrait causer de tels résultats. L'objectif de cette étude était de faire un portrait global de la santé psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec. Le but était donc d'évaluer leur niveau de bien-être psychologique et leur niveau de détresse psychologique selon plusieurs critères, afin de mieux comprendre ce qui pourrait expliquer ces résultats. Pour ce faire, on a évalué les enseignants selon plusieurs variables, telles que le sexe, l'âge, les années d'expérience, le niveau d'enseignement, etc. De cette façon, il serait plus facile de cibler les caractéristiques sociodémographiques qui sont les plus susceptibles d'être associées à des problèmes de santé psychologique.

Premièrement, on s'attendait à trouver un niveau de bien-être psychologique faible et un niveau de détresse psychologique élevé chez les enseignants du primaire et du secondaire. En examinant les résultats de cette présente étude, il est possible de penser que les enseignants ont une meilleure santé psychologique que ce que l'on croyait. Bien que l'hypothèse n'ait pas pu être confirmée, ceci est en effet pour le mieux puisque les enseignants qui ont participé à cette étude se considèrent en bonne santé psychologique au moins la moitié du temps. En effet, leur niveau de détresse psychologique est plutôt bas et ne semble pas être très inquiétant. Par contre, on ne peut négliger la prévalence d'enseignants ayant un faible bien-être

psychologique (en bas de 3,5) qui est de 28,3%. Donc ceci permet de conclure qu'un enseignant sur quatre semble vivre un certain problème lié à la profession.

Deuxièmement, selon les recherches sur le sujet (Houlfort & Sauvé, 2010; Griffith, Steptoe, & Copley, 1999), on s'attendait à trouver un niveau de bien-être psychologique plus bas et un niveau de détresse psychologique plus élevé chez les enseignants du primaire en comparaison avec les enseignants du secondaire. Selon nos résultats, il n'y a pas de différence, tant au niveau du bien-être que de la détresse psychologique vécue, chez les enseignants du primaire comparativement à ceux du secondaire. Dans les deux niveaux d'enseignement, la santé psychologique est plutôt bonne.

Troisièmement, en se fiant à la documentation, on s'attendait à trouver des différences au niveau sociodémographique chez les enseignants, soit en fonction du sexe (Antoniou et al., 2006 ; Champlain, 2008 ; Klassen, Miu, & Shu, 2010), de l'âge (Banks & Neco, 1990), de l'expérience de travail (Sénéchal, Boudrias, Brunet, & Savoie, 2008) et du nombre d'heures travaillées (Unterbrink, 2007; Bauer et al., 2005) et du nombre d'enfants à la maison (Evetts, 1987). Une fois de plus, l'hypothèse n'a pas été très conclusive. Une tendance statistique a été remarquée au niveau du sexe. Les hommes ont un niveau de bien-être légèrement plus élevé que les femmes. Ensuite, aucune différence au niveau du nombre d'enfants à la charge et au niveau de l'âge n'a été découverte. Donc, ces deux variables ne semblent pas avoir un effet sur la santé psychologique des enseignants de notre recherche.

Par contre, une différence a été remarquée au niveau du nombre d'années d'expérience. En effet, nos résultats démontrent de façon significative que l'expérience de travail joue un rôle sur le bien-être psychologique des enseignants. Ce sont les enseignants ayant plus de 31 ans d'expérience qui vivent le plus de bien-être. Les résultats de cette étude nous ont permis de constater que plus le nombre d'années d'expérience augmente et plus le bien-être psychologique augmente. Donc, l'expérience de travail joue visiblement un rôle quant à la santé psychologique chez les enseignants. Par contre, cet effet de l'expérience de travail n'a pas été trouvé au niveau de la détresse psychologique. Enfin, une différence significative au niveau de bien-être et de la détresse psychologique a été retrouvée par rapport aux nombres d'heures travaillées. En examinant ces résultats, on constate que les enseignants travaillant plus de 41 heures vivent beaucoup moins de bien-être psychologique et vivent beaucoup plus de détresse psychologique que ceux travaillant moins d'heures. Ce sont les enseignants travaillant entre 28 et 35 heures qui ont le plus haut niveau de bien-être psychologique, donc ceci permet de penser que ce nombre d'heures travaillées par semaine est idéal pour les enseignants. Par contre, bien que cette différence soit la plus significative de nos résultats, la moyenne des enseignants travaillant plus de 41 heures vit quand même du bien-être psychologique la moitié du temps et vit de la détresse de temps en temps.

Donc, les résultats de cette étude permettent de conclure que même si la santé psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec est plutôt bonne, une prévalence de 28,3% d'enseignants vit un faible bien-être psychologique. On retrouve également certaines caractéristiques qui semblent

affecter leur bien-être psychologique. La prochaine section va tenter d'expliquer les raisons de ces résultats en fonction des études qui ont été faites sur le sujet.

4.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.2.1. La santé psychologique des enseignants

Puisque la documentation tend à démontrer une certaine détresse psychologique chez les enseignants, les résultats de cette étude sont plutôt surprenants. Effectivement, au premier constat, on pourrait comprendre que la santé psychologique des enseignants n'est pas problématique au Québec. En effet, la plupart des enseignants vivent de façon fréquente des épisodes de bien-être psychologique. Par contre, si l'on se fie à la population générale, nos résultats démontrent que les enseignants vivent moins de bien-être psychologique que l'ensemble de la population québécoise. Une enquête menée sur la santé mentale des adultes québécois a démontré que 5% de la population québécoise évalue leur santé psychologique comme passable ou faible (Gouvernement du Québec, 2010). En revenant sur nos résultats, la prévalence des enseignants ayant un niveau de bien-être faible (en bas de 3,5) est de 28,3%. On peut donc voir que la prévalence des enseignants ayant un niveau faible de bien-être psychologique est beaucoup plus élevée que dans la population générale. On peut donc constater qu'un certain problème existe au sein de la profession d'enseignant. Cela corrobore également avec les résultats d'une étude menée par Nathalie Houlfort (2010) sur les enseignants québécois qui démontrait que 23% d'entre eux avaient l'intention de quitter leur

emploi dans les cinq prochaines années. Cette étude avait également trouvé que ce sont les enseignants éprouvant le plus de détresse psychologique qui ont l'intention de quitter la profession d'enseignant. Puisque ces prévalences sont similaires, il est donc possible de penser que ce sont ces 28,3% des enseignants qui sont le plus à risque de quitter leur emploi. Bien que dans l'étude présente, le niveau de détresse psychologique ne soit pas trop élevé chez les enseignants, il reste que la prévalence des enseignants ayant un faible de bien-être psychologique semble plus élevée que dans la population générale et que cette proportion d'enseignants pourrait être à risque de quitter la profession.

De plus, il est également possible de penser que la détresse psychologique vécu la moitié du temps ou couramment est un cas extrême et que ce n'est pas nécessaire d'avoir un résultat élevé pour vivre une forme de souffrance psychologique au travail. On pourrait se fier davantage à cette prévalence de 28,3% d'enseignants qui ont un bien-être psychologique faible plutôt que de se fier aux résultats de détresse psychologique. Le questionnaire peut également être une des raisons du faible taux de détresse psychologique, puisque plusieurs questions évaluaient des critères de dépression. Il se peut que ces enseignants vivent une certaine souffrance au travail, mais sans que cela les rend dépressifs ou dans un état de détresse psychologique. Dans ce cas, il serait plus pertinent de donner une plus grande importance aux résultats liés au bien-être plutôt qu'à la détresse psychologique. Donc, il est essentiel de reconnaître l'importance de cette prévalence trouvée chez les enseignants, puisque ceci témoigne qu'un enseignant sur quatre vit un faible niveau de bien-être psychologique.

En revanche, d'autres études semblent démontrer un niveau plus élevé de détresse psychologique que celui de notre étude. Des différences méthodologiques pourraient expliquer ces résultats. Par contre, il serait également possible d'interpréter ces différences à un facteur socioculturel. D'après une étude récente (Uchida, Ogihara, & Fukushima, 2015), le bien-être psychologique est grandement influencé par la culture. En effet, selon ces auteurs, une différence dans la définition du bien-être est observée dans différents pays : l'Asie de l'Est perçoit le bonheur comme venant d'une harmonie sociale, telle que l'adoption des normes sociales, contrairement aux Européens et aux Nord-Américains qui perçoivent le bonheur comme venant des accomplissements personnels et de l'estime de soi. Puisque les recherches sur la santé psychologique des enseignants viennent de plusieurs pays, ces éléments culturels pourraient expliquer certaines différences répertoriées.

