

Université de Montréal

La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé
psychologique des enseignants : déterminer des types de résilience

par

Corinne Zacharyas

Département de psychologie

Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise

en psychologie (M. Sc.)

option psychologie du travail et des organisations

Juillet, 2010

© Corinne Zacharyas, 2010

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La résilience sous l'angle de l'autodétermination pour une meilleure santé
psychologique des enseignants : déterminer des types de résilience

présenté par :

Corinne Zacharyas

a été évalué(e) par un jury composé des personnes suivantes :

.....
André Savoie, président-rapporteur

.....
Luc Brunet, directeur de recherche

.....
Jean-Sébastien Boudrias, membre du jury

.....
, examinateur externe

.....
, représentant du doyen

mémoire accepté le :

SOMMAIRE

Ce projet propose une nouvelle approche de la résilience en vue d'assurer le bien-être chez les enseignants.

Les raisons qui nous amènent à un tel intérêt sont notamment le stress intense ressenti dans le corps professoral où la tâche est lourde et particulièrement difficile. Sera donc abordé au chapitre premier, le fait que l'environnement de travail, par ses caractéristiques, génère du stress et des effets néfastes. Par la suite, la résilience étant sollicitée pour retenir les travailleurs en poste, nous décrirons son historique, ce qui nous amènera à soulever une problématique d'importance, notamment le fait qu'elle ne soit pas nécessairement accompagnée d'un bien-être salubre. En contrepartie, un des indicateurs du bien-être est la motivation autodéterminée. Nous détaillerons ces notions et verrons comment elles sont atteintes par les conditions mêmes de travail.

Cette mise en contexte nous permettra, en chapitre deuxième, de concevoir la résilience sous un autre jour grâce à la mise en lien avec les motivations autodéterminées. S'y dessineront deux types importants, dans lesquels motivation et bien-être devraient différer sensiblement. Cela pourrait expliquer la raison d'un bien-être mitigé. Nous terminerons ce chapitre par nos hypothèses.

Nous aborderons ensuite la vérification de la proposition de types de résilience sous-tendues par la motivation. Au chapitre troisième, la méthodologie décrira l'échantillon de 465 enseignants québécois du primaire et du secondaire, les différents questionnaires de résilience, motivation et bien-être aux fins de l'étude transversale. Le

chapitre suivant traitera des résultats des ANOVA , MANOVA et ANOVA factorielles entreprises. Notamment, les différences statistiques de bien-être et de motivation seront détaillées, ainsi que la non interaction entre motivation et résilience. Les effets principaux de résilience à tous les niveaux de motivation seront décrits.

Les résultats obtenus nous permettront une discussion au chapitre cinquième avant de conclure qu'effectivement, des différences sont observables, que la résilience pourrait s'opérer en deux formes durant lesquelles les motivations et le bien-être sont différents. Il sera possible d'envisager la résilience non pas comme une caractéristique personnelle stable ou un résultat statique, mais comme un processus pouvant prendre différentes formes qu'il serait alors possible de promouvoir. En découle également une mise en garde contre le fait de penser qu'il n'est plus nécessaire d'agir auprès des personnes étiquetées de résilientes. Le soutien semble encore nécessaire pour soutenir un processus efficace.

Mots clés : stress, résilience, motivations autodéterminées, résistance, développement, bien-être

SUMMARY

This project proposes a new approach to resilience in order to ensure well-being among teachers.

The reasons which lead us to such an interest include the intense stress experienced by teachers in their work due to the heavy and difficult workload. In Chapter 1 we will discuss the work environment and its characteristics, which generate stressors and adverse effects. We then turn to the concept of resilience which is sought for in the effort to retain workers. We describe its history which will lead into the important issue that resilience is not necessarily accompanied by healthy well-being. One indicator of well-being is self-determined motivation. We explore these concepts and see how they are affected by the conditions in the workplace.

This background will allow us in Chapter 2 to develop the concept of resilience in a different way by bringing it into relation with self-determined motivation. We will distinguish between two important types of resilience in relation to which motivation and well-being should differ significantly. We will then examine the proposed types of resilience underpinned by motivation.

In Chapter 3 we describe the methodology in a sample study of 465 primary and secondary school teachers including the questionnaires on resilience, motivation and well-being used in this transversal study.

The following chapter will discuss the results of ANOVA, MANOVA and factorial ANOVA. In particular, statistical differences in well-being and motivation will be detailed as well as the non-interaction between motivation and resilience. Principal effects of resilience for all levels of motivation will be described.

The results will show that resilience can occur in two types in which motivation and well being differ. It will be possible to consider resilience not as a static characteristic but as a process which can take different forms which can be promoted. It follows as well that one should not think that resilient people will never be in need of further intervention. Support remains necessary to ensure an efficient process.