Puisque plusieurs études ayant démontré un niveau de détresse psychologique élevé chez les enseignants se sont produites ailleurs en Amérique du Nord ou en Europe, les différences socioculturelles pourraient également avoir un impact sur l'effet du soutien organisationnel sur la santé psychologique des enseignants. Il a déjà été démontré que le soutien organisationnel et la relation avec le directeur jouent un rôle sur le niveau la satisfaction (Brunet, Dupont, & Lambotte, 1991). Ceci permet donc d'envisager la possibilité qu'au Québec, les enseignants puissent bénéficier d'un environnement de travail plus soutenant que dans certains autres pays. Dans ce cas, bien que leurs tâches de travail soient lourdes et qu'ils aient des difficultés avec le comportement de certains élèves, si les enseignants ont un bon soutien de la part de la direction et de leurs collègues, cela n'affectera pas autant leur santé psychologique. Il serait également possible de penser qu'un

environnement de travail soutenant n'est peut-être pas important de la même façon dans tous les pays. En effet, il ne serait pas impossible de voir une influence de la culture au niveau des priorités des enseignants par rapport à leur travail. D'ailleurs, il est également possible que l'impact de l'environnement de travail varie selon la perception de la personne et selon l'importance que la personne y accorde. De plus, l'autoefficacité permet également d'expliquer le bien-être psychologique (Gu & Day, 2006) et une différence culturelle à ce niveau pourrait également permettre d'expliquer les différences de résultats avec certaines études démontrant un niveau élevé de détresse psychologique chez les enseignants.

De plus, on pourrait également attribuer une différence dans les résultats à un changement au niveau du système scolaire. En effet, certaines de ces études datent de certaines années et ce serait ainsi possible de penser qu'une amélioration au niveau du travail des enseignants a déjà été entreprise. De plus, on pourrait également attribuer cette différence aux programmes d'études en enseignement. Il se peut qu'aujourd'hui, les programmes universitaires en enseignement permettent de mieux préparer les futurs enseignants à faire face à leur profession. Effectivement, les universités tendent à mettre à jour leurs programmes en tentant de les améliorer et de bien préparer les étudiants à la réalité de leur future profession.

Nos résultats sur la santé psychologique des enseignants peuvent également avoir été influencés par la période de l'année à laquelle ils ont participé à cette étude. Les participants avaient entre le mois d'avril et juin pour répondre au questionnaire de l'étude et ceci pourrait avoir joué sur leur humeur. Si les participants avaient dû répondre durant l'hiver, il aurait été possible que les résultats aient été moins positifs. En effet, puisque l'étude s'est produite au

Québec, on ne peut pas mettre de côté l'impact de la dépression saisonnière sur les résultats. Selon l'Association de Santé Mentale Canadienne (2013), 2-3% des Canadiens souffrent de dépression saisonnière et un autre 15% de Canadiens vivent des symptômes dépressifs durant l'hiver. Puisque ce pourcentage est assez élevé et que ce trouble de l'humeur se dissipe au printemps, il est donc légitime de croire que ceci aurait pu modifier nos résultats. D'ailleurs, il serait intéressant de savoir si les études ayant démontré un niveau plus élevé de détresse psychologique chez les enseignants ont pris en compte la période de l'année à laquelle l'étude s'est produite. De plus, il est possible de penser que le printemps est une période plus positive chez les enseignants puisque l'année scolaire est sur la voie de terminer et que ces derniers ont un long congé d'été qui suit. Pour les futures études, il serait donc intéressant d'avoir la participation des enseignants durant l'hiver pour voir si les résultats diffèreraient. Cette explication concorde d'ailleurs avec les résultats d'une étude (Pas, Bradshaw, & Hershfeldt, 2012) qui ont démontré que l'épuisement professionnel varie à travers le temps. Leur étude a été menée sur une période de 2 ans et les auteurs ont trouvé une variation de l'épuisement professionnel durant cette période. Donc, ceci démontre la possibilité d'un effet de la saison sur nos résultats.

Si l'on se fie à l'étude mentionnée plus haut de Houlfort et Sauvé (2010), les auteurs avaient démontré que la santé psychologique des enseignants était principalement min e par l'anxiété vécue par ces derniers. Bien qu'il n'ait pas eu de différence significative, dans l'étude présente, les symptômes d'anxiété étaient plus présents chez les enseignants que les symptômes dépressifs (isolement, pleurs, découragement, etc.) et la composante de l'anxiété était la seule à se retrouver dans la catégorie «de temps en temps». Donc, ces résultats permettent de penser que l'anxiété est une variable importante qui pourrait nous en apprendre

d'avantage sur la santé psychologique des enseignants. Il est donc possible de penser que si les résultats sur l'anxiété n'ont pas été significatifs, l'étude présente n'a pas assez mis d'emphasis sur le niveau d'anxiété vécu chez les enseignants. Bien que l'anxiété soit une de nos composantes de la détresse psychologique, il aurait pu être intéressant de lui accorder une plus grande attention dans le questionnaire. Plus de questions sur l'anxiété et le stress vécu auraient dû être posées afin de pouvoir mieux les évaluer.

4.2.2. Comparaison des enseignants du primaire et du secondaire

Comme démontré par certains auteurs (Houlfort & Sauvé, 2010; Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999), une différence entre les deux groupes était attendue dans nos résultats, favorisant une meilleure santé psychologique chez les enseignants du secondaire, ainsi qu'une détresse moins élevée que ceux du primaire. Puisque les résultats ne démontrent aucune différence au niveau de leur santé psychologique, des similitudes au niveau de leur travail et de leurs tâches devraient sans doute expliquer ces résultats. Les enseignants du primaire et du secondaire présentent certaines différences dans leurs tâches, comme les cours au secondaire qui sont enseignés spécifiquement par un enseignant, tandis que les enseignants du primaire enseignent l'ensemble du programme annuel. Par contre, les nouveaux enseignants du secondaire qui n'ont pas leur permanence peuvent enseigner différentes matières d'une année à l'autre et également dans la même année. Donc, ceci ressemble un peu à la condition des enseignants du primaire, qui non seulement doivent enseigner l'ensemble des matières, mais qui peuvent changer de niveau de classe d'une année à l'autre jusqu'à l'obtention de leur permanence. Dans les deux cas, ces enseignants doivent potentiellement préparer un nouveau

cours à chaque début d'année scolaire et l'obtention d'une permanence peut prendre plusieurs années.

De plus, il est possible que nous ayons sous-estimé l'impact de l'environnement de travail des enseignants du secondaire. On pourrait croire que les élèves du primaire sont moins obéissants et que les enseignants du primaire doivent passer plus de temps à faire de la discipline que les enseignants du secondaire. Par contre, comme mentionnés dans la section des causes de la détresse psychologique, plusieurs enseignants du secondaire vivent du stress quant aux comportements perturbateurs de leurs étudiants (McCormick & Barnett, 2011), comme la violence vécue dans la classe (Chartrand, 2006), l'agressivité des étudiants (Leroux, Théorêt, & Garon, 2008), ainsi que le manque de respect et la nonchalance des étudiants (Geving, 2007). Donc dans les deux niveaux d'enseignement, un certain stress est vécu chez les enseignants par rapport aux élèves. Il est donc possible de croire que cette différence quant au stress vécu chez les enseignants par rapport à leur salle de classe a donné des résultats semblables.

Ensuite, il semble que le nombre d'élèves par classe semble jouer un rôle quant à la santé psychologique des enseignants (Vercambre, Brosselin, Gilbert, Nerrière, & Kovess-Masféty, 2009). Malgré le fait que les enseignants du secondaire et du primaire ont un nombre d'élèves semblable par classe, les enseignants du secondaire ont plusieurs groupes à enseigner, tandis que ceux du primaire n'en ont qu'un seul. Le nombre d'élèves total est beaucoup plus élevé au secondaire comparativement au primaire. On peut donc penser que cela affecte négativement les enseignants du secondaire. Ceci semble mettre en faveur les enseignants du

primaire au niveau de la santé psychologique que ceux du secondaire. Ceci aurait dû être pris en compte dans notre hypothèse qui estimait une meilleure santé psychologique chez les enseignants du secondaire.

Bien que les deux niveaux d'enseignements aient certaines similitudes, ces derniers vivent différents types de stress au quotidien. Il est donc possible que l'évaluation totale de leur stress vécu ait donné des résultats similaires au niveau de leur bien-être psychologique et de leur détresse psychologique.

4.2.3. La santé psychologique selon les différences sociodémographiques

La documentation (Klassen, Miu, & Shu, 2010 ; Antoniou et al., 2006 ; Champlain, 2008) semble démontrer une plus grande détresse psychologique chez les femmes enseignantes que chez les hommes. Des études ont montré un lien entre la détresse plus élevée chez les femmes et le surplus de tâches quotidiennes de ces dernières, telles que les tâches domestiques, incluant le ménage, les repas et s'occuper des enfants (Evet, 1987; Bauer, 2005; Greenglass & Burke, 2003). On peut interpréter cette différence quant à nos résultats et ceux de ces études par une évolution au niveau des rôles. Bien que nos résultats aient démontré que les hommes ont tendance à avoir un meilleur bien-être psychologique sans avoir atteint le seuil de significativité, on peut penser qu'aujourd'hui, les hommes s'impliquent davantage dans les tâches à la maison qu'autrefois et que ceci pourrait avoir amélioré la santé psychologique des femmes au niveau organisationnel. De plus, les familles tendent à avoir moins d'enfants et donc cela diminue la quantité de travail à la maison. En effet, 34% de notre échantillon n'avait

pas d'enfant à la charge. Donc, ceci pourrait expliquer qu'une tendance a été trouvée plutôt qu'une différence significative.

Nos résultats n'ont pas démontré de différence entre l'âge et la santé psychologique des enseignants. Nous nous attendions à ce que les enseignants plus jeunes aient une moins bonne santé psychologique et une plus grande détresse psychologique. Effectivement, ceci aurait été conforme avec la littérature qui démontre que 20% des nouveaux enseignants quittent la profession dans les cinq premières années de travail (Désy, 2005). Bien que la différence entre les groupes d'âge n'ait pas été significative, on pourrait attribuer ce résultat aux nombres plus bas de répondants de 30 ans et moins. Si l'on se fie aux chiffres, on peut constater que les 30 ans et moins ont une moins bonne santé psychologique, mais ceci n'a pas pu atteindre le seuil de significativité. Avec un échantillon de 115 répondants de 30 ans et moins, il est possible de penser que si l'échantillon avait eu un taux de répondants similaires aux 31 à 40 ans (338) et aux 41 à 50 ans (257), la différence aurait pu être significative. Il serait intéressant, dans une prochaine étude, d'avoir un échantillon plus grand d'enseignants de 30 ans et moins afin de voir si une différence pourrait ressortir entre les groupes. De plus, on aurait également pu constater une plus grande différence si le groupe des 51 ans à 60 ans avait été plus grand (112), soit similaire aux autres groupes. Puisque ce groupe a eu les meilleurs résultats face au bien-être psychologique, sans toutefois atteindre le seuil de significativité, il est également possible de penser qu'un plus grand échantillon aurait eu un impact positif sur les résultats et sur la significativité. Donc, pour une étude future, il serait intéressant d'avoir des échantillons similaires afin de bien pouvoir examiner l'effet de l'âge sur le bien-être psychologique.

Les résultats de cette étude ont permis de constater une différence significative au niveau du nombre d'années d'expérience et le bien-être psychologique. Cela met en évidence l'existence d'un certain problème par rapport à leur carrière. Puisque l'on peut constater une différence au niveau du bien-être psychologique à partir de 21 ans d'expérience et que le bien-être optimal est à partir de 31 ans d'expérience, il semble qu'un certain nombre d'années est nécessaire avant de se sentir plus à l'aise dans cette profession. Ceci concorde avec des études (Schonfeld, 2003; Tatar & Horenczyk, 2001) qui démontrent que les enseignants les mieux préparés à faire face aux demandes de l'emploi et aux exigences ressentent moins de symptômes de l'épuisement professionnel. L'expérience de travail permet donc à ces enseignants d'avoir un meilleur contrôle sur la charge de travail. Il est donc intéressant de constater que plusieurs années sont nécessaires afin de bien s'habituer et de se stabiliser dans cette profession. Cela met en lumière un certain problème qui serait probablement lié à l'environnement de travail. En effet, l'environnement de travail n'a pas été étudié dans cette recherche et cela aurait pu donner une explication plus complète à ce résultat, puisque plusieurs études ont démontré un lien entre l'environnement de travail et la détresse psychologique (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Marchand, Demers, & Durand, 2005; Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Ryan & Deci, 2000; Riel, 2008). Dans une prochaine étude, il serait intéressant de comparer l'environnement de travail, tel que le soutien au travail, l'autonomie, la considération, le nombre d'étudiants par classe et l'expérience de travail.

Par contre, aucune différence n'a été trouvée entre l'expérience de travail et la détresse psychologique. Cette stabilité de la détresse psychologique par rapport aux années d'expérience en enseignement corrobore avec la littérature. En effet, une étude longitudinale

(Kinnunen & Salo, 1994) avait démontré une stabilité au niveau de la détresse psychologique à travers les années. Cette étude faite à un intervalle de 8 ans avait trouvé que la moitié des enseignants qui se trouvaient soit dans la catégorie peu stressé ou très stressés étaient encore dans la même catégorie 8 ans plus tard. Nos résultats vont donc dans le même sens que les résultats de cette étude puisqu'aucune différence n'a été trouvée en fonction de l'expérience de travail sur le niveau de détresse,

Pour le nombre d'heures travaillées, ceci est évident que les enseignants travaillant plus de 41 heures par semaine vivent moins de bien-être psychologique et plus de détresse psychologique que les enseignants appartenant aux autres groupes d'heures travaillées par semaine. Comme mentionné dans la littérature, la charge de travail est l'un des facteurs qui explique la détresse psychologique chez les enseignants (Riel, 2008). Il semble logique de penser que ceux travaillant plus de 41 heures par semaine ont une plus grande charge de travail que ceux travaillant moins d'heures. Puisque ces résultats montrent clairement une différence au niveau de leur santé psychologique, il serait intéressant d'essayer d'améliorer la gestion des heures de ces enseignants afin que ceux-ci n'aient pas à travailler au-dessus de 40 heures. En effet, ces résultats corroborent avec l'étude de Unterbrink et al. (2007) sur la balance entre l'effort et la récompense. Ces auteurs ont constaté que le nombre d'heures travaillées était lié à un plus grand effort de la part de l'enseignant, mais cela n'était pas lié à une augmentation de la récompense. Donc, si les enseignants de notre étude qui travaillent un grand nombre d'heures ne considèrent pas que leur gratification soit proportionnelle à l'effort au travail, il serait possible de penser que cela aurait un impact sur leur niveau de bien-être psychologique.

De plus, ce ne sont pas les enseignants travaillant le moins d'heures par semaine qui ont un meilleur niveau de bien-être psychologique. Puisque ce sont les enseignants travaillant entre 28 et 35 heures par semaine qui ont le meilleur bien-être psychologique, il semble évident qu'un minimum d'implication et d'engagement au travail est nécessaire au bien-être psychologique. Par leur manque de présence, il est possible de penser que les enseignants qui travaillent moins de 27 heures sont moins impliqués, tant de façon organisationnelle qu'émotionnelle et sociale. Effectivement, ces enseignants entretiennent peut-être moins de relations avec leurs collègues, leur directeur ainsi qu'avec leurs étudiants. Comme mentionné dans la littérature, puisque ces trois types de relation jouent un rôle quant à leur santé psychologique (Brunet et al., 1991; Greenglass, Burke, & Konarski, 1997; Janosz, Thiebaud, Bouthillier, & Brunet, 2004) et cela pourrait affecter la qualité de leur réseau social et de leur soutien au travail. Les résultats de cette étude mettent en évidence l'importance du nombre d'heures travaillé sur la santé psychologique et une semaine de travail entre 28 et 35 heures permettent d'avoir un meilleur bien-être psychologique et un niveau plus bas de détresse psychologique.

Puisque les enseignants travaillant plus de 40 heures et ceux ayant moins de 21 ans d'expérience ont une moins bonne santé psychologique, il serait intéressant de voir si cela touche spécifiquement les mêmes enseignants. Il semblerait intéressant de savoir si ce sont les enseignants qui travaillent le plus grand nombre d'heures par semaine qui sont les moins expérimentés. Cette surcharge de travail en début de carrière, probablement due au manque d'expérience, pourrait expliquer pourquoi autant d'enseignants quittent le domaine après les cinq premières années de travail. Dans ce cas, il serait primordial d'améliorer la charge de

travail et de fournir plus de soutien et d'aide à ces nouveaux enseignants, afin que ces derniers puissent se familiariser plus facilement avec leur travail. De cette façon, leur santé psychologique pourrait être meilleure et le nombre de démissions pourrait ainsi diminuer. Bien qu'en général, les enseignants semblent en bonne santé psychologique, le fait que l'on puisse observer une différence au niveau de l'expérience de travail indique qu'il serait peut-être nécessaire de vérifier les programmes universitaires en enseignement pour s'assurer qu'ils préparent bien les futurs enseignants aux différentes tâches et aux différentes réalités du métier.

4.2.4. Sommaire de l'interprétation des résultats et recherches futures

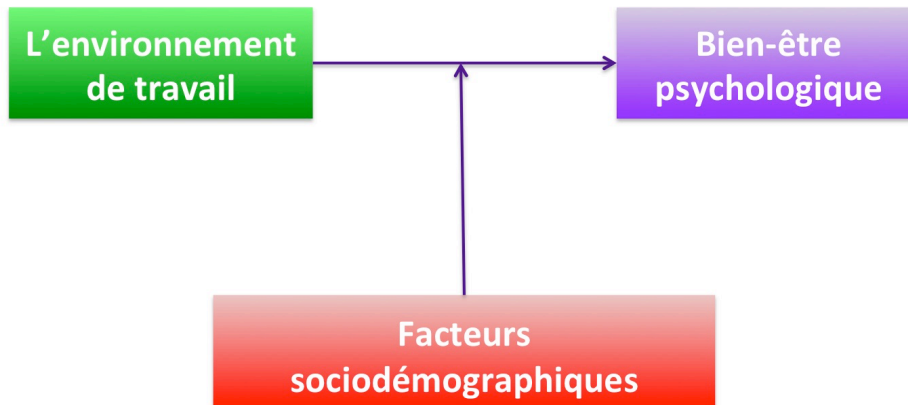
Bien que le niveau de bien-être psychologique des enseignants soit plutôt élevé, la prévalence des enseignants ayant un faible bien-être psychologique est de 28,3%. Puisque la documentation scientifique sur le sujet laisse croire à une certaine souffrance chez ces derniers, il est essentiel de s'attarder sur ce résultat afin d'approfondir les connaissances sur les causes de cette prévalence.

De plus, les résultats de cette étude démontrent un lien clair entre le nombre d'années d'expérience et la santé psychologique au travail. Nous avons donc constaté que plus le nombre d'années d'expérience augmente et plus le bien-être psychologique augmente. Une prochaine étude incluant la charge de travail et le soutien organisationnel serait intéressante afin de trouver ce qui pourrait causer de tels résultats. De plus, les résultats de cette étude ont permis d'observer un lien entre le nombre d'heures travaillées et la santé psychologique. Puisqu'un nombre d'heures entre 28 et 35 heures semble optimal au bien-être psychologique

des enseignants, il serait intéressant de trouver une façon de contrôler la charge de travail pour que ces derniers n'aient pas à travailler un nombre d'heures dépassant excessif.

En ce qui concerne les autres facteurs sociodémographiques étudiés, puisque la documentation semble démontrer des résultats différents, il est donc possible de penser que certains facteurs sociodémographiques n'affectent pas directement la santé psychologique, mais auraient plus un effet modérateur. Il serait sans doute possible de voir l'effet de ces facteurs sociodémographiques sur la perception de l'environnement de travail, tels que la charge de travail, le soutien organisationnel, le climat de travail, etc. Comme exemple, on pourrait sans doute s'attendre à voir un effet de l'âge sur la quantité de la charge de travail, puisque le manque d'expérience chez les enseignants plus jeunes pourrait nuire à leur efficacité et à leur productivité au travail et ceci pourrait avoir un effet sur leur bien-être psychologique. De plus, on pourrait également observer un effet du genre sur la perception de la qualité des relations avec les collègues et du soutien organisationnel. Puisque les femmes ont tendance à considérer ceci de manière plus négative (Baard, Deci, & Ryan, 2004) et comme une plus grande source de stress (Tran, 2015), il serait donc possible de voir une différence selon le sexe sur la santé psychologique en prenant en compte la qualité des relations et du soutien au travail.

Figure 3. Effets des facteurs sociodémographiques comme variable modératrice des facteurs organisationnels sur le bien-être psychologique des enseignants



4.3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que l'étude portait sur un grand échantillon et que cet échantillon était généralisable à la population, elle comporte toutefois quelques lacunes. Les résultats plutôt positifs de l'étude pourraient être expliqués par la possibilité que les répondants aient été en meilleure santé psychologique à la base. Puisque l'étude était sur une base volontaire et que le questionnaire prenait un certain temps à remplir, on peut penser qu'un certain niveau de motivation était nécessaire. Il semble évident que les enseignants vivant plus de détresse psychologique n'ont pas eu un l'intérêt de remplir un questionnaire concernant leur travail. Si

certains étaient déjà dans un état de détresse causé par la surcharge de leur travail, il semble peu probable qu'ils auraient pris de leur temps pour participer à cette étude. Puisque le désengagement est l'une de nos composantes de la détresse psychologique, les enseignants dans une telle situation ne seront sûrement pas portés à s'impliquer dans une étude sur leur domaine de travail. De plus, une petite proportion de la population visée a accepté de participer à l'étude. Il aurait été intéressant de savoir à quel point les résultats auraient différé si une plus grande partie de la population visée avait rempli le questionnaire.

Comme mentionné dans la section ci-dessus, le fait que les répondants aient rempli le questionnaire à la fin de l'année scolaire a probablement joué un rôle sur les résultats. Il semble évident que la fin de l'année scolaire et l'arrivée du beau temps aient un impact sur la santé psychologique des enseignants. On peut également penser que les enseignants ont plus de difficulté à s'auto-évaluer de façon précise lorsque ces derniers voient la fin de l'année approchée. Peut-être évaluent-ils plutôt leur bonheur du moment au lieu d'évaluer leur santé psychologique constante. Il serait intéressant de savoir si les mêmes résultats auraient été trouvés si l'étude s'était produite à un autre moment de l'année.

CINQUIÈME CHAPITRE : LA CONCLUSION

Cette recherche avait comme but d'évaluer la santé psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec et de déterminer les facteurs sociodémographiques qui pourraient avoir un impact sur la santé psychologique au travail et incidemment sur le taux élevé d'absence pour cause de maladies et d'abandon de la profession. Cette recherche avait donc comme premier objectif de mesurer le niveau de bien-être et de détresse psychologique de ces enseignants. L'objectif était également de comparer les enseignants du primaire et du secondaire, ainsi que de mesurer les différences au niveau des facteurs sociodémographiques afin de cibler les enseignants les plus à risque de souffrir de détresse psychologique. L'étude présente n'a pas été en mesure de démontrer une détresse psychologique chez les enseignants des commissions scolaires francophones du Québec. Ces derniers semblent en bonne santé psychologique et semblent vivre un niveau de bien-être psychologique satisfaisant. Par contre, une prévalence de 28,3% des enseignants ayant un bien-être faible a été trouvée. Ceci démontre donc qu'un enseignant sur quatre vient une certaine difficulté au travail.

Bien que les enseignants soient, de façon générale, en bonne santé psychologique, cette étude a permis de ressortir certains facteurs sociodémographiques qui semblent nuire à leur bien-être psychologique. En effet, les résultats de cette étude démontrent que ce sont les enseignants ayant le nombre d'années d'expérience le plus élevé qui vivent le plus haut niveau de bien-être psychologique. On peut donc avancer que plusieurs années d'expérience sont nécessaires afin d'avoir une certaine aise dans le domaine. Cette étude permet donc de confirmer qu'une certaine difficulté existe auprès des nouveaux enseignants et qu'une

vérification de leur formation et de leurs tâches devrait être nécessaire si l'on veut rehausser leur bien-être et possiblement diminuer le taux de démission chez ces derniers.

De plus, les résultats de cette étude permettent également de déterminer que les enseignants qui travaillent plus de 41 heures semaines vivent significativement plus de détresse psychologique et moins de bien-être psychologique. Bien qu'il semble évident que le fait de travailler de nombreuses heures joue un rôle sur la santé psychologique, ce résultat est plutôt intéressant si on le compare avec le résultat concernant l'expérience de travail. Effectivement, en regardant les deux résultats, on peut avancer prudemment que ce sont probablement les enseignants les moins expérimentés qui travaillent un plus grand nombre d'heures. Le manque d'expérience dans la gestion des tâches et dans la discipline auprès des élèves pourrait probablement nuire à leur santé psychologique et également ralentir leur productivité. Cette étude a donc permis de confirmer que le bien-être psychologique des enseignants est à son niveau optimal lorsque c'est dernier travaillent entre 28 à 35 heures. Il serait donc intéressant de réviser leur charge de travail pour qu'ils n'aient pas à faire du temps supplémentaire et ceci pourrait ainsi améliorer leur santé psychologique.

Les résultats de cette étude permettent donc de conclure que 28,3% des enseignants vivent un faible bien-être psychologique au travail et que cette prévalence est inquiétante. En effet, pour améliorer le bien-être psychologique des enseignants, il faut examiner la charge de travail afin de mieux comprendre le lien entre le nombre d'années d'expérience et le bien-être psychologique. Ceci pourrait permettre de connaître les raisons qui expliquent qu'un certain nombre d'années d'expérience est nécessaire à une meilleure santé psychologique. De plus, en

révisant la charge de travail, cela permettrait de contrôler et structurer la quantité de travail pour ne pas que ces enseignants aient à travailler plus de 41 heures par semaine. De cette façon, il serait probablement plus facile pour les nouveaux enseignants de bien s'intégrer et de se familiariser avec la gestion de leurs tâches et ainsi améliorer leur productivité pour ne pas faire du temps supplémentaire. Une certaine amélioration sur ces points permettrait d'améliorer davantage la santé psychologique des enseignants et nous pourrions peut-être voir une diminution du taux de démission de ces derniers.

Bibliographie

Achille, M. A. (2003). Définir la santé au travail. II. Un modèle multidimensionnel des indicateurs de la santé au travail. In R. Foucher, A. Savoie & L. Brunet (Éds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 91- 112). Montréal, QC: Éditions nouvelles.

Acker, S. (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Enquiry* 22(2), 141–163.

Alarcon, G. M. (2001). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 549-562.

Allard, M. (2006). Un enseignant sur quatre s'absente durant l'année scolaire. *La Presse Dimanche 30 avril*, Cahier Nouvelles générales p.A3.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682–690.

Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well- being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045–2068.

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.

Bakker, A., Schaufeli, W., Demerouti, E., Janssen, P., Van der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety Stress Coping*, 13, 247–268.

Banks, S. R. & Necco, E. G. (1990). The effects of special education category and type of

training on job burnout in special education teacher. *Teacher Education and Teacher Special Education*, 13, 187-191.

Barnett, R. C., Gareis, K. C., & Brennan, R. T. (1999). Fit as a mediator of the relationship between work hours and burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 307-317.

Barrère, A. 2002. *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris: L'Harmattan. .

Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Muller, U., Wirsching, M., & Schaarschmidt, U. (2005). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International archives of occupational and environmental health*, 79, 199–204.

Baumeister, R., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26, 519-539.

Blais, M. R. & Brière, N. M. (1992). *On the mediational role of feelings of self-determination in the workplace: Further evidence and generalization*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada

Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais [The Blais Work Motivation Inventory]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14, 185–215.

Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modeling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 372–395.

Bowers, T. (2001). Teacher Absenteeism and Ill Health Retirement: A review. *Cambridge*

Journal of Education, 31(2) 135-157.

Brenner, S. O., & Bentall, R. (1984). The teacher stress process: a cross cultural analysis. *Journal of Occupational Behavior*, 5, 183–196.

Brouwers, A., Evers, W.J.G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in elicit social support and burnout among secondary-school teacher. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.

Brunet, L., Dupont, P., & Lambotte, X. 1(991). *Satisfaction des enseignants ?* Éditions Agence D'Arc.

Brunet, L., Savoie, A., & Boudrias, J-S. (2016). La santé psychologique au travail des personnels oeuvrant dans les commissions scolaires francophones du Québec. Rapport de recherche inédit. Montréal : Université de Montréal.

Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work and Stress*, 16, 1–17.

Byrne, B.M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673.

Canadian Mental Health Association (2013). Seasonal affective disorder. Repéré à : <http://www.heretohelp.bc.ca>

Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences* 38, 929–940.

Carney, R. M., McMahon, P., Freedland, K. E., Becker, L., & Krantz, D. S. (1998). Reproducibility of mental stress-induced myocardial ischemia in the psychophysiological investigations of myocardial ischemia (PIMI), *Psychosomatic Medicine*, 60, 64–70.

Carpentier-Roy, M.-C., & Pharand, S. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez*

les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire rapport de recherche. Ste-Foy: Centrale de l'enseignement du Québec.

Cartwright, S. & Cooper, C.L. (1997). *Managing Workplace Stress* (London, Sage).

Chang, M. L. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21 (3), 193-218

Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28, 195–209.

Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Collie, R. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation : measurement, theory, and change over time* (Thèse de doctorat inédite). Université de la Colombie-Britannique.

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204. doi: 10.1037/a0029356

Cooper, C. L. & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130–143.

Costa, P.T. & McCrae, R.R., (1999). *Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI)*. Manual Profesional. Madrid. TEA Ediciones.

- Cowen, E. L. (1994) The enhancement of psychological wellness: Challenges and opportunities. *American Journal of Community Psychology*, 22 (2) 149-179.
- Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: A review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25, 357-384.
- Darr, W. & Johns, G. (2008). Work strain, health and absenteeism: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 293– 318. doi:10.1037/a0012639
- Daveluy, C., Pica, L., Audet, N., Courtemanche, R., Lapointe, F. & Côté, L. (2000) *Enquête sociale et de santé 1998*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580-590.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization : The Self-determination Theory Perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. P., (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of the former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942. doi:10.1177/0146167201278002
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientation toward control versus autonomy versus children : Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands and resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

Désy, C. (2005). Ces profs qui décrochent. *Découvrir* (novembre-décembre).

Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. (2015). Beginning teacher's efficacy and emotional exhaustion : Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychol. Bull.* 95, 542–575.

Diener, E. & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D.

Dionne-Proulx, J. (1995). «Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme: le cas des enseignants québécois». *Revue canadienne de l'éducation*, 20 (2), 146-155.

Dormann, J. P (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.

Education Service Advisory Committee (1998) *Managing Work-related Stress: a guide for managers and teachers in the schools* (2nd Edn). London : H.M.S.O.

Evetts, J. (1987). Becoming career ambitious: the career strategies of married women who became primary headteachers in the 1960s and 1970s. *Educational Review*, 39(1), 15–29.

Eysenck, H. J. & Eysenck, B. G. (1984). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior and Adult)*. Sevenoaks: Hodder & Stoughton Educational.

Feiman-Nemser, S. & Remillard, J. (1995) Perspectives on Learning To Teach. *Eric*, 95 (3).

Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123-137

Fernet, C., Guay, F., Sénécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*, 514-525.

Fernet, C., Sénécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*, 256-279.

Fontana, D. & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 63*, 261-270.

Fournier, M., & Troger, V. (2005). *Les mutations de l'école*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.

Furnham, A. (1992). *Personality at work: The role of individual differences in the workplace*. London: Routledge.

Gagné, M., Chemolli, E., Forest, J., & Koestner, R. (2008). A temporal analysis of the relation between organisational commitment and work motivation. *Psychologica Belgica, 48*(2-3), 219-241.

Gagné, M., Sénécal, C., & Koestner, R. (1997). Proximal job characteristics, feelings of empowerment, and intrinsic motivation: A multidimensional model. *Journal of Applied Social Psychology, 27*, 1222-1240.

Geving A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*, 624-640.

Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.

Gilbert, M.-H., Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 61*(4), 195-203.

Gil-Monte, P. R. & Peiro, J. M. (1998). A study on significant sources of the “burnout syndrome” in workers at occupational centres for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 2 (1), 116–123.

Goldman, B.M. & Kernis, M.H., (2002) The role of authenticity in healthy psychological functioning and subjective well being. *Ann Am. Psychother. Assoc.* 5 (6), 18-20

Goodman, S. A., & Svyantek, D. J. (1999). Person-organization fit and contextual performance: do shared values matter. *Journal of Vocational Behavior*, 55(2), 254-275.

Gouvernement du Québec, (2010). Étude sur la santé mentale et le bien-être des adultes québécois : une synthèse pour soutenir l’action. *Institut de la statistique du Québec*. Repéré à : <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/mentale/sante-mentale-action>.

Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield, & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions*. New York, NY: Taylor and Francis.

Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress*, 11, 267–278.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal Education Psychology*, 69, 517–531.

Gu, Q. & Day, C. (2006) Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education* 23, 1302–1316

Guiral, P. & Thuillier, G. (1982). *La vie quotidienne des professeurs en France de 1870 à 1940*. Paris: Hachette, 315 p.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hastings, R. P. & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.

Hobfoll, S., Freedy, J., Lane, C. & Geller, P. (1990). Conservations of resources: social support resource theory. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 465-478.

Hopf, D. & Hatzichristou, C. (1999) Teacher gender-related influences in Greek schools, *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1–18.

Houlfort, N. & Sauvé, F. (2010). La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. [Psychological health of teachers belonging to Fédération autonome de l'enseignement]. Montreal: École nationale d'administration publique.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789–1805. doi:10.1111/ j.1559-1816.1993.tb01066.x

International Labour Office (ILO) (2000) *Mental Health in the Workplace*. Geneva: International Labour Organization.

Jackson, L. T. B., Rothmann, S., & Van de Vijver. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 22, 263-274. doi: 10.1002/smi.1098

Jalongo, M. R. & Heider, K. (2006). Teacher attrition: An issue of national concern. *Early Childhood Education Journal*, 33, 379–380.

Janosz, M., Thiebaud, M., Boutillier, C., & Brunet, L. (2004). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. *13e Congrès de psychologie du travail et des*

organisations, AIPTLF. Bologne.

Jarvis, M. (2002). Teacher stress: A critical review of recent findings and suggestions for future research directions. *Stress News: The UK Journal of the International Stress Management Association*, 14(1), 12–16.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom : Teacher social and emotional competence in relation to students and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525

Jepson, E. & Forrest. S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *The British psychological society*, 76, 183–197.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The Mindfulness and Teachers' Everyday Resilience 36 experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178-187

Kahneman, D., Diener, E., & Schwartz, N. (1999). *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation Publications.

Karasek, R. (1979). Job demands, job decisions latitude and mental strain. Implication for job design. *Administrative science quarterly*, 24, 285-308.

Keyes, C. L. M. (2003). Complete mental health : An agenda for the 21st century. In C. L. M.

Keyes, C. L. M. & Haidt, J. (2003). *Flourishing : Positive psychology and the life well-lived*. Washington: American Psychological Association.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.

Kinnunen, U. & Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year follow-up study on teacher's work, stress, and health. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 7(4), 319-337.

Kittel, F. & Leynen, F. (2003): A Study of Work Stressors and Wellness/health Outcomes Among Belgian School Teachers. *Psychology & Health, (18)4*, 501-510.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teacher's self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 741-756. doi: 10.1037/a0019237

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O. & Baumert, J. (2008). Teachers occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100 (3)*, 702-715.

Kohler, L. (1988). Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management. *Journal of Sport Management, 2*, 100–105.

Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 930– 942.

Kudielka B. M, Von Känel R, Gander M-L., & Fischer, J. E. (2004) Effort-reward-imbalance, overcommitment and sleep in a working population. *Work Stress, 18*, 167–178

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review, 53*, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159–167.

La Guardia, J. G. & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : Théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie, 21 (2)*, 280-304.

Lamude, K. G. & Scudder, J. (1992). Resistance in the college classroom: Variations in student's perceived strategies for resistance and teacher's stressors as a function of student's ethnicity. *Perceptual and Motor Skills, 75*, 615–626.

- Landy, F. J. & Conte, J. M. (2007). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology (2nd ed.)*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *European Review of Applied Psychology, 58*, 241–251
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology, 18* (7), 726-744.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D. & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 91-97. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.006
- Leroux, M., Théorêt, T. M., & Garon, R. (2008). Liens heuristiques entre la réflexion sur la pratique et la résilience des enseignants en zones défavorisées. *Travail et Formation en Éducation, 61*(4), 195-203.
- Liu, R & Guo, D. J. (2004). Teacher stress and psychosomatic health: a longitudinal study. *International Journal of Psychology, 39*.
- Liu, X. S. & Ramsey, J. (2008). Teacher's job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-Up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1173–1184.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education, 25* (5), 752–757.
- Martel, R., Ouellette, R., & Ratté, J. (2003). L'insertion professionnelle: une vision statistique et pré-visionnelle, *Vie pédagogique 128*, 41–44.
- Maslach, J. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of*

Occupational Behaviour, 2, 99–113.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in Organizational Settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied Social Psychology Annual: Applications in Organizational Settings*, 5, 133-153.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory. Manual (2nd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & M. A. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Maslow, A. H. (1968) *Toward a psychology of being*. Van Nostrand : New York.

Mazur, P. J. & Lynch, M. D. (1989). Differential Impact of Administrative, Organizational, and Personality Factors on Teacher Burnout, *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.

McCormick, J. (1997). An attribution model for teachers occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work & Stress*, 11, p.17–32.

McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teacher's attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293.

Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers'occupational stress and their burnout and distress : Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (1), 71-82.

Ménard, J. & Brunet, L. (2012) Authenticité et bien-être au travail: une invitation à mieux comprendre les rapports entre le soi et son environnement de travail. *Pratiques psychologiques*, 18, 89-101.

Messing, K., Escalona, E. & Seifert, A. M. (1996). *La minute de J20 secondes analyse du*

travail des enseignantes de l'école primaire. Montréal/Québec: Centrale de l'enseignement du Québec / Centre pour l'étude des interactions biologiques entre la santé et l'environnement (CINBIOSE), 81.

Messing, K., Seifert, A. M., & Escalona, E. (1997a). «The 120-S minute: using analysis of work activity to prevent psychological distress among elementary school teachers». *Journal of Occupational Health Psychology*, 2(1), 45-62.

Messing, K., Seifert, A. M. & Escalona, E. (1997 b). «Reine de la salle de classe: les stratégies des enseignantes de niveau primaire». In *Stratégies de résistance et travail des femmes*, A. Soares, 69- 105. Montréal: L'Harmattan.

Milkie, M. A. & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52, 4-22.

Mills, L. & Huebner, E. (1998). A prospective study of personality characteristics, occupational stressors, and burnout among school psychology practitioners. *Journal of school*, 36 (1), 103-120.

Morin, E. M. (2008). Qu'est-ce qui donne un sens au travail. *Objectif Prévention*, 31 (2), 10-14.

Mukamurera, J. (2005). «Le décroche des enseignants : Il faut sonner l'alarme». *Texte intégral de l'entrevue réalisée le 19 décembre 2005 par Laurier Caron, conseillère syndicale à la CSQ avec Mme Joséphine Mukamurera, professeure à l'Université de Sherbrooke*.

Naylor, C. (2001). *Teacher workload and stress: An international perspective on human costs and systemic failure*. Vancouver, BC: British Columbia Teacher's Federation

Organisation mondiale de la santé, (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la santé, tel qu'adopté par la conférence international sur la santé, New York, 19-22 juin 1946. Disponible au www.who.int/about/definition/fr/.

Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Siekkien, M., & Nurmi, J. (2010). Classroom organisation and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 281-300.

Papastylianou, A. & Polychronopoulos, M. (2007). Burnout, depression, role conflict and ambiguity in primary teachers. *Psychologia, 14*(4), 67–91.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*, 129-145. doi: 10.1016/j.jsp.2011.07.003

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/ control/ social support model : Prediction of wellness/ health outcomes in greek teachers. *Psychology ans health, 18* (4), 537-550.

Quick, J. C., Murphy, L. R., & Hurrell, J. J. Jr. (1992). *Stress and well-being at work*. Washington DC, American Psychological Association.

Rasku, A. & Kinnunen, U. (2003). Job condition and wellness among Finnish upper secondary school teachers. *Psychology and health, 18* (4) 441–456.

Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2003): Beginning teacher's situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy, 29*(3), 219-234.

Richer, S., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*(10), 2089–2113.

Riel, J. (2008). Taux d'attrition élevé, augmentation des cas d'épuisement professionnel : les conditions de travail en cause ? Résultats de l'analyse de l'activité de travail des enseignant(e)s du secondaire au Québec., *Présentation faite lors des Journées de la prévention, INPES, 10 avril 2008*: Centre de recherche interdisciplinaire en biologie, santé, société et environnement (CINBIOSE).

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. (2012). Mindfulness Training and Teacher's Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 0 (0), 1-7.

Rogers, W.A. (1996) *Managing Teacher Stress*. London : Pitman.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research Perspectives. In R. Vandenberghe, & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Presss.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.

Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self- regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728.

Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *J. Pers. Soc. Psychol.* 69 (4), 719-727.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.

Seligman, M.E.P., (2008) Positive health. *Applied Psychology* 57, 3-18.

Selye, H. (1956), *The Stress of Life*, McGraw-Hill, New York, NY.

Selye, H. (1964), *From Dream to Discovery*, McGraw-Hill, New York, NY.

Selye, H. (1987), *Stress without Distress*, Transworld, London.

Sénéchal, C. (2003). Analyse descriptive de l'insertion professionnelle d'enseignant (e) s débutant (e) s au secondaire entre 1998 et 2000. (Thèse de doctorat en Éducation (psychopédagogie) inédite), Université de Montréal, Montréal.

Sénéchal, C., Boudrias, J-S., Brunet, L., & Savoie, A. (2008). L'épuisement professionnel des enseignants en début de carrière. *PTO*, 14 (4), 311-320

Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 133–168.

Sethi, A. & Schuler, R. (1984). *Handbook of organizational stress coping strategies*. Cambridge, MA: Ballinger.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high effort, low reward conditions at work, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–43.

Stansfeld, S.A., Fuhrer, R., Shipley, M.J., & Marmot, M.G. (1999) Work Psychological distress experiences among Canadian workers 627 characteristics predict psychiatric disorder: prospective results from the Whitehall II study, *Occupational and Environmental Medicine*, 56, 302–07.

Stephoe, A. (1991). Psychological coping, individual differences and physiological stress responses. Dans C. L. Cooper & R. Payne (Eds), *Personality, individual differences and stress*. Chichester: JohnWiley.

Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and*

Teacher Education, 19, 397–408.

Tardif, M., et C. Lessard. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: Les presses de l'Université Laval.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

Tran, V. D. (2015) Effects of Gender on Teacher's Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education, 4* (4), 147-157.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure*. London, England: Routledge.

Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teacher's transition from pre service education to working life : Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14*, 11–33.

Uchida, Y., Ogihara, Y., & Fukushima, S. (2015). Cultural construal of wellbeing: Theories and empirical evidence. In W. Glatzer et al. (eds), *Global handbook of quality of life*, Dordrecht: *Springer*, 823-837.

Unterbrink, T., Hack, A., Pfeifer, R., Buhl-Griebhaber, V., Muller, U., Wesche, H., Frommhold, M., Scheuch, K., Seibt, R., Wirsching, M., & Bauer, J. (2007). Burnout and effort–reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International archives of occupational and environment health, 80*, 433–441.

U.S. Department of Education. (2014, October 3). School climate transformation grant - Local educational agency grants. Retrieved from <http://www2.ed.gov/programs/schoolclimatelea/2014awards.html>.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., & Lens, W. (2008). Explaining the relationship between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277–294.

Van den Broeck, A., Schreurs, B., De Witte, H., Vansteenkiste, M., Germeys, F., & Schaufeli, W.B. (2011). Understanding workaholics' motivations: A self-determination perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 60(4), 600–621.

Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375.

Vercambre, M., Brosselin, P., Gilbert, F., Nerrière, E., & Kovess-Masféty, V. (2009). Individual and contextual covariates of burnout: a cross-sectional nationwide study of French teachers. *BMC Public Health*, 9 (333).

Verrier, R. L. & Mittelman, M. A. (1996) Life-threatening cardiovascular consequences of anger in patients with coronary heart disease, *Cardiology Clinics*, 14, 289–307.

Warr, P. (1999). *Well-Being and the workplace*. In : Kahneman, D., Diener, E. (Eds), *Well-being : the foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation, New York, Ny,

Waterman, A.S., (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (4), 678–691.

Wei, H., & Chen, J. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: the roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95, 241–436. doi: 10.1007/s11205-009-9529-3

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.

Yerkes R.M. & Dodson J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*. 18, 459-482. doi:[10.1002/cne.920180503](https://doi.org/10.1002/cne.920180503).

Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictor of teacher–student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30,485

Annexe 1 : Formulaire de consentement

Formulaire de consentement

(À conserver par les participants)

Titre du projet : Étude sur la vie au travail dans le milieu de l'éducation.

Chercheurs : Jean-Sébastien Boudrias, Ph.D., André Savoie, Ph.D. et Luc Brunet, Ph.D, professeurs en psychologie du travail et des organisations à l'Université de Montréal

A. Renseignements aux participants :

1. Objectif de la recherche: Ce projet de recherche a pour objectif de mieux comprendre ce que vous vivez au travail et d'évaluer votre qualité de vie.
2. Participation à la recherche: La participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire de façon individuelle
3. Confidentialité: Les informations fournies par les participants demeureront strictement confidentielles. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seuls les chercheurs et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date

4. Avantages et inconvénients : En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des facteurs organisationnels impliqués dans votre qualité de vie au travail. Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec l'agent de recherche. S'il y a lieu, l'agent de recherche pourra vous référer à une personne-ressource.

5. Droit de retrait : Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

B) Consentement

J'ai pris connaissance des informations concernant le projet « Étude sur la vie au travail dans le milieu de l'éducation ».

En répondant à ce questionnaire, je consens à participer à cette étude dont j'ai compris le but, la nature, les avantages et les inconvénients.

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Luc Brunet, Ph.D (Professeur titulaire, département de psychologie Université de Montréal, C.P., 6128, Succ. Centre Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-5733 ou à l'adresse courriel suivante : luc.brunet@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Annexe 2 : Questionnaire utilisé pour l'étude

LA SANTÉ PSYCHOLOGIQUE AU TRAVAIL DU PERSONNEL DES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES

Questions sociodémographiques

Afin de mieux connaître le profil des répondants à cette étude, nous aimerions obtenir quelques renseignements sur votre situation. Ces questions ne visent en aucun cas à vous identifier personnellement et seront traitées de manière regroupée.

1. Sexe ?

- 1) Féminin
- 2) Masculin

2. Âge ?

- 1) 20 moins
- 2) 21-30
- 3) 31-40
- 4) 41-50
- 5) 51-60
- 6) 61-65
- 7) 66 et plus

3. À quelle catégorie de personnel appartenez-vous ?

Enseignant

- 1) Préscolaire
- 2) Primaire
- 3) Secondaire
- 4) Formation professionnelle
- 5) Formation générale des adultes

Cadre

- 6) Centre administratif

7) Établissement

Professionnel

8) Centre administratif

9) Établissement

De soutien

10) Secteur général/Administratif

11) Secteur général/Manuel

12) Secteur de l'adaptation scolaire

13) Secteur des services de garde

4. Quel statut correspond le mieux à votre situation?

Enseignante/enseignant

1) À temps plein

2) À temps partiel (liste de priorité)

3) À la leçon

4) Suppléant occasionnel (Secteur jeunes)

5) À taux horaire (Secteur de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes)

Personnel de soutien

6) Régulier permanent

7) Régulier non permanent

8) Temporaire (Remplaçant, surcroît, projet particulier)

Professionnelle/Professionnel

9) Régulier

10) Temporaire (Remplaçant, surnuméraire, à contrat, surcroît, projet spécifique)

Cadre

11) Régulier

12) Temporaire

5. Combien d'années d'expérience avez-vous dans votre profession/métier?

- 1) moins de 1
- 2) 1- 5
- 3) 6-10
- 4) 11-15
- 5) 16-20
- 6) 21-30
- 7) 31-40
- 8) Plus de 40

6. Combien d'heures travaillez-vous en moyenne par semaine?

- 1) Moins de 20
- 2) 20 à 27
- 3) 28 à 35
- 4) 36 à 40
- 5) 41 et plus

7. Combien d'enfant(s) vivent avec vous à la maison?

- 1) Aucun
- 2) Un
- 3) Deux
- 4) Trois
- 5) Quatre et plus

CES TEMPS-CI (pensez au dernier mois) DANS MON EMPLOI, À QUELLE FRÉQUENCE LES EXPÉRIENCES SUIVANTES SURVIENNENT-ELLES?

Jamais ou presque jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Fréquemment	Toujours ou presque toujours
1	2	3	4	5

- 1) Je sais affronter positivement les situations difficiles.
- 2) Je me sens préoccupée/préoccupé, anxieuse/anxieux.
- 3) Je manque de confiance en moi.
- 4) J'ai un équilibre entre mes activités professionnelles, familiales et personnelles.
- 5) Je suis agressive/agressif pour tout et pour rien.
- 6) Je conserve le goût de pratiquer mes loisirs et activités préférés en dehors du travail.
- 7) Je me sens stressée/stressé, sous pression.
- 8) Je suis facilement irritable.
- 9) Je me sens désintéressée/désintéressé par mon travail.
- 10) Je réagis plutôt mal et/ou avec colère aux commentaires qu'on me fait.
- 11) Je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus.
- 12) Je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter.
- 13) Je perds patience facilement.
- 14) J'ai le sentiment de vraiment apprécier mon travail.
- 15) J'ai un bon moral.
- 16) J'ai l'impression d'avoir raté ma carrière.
- 17) Je me sens utile.
- 18) Je peux faire la part des choses lorsque je suis confrontée/confronté à des situations difficiles.
- 19) Je travaille de façon contrôlée, en évitant de tomber dans les excès.
- 20) Je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même.
- 21) J'éprouve de la difficulté à me concentrer.
- 22) Je suis satisfaite/satisfait de mes réalisations, je suis fière/fier de moi.
- 23) J'ai envie de tout lâcher, de tout abandonner.

AU COURS DES QUATRE DERNIÈRES SEMAINES, À QUELLE FRÉQUENCE LES EXPÉRIENCES SUIVANTES SONT-ELLES SURVENUES?

Jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	La plupart du temps	Tout le temps
--------	----------	-------------	---------	---------------------	---------------

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

1) Vous avez été très nerveuse/nerveux.

2) Vous vous êtes sentie/senti si déprimée/déprimé que rien ne pouvait vous remonter le moral.

3) Vous vous êtes sentie/senti calme et sereine/serein.

4) Vous vous êtes sentie/senti triste et abattue/abattu.

5) Vous vous êtes sentie/senti heureuse/heureux.

LORSQUE SURVIENT UNE GRANDE DIFFICULTÉ (ADVERSITÉ, STRESS) AU TRAVAIL, J'AI TENDANCE À ...

Jamais ou presque jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Fréquemment	Toujours ou presque toujours
1	2	3	4	5

- 1) Persévérer dans la résolution du problème.
- 2) Voir l'obstacle comme un défi à relever.
- 3) Voir les bénéfices que la résolution de cette difficulté peut m'apporter.
- 4) Aborder la difficulté comme une opportunité d'avancer.
- 5) M'impliquer dans la résolution du problème.
- 6) Regarder le côté positif du problème.
- 7) Me sentir capable d'influencer le cours des choses.

À LA SUITE À UNE GRANDE DIFFICULTÉ (ADVERSITÉ, STRESS) AU TRAVAIL, J'AI TENDANCE À ...

- 8) Développer de nouvelles habiletés.
- 9) Ressortir plus forte/fort.
- 10) Être davantage en mesure de faire face à une nouvelle difficulté.

DANS VOTRE EMPLOI, À QUELLE FRÉQUENCE LES ÉVÈNEMENTS/SITUATIONS SUIVANTS SURVIENNENT-ILS?

Jamais ou presque jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Fréquemment	Toujours ou presque toujours
1	2	3	4	5

- 1) J'ai le soutien de mes collègues lorsque j'en ai besoin.
- 2) Mon supérieur immédiat agit avec intégrité et honnêteté envers ses employées/employés.

- 3) Mes tâches comportent de grandes responsabilités.
- 4) Je peux utiliser mes compétences comme bon me semble.
- 5) Mon supérieur immédiat assure le suivi dans la poursuite des objectifs de travail.
- 6) Mes tâches sont très complexes.
- 7) J'ai de la difficulté à savoir exactement ce qu'on attend de moi.
- 8) Je me sens valorisée/valorisé.
- 9) Mon supérieur immédiat traite des conflits relationnels avant qu'ils ne s'enveniment.
- 10) J'ai trop de travail à faire.
- 11) Je ne suis pas certaine/certain d'avoir un emploi à la commission scolaire l'an prochain.
- 12) J'ai l'autorité nécessaire pour remplir mes responsabilités.
- 13) J'ai les ressources matérielles nécessaires à mon travail.
- 14) Mes tâches comportent des risques pour mon bien-être physique.
- 15) Mon supérieur immédiat communique ses attentes, intentions et priorités.
- 16) J'ai le soutien de mon supérieur lorsque j'en ai besoin.
- 17) Je dois taire des émotions que je ressens.
- 18) Je n'ai pas assez de temps pour effectuer mon travail.
- 19) Mon supérieur immédiat exprime des marques de reconnaissance pour le travail bien fait.
- 20) Mes tâches sont trop exigeantes physiquement.
- 21) Mon supérieur immédiat considère les points de vue de ses employées/employés dans sa prise de décision.
- 22) Je suis inquiète/inquiet pour mon poste l'an prochain.
- 23) On me donne l'occasion d'utiliser pleinement mes habiletés.
- 24) Il y a un écart entre ce qu'on me demande et ce que je crois nécessaire de faire.
- 25) Ma contribution est reconnue par mon supérieur.
- 26) Je dois démontrer des émotions que je ne ressens pas.
- 27) Mon supérieur immédiat annonce et respecte ses engagements.
- 28) J'ai la marge de manœuvre nécessaire pour faire mon travail à ma façon.
- 29) Je peux développer mon potentiel au travail.
- 30) Mon supérieur immédiat pose les actions nécessaires en cas d'écart dans la poursuite et l'atteinte des objectifs.
- 31) Ma profession/mon métier reçoit la considération qu'elle/il mérite.
- 32) Mon supérieur immédiat propose des solutions équitables lorsqu'un conflit émerge entre ses employées/employés.

LE SOIR ET LA FIN DE SEMAINE, À QUELLE FRÉQUENCE VIVEZ-VOUS LES EXPÉRIENCES SUIVANTES?

Jamais ou presque jamais	De temps en temps	La moitié du temps	Fréquemment	Toujours ou presque toujours
1	2	3	4	5

- 1) J'oublie ce qui concerne le travail.
- 2) Je me détends et me relaxe.
- 3) Je fais des choses qui représentent des défis pour moi.
- 4) Je décide la façon dont j'occupe mon temps.
- 5) J'utilise mon temps pour relaxer.
- 6) Je fais des choses pour élargir mes horizons.
- 7) Je sens que je peux décider moi-même ce que je fais.
- 8) Je me détache de mon travail.

Dans les questions qui suivent, la vie hors travail réfère à la vie familiale, sociale, financière, communautaire, amoureuse, spirituelle, de loisirs.

DANS VOTRE VIE HORS TRAVAIL, À QUELLE FRÉQUENCE VIVEZ-VOUS LES EXPÉRIENCES SUIVANTES ?

- 1) En raison de préoccupations dans ma vie hors travail, j'ai de la difficulté à me concentrer au travail.
- 2) Ma vie hors travail m'aide à acquérir des compétences qui me servent au travail.

- 3) Les tensions liées à ma vie hors travail me dérangent (m'incommodent) lorsque je suis au travail.
- 4) Après une journée de travail, je suis stressée/stressé au point de ne pouvoir faire les choses que j'aime.
- 5) Mon travail m'aide à acquérir des qualités qui me servent dans ma vie hors travail.
- 6) Ma vie hors travail me rend heureuse/heureux et cela se répercute au travail.
- 7) En raison des pressions au travail, je me sens trop tendue/tendu pour apprécier (profiter de) ma vie hors travail.
- 8) Mon travail me rend heureuse/heureux et cela se répercute dans ma vie hors travail.

DANS VOTRE VIE HORS-TRAVAIL (familiale, sociale, financière, communautaire, amoureuse, spirituelle, de loisirs), COMMENT ÉVALUEZ-VOUS CHACUN DES ASPECTS SUIVANTS?

1	2	3	4	5
Très mauvais	Médiocre	Passable	Bon	Très bon

1. Votre situation financière.
2. La durée de vos déplacements pour vous rendre au travail.
3. Votre santé physique.
4. Le soutien de vos proches.
5. Vos loisirs et activités sociales à l'extérieur du travail.
6. La communauté (quartier/voisinage) où vous habitez.
7. Votre résidence (maison/appartement).
8. Votre vie amoureuse.
9. Votre vie spirituelle.

Les 6 questions suivantes portent sur les habitudes de vie et de consommation

Combien de portions de fruits et légumes consommez-vous en moyenne par jour?

0	1-2	3-4	5-6	7-8	9 et plus
----------	------------	------------	------------	------------	------------------

Combien d'heures d'activité physique modérée à élevée (ex. : marche rapide, jogging) faites-vous par semaine?

Moins de 1	1 à 2	2 à 3	3 à 4	4 à 5	6 et plus
-------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	------------------

Au cours des 12 derniers mois, en moyenne, à quelle fréquence avez-vous consommé des boissons alcooliques ?

1	2	3	4	5
Jamais	1 fois par mois ou moins	2 à 4 fois par mois	2 à 4 fois par semaine	5 fois ou plus par semaine

Au cours des 12 derniers mois, les jours où vous aviez bu, habituellement combien de consommations d'alcool avez-vous prises ?

1	2	3	4	5
1 ou 2 verres	3 ou 4 verres	5 ou 6 verres	7, 8 ou 9 verres	10 verres ou plus

Au cours des 12 derniers mois, à quelle fréquence avez-vous fait usage de marijuana, de cannabis ou de haschich?

1	2	3	4	5
Jamais	1 fois par mois ou moins	2 à 4 fois par mois	2 à 3 fois par semaine	4 fois ou plus par semaine

Combien de cigarettes fumez-vous en moyenne par jour?

1	2	3	4	5
Je ne fume pas	1 à 5	6 à 10	11 à 15	16 ou plus

VOLET EXCLUSIF AUX ENSEIGNANTES ET AUX ENSEIGNANTS

EN RÉFÉRENCE À LA PRÉSENTE ANNÉE SCOLAIRE, COMMENT DÉCRIVEZ-VOUS CHACUN DES ÉLÉMENTS SUIVANTS DE VOTRE ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL?

Très mauvais	Médiocre	Passable	Bon	Très bon	Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	x

- 1) La qualité de la relation avec vos élèves.
- 2) La qualité de la relation avec les parents.
- 3) La qualité de la relation avec vos collègues enseignants.
- 4) La qualité de la relation avec vos collègues en soutien à l'enseignement (TES, orthopédagogue, enseignant ressource, psychoéducateur, psychologue, etc.).
- 5) La disponibilité d'une relation de supervision pédagogique.
- 6) L'accessibilité à des mesures d'appui pour les élèves présentant des difficultés (TES, orthopédagogue, enseignant ressource, psychoéducateur, psychologue, etc.).
- 7) La maîtrise fonctionnelle de la langue française par les élèves.
- 8) Le nombre d'élèves en classe selon les règles de formation des groupes d'élèves de la convention collective.
- 9) Le soutien pédagogique ou la collaboration de vos collègues.
- 10) La sécurité que vous éprouvez dans votre établissement.
- 11) Le respect qu'on vous manifeste dans l'établissement.
- 12) L'hétérogénéité ethnoculturelle de vos classes.
- 13) La présence d'élèves handicapés dans vos classes.
- 14) La présence d'élèves en difficulté d'apprentissage dans vos classes.
- 15) La présence d'élèves en difficulté d'adaptation dans vos classes.

COMMENT ÉVALUEZ-VOUS VOTRE HABILITÉ À VOUS ACQUITTER DES VOLETS SUIVANTS DE VOTRE TRAVAIL?

Très mauvaise	Médiocre	Passable	Bonne	Très bonne	Ne s'applique pas
1	2	3	4	5	x

- 1) Enseigner le contenu (ou la matière) de vos cours.
- 2) Gérer la discipline dans la classe.
- 3) Instaurer un climat d'apprentissage dans la classe.
- 4) Planifier et organiser votre travail.
- 5) Motiver et mobiliser des élèves.
Collaborer professionnellement avec d'autres enseignantes/enseignants.
- 6) Gérer les situations délicates avec les parents ou les tuteurs.
- 7) Évaluer les apprentissages des élèves.
- 8) Surveiller des élèves en dehors de votre classe (déplacements, cours de récréation).