Key words : stress, resilience, self-determined motivation, resistance, developpement, well-being

Table des matières

| | |
|---|------|
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| LISTE DES FIGURES | viii |
| REMERCIEMENTS..... | ix |
| <i>INTRODUCTION</i> | 1 |
| <i>CHAPITRE PREMIER : CONTEXTE THÉORIQUE</i> | 6 |
| STRESS DU MILIEU ENSEIGNANT | 7 |
| Définir le stress | 7 |
| Les sources de stress chez les enseignants..... | 8 |
| Les effets du stress | 11 |
| Le milieu enseignant, au-delà du stress, peut mener à la détresse | 12 |
| Faire face au stress | 19 |
| Perception de stress..... | 21 |
| Fuite de personnel comme conséquence..... | 26 |
| RÉSILIENCE | 26 |
| Définir la résilience..... | 27 |
| Résilience et bien-être, ce n'est pas une garantie | 34 |
| LA MOTIVATION ET LE BIEN-ÊTRE..... | 39 |
| Autodétermination, déterminant du bien-être | 40 |
| Les caractéristiques du milieu enseignant réduisant les motivations autodéterminées | 44 |
| <i>CHAPITRE DEUXIÈME : CONCEPTUALISATION</i> | 49 |
| RÉSILIENCE ET SANTE PSYCHOLOGIQUE, LE MODELE DE BASE..... | 51 |
| LA RÉSILIENCE SOUS DEUX FORMES..... | 52 |
| La résilience sous sa forme de résistance | 54 |

| | |
|---|-----|
| La résilience sous sa forme de développement, à différencier de l'adaptation..... | 57 |
| SELON LE TYPE DE RÉSILIENCE, DES MOTIVATIONS DIFFÉRENTES..... | 60 |
| Parallèles et divergences entre résilience et autodétermination..... | 61 |
| Le changement de motivation pour changer de type de résilience | 64 |
| Eudémonisme : l'art de vivre permettant le deuxième type | 65 |
| Des types de résilient selon le type de résilience | 66 |
| HYPOTHÈSES..... | 69 |
| <i>CHAPITRE TROISIÈME : MÉTHODOLOGIE</i> | 71 |
| PARTICIPANTS | 72 |
| INSTRUMENTS DE MESURE..... | 74 |
| Mesure de la motivation au travail..... | 74 |
| Mesure de la résilience..... | 75 |
| Mesure du bien-être psychologique au travail | 76 |
| DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE..... | 78 |
| <i>CHAPITRE QUATRIÈME : RÉSULTATS</i> | 79 |
| ANALYSES PRÉLIMINAIRES | 80 |
| STATISTIQUES DESCRIPTIVES..... | 80 |
| ANALYSES PRINCIPALES | 81 |
| Hypothèse 1 | 82 |
| Hypothèse 2 | 83 |
| Hypothèse 3 | 86 |
| <i>CHAPITRE CINQUIÈME : DISCUSSION</i> | 93 |
| <i>CONCLUSION</i> | 103 |
| <i>RÉFÉRENCES</i> | 107 |
| <i>ANNEXES</i> | x |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Classement des stressseurs selon l'évaluation des syndicats d'enseignants | 16 |
| Tableau 2: Classement des stressseurs dans les différents ordres enseignants en fonction de l'évaluation qui en est faite par les syndicats d'enseignants | 17 |
| Tableau 3: Classement des symptômes indicateurs de stress par les syndicats | 17 |
| Tableau 4 : Statistiques descriptives des participants à l'étude | 80 |
| Tableau 5 : Motivation moyenne chez les moyennement résilients (mr) et très résilients (tr) | 85 |
| Tableau 6 : Bien-être moyen chez les moyennement résilients (mr) et très résilients (tr) en interaction avec la motivation (mm pour moins motivé; pm pour plus motivé) | 87 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Modèle prévisionnel de la santé au travail..... | 51 |
| Figure 2 : Les types de résilience | 59 |
| Figure 3 : Deux types de résilience aux motivations différentes | 65 |

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pu voir le jour sans le soutien indéfectible de mon directeur de recherche, Luc Brunet. Il a su reconnaître en moi le besoin d'autonomie pour mener à bien ma recherche, tout en offrant tout le support indispensable. Ce fut un tuteur affectif salubre à ma propre résilience ! Je le remercie grandement.

Je ne pourrais écarter un soutien similaire, venant de l'homme qui partage ma vie. Il se reconnaîtra ! Toujours présent, grâce à lui la table était mise pour permettre le déploiement de mes compétences et talents. Lui aussi a su écouter, éponger mes craintes et angoisses durant certains moments difficiles, et être l'épaule réconfortante en périodes de doutes et d'impasses. Je lui dois beaucoup et l'en remercie.

Je profite également de l'occasion pour remercier les professeurs que je côtoie à l'Université de Montréal, qui ont su cadrer, nourrir et soutenir mes pensées parfois incompréhensibles avant d'en extraire la clarté. Ils font preuve de patience et de générosité. Je pense particulièrement à madame Geneviève Mageau, n'hésitant pas à investir son temps pour m'aider à clarifier ma pensée. Merci !

Finalement, je voudrais remercier tous les chercheurs et cliniciens de la résilience. Sans leurs travaux, sans leurs théories et définitions, il me serait impossible de concevoir une observation telle que celle présentée dans ce mémoire. C'est parce qu'ils ont pensé, proposé, parce qu'ils se sont commis, que mes propres pensées peuvent se déployer. Merci à eux aussi !

INTRODUCTION

La profession d'enseignant, tout en étant une relation d'aide comporte un stress substantiel (Jaoul & Kovess, 2004). Le stress touche plus les enseignants que bien d'autres professions. Selon l'American Institute of Stress, deux des dix emplois les plus stressants sont associés avec l'éducation (Sorenson, 2007). Les jeunes enseignants sont particulièrement touchés. Tout ce que les anciens ne veulent pas faire leur est confié, tel que des tâches éclatées, des matières, des niveaux d'enseignement et des préparations différents, des enseignements en dehors de leur champ de formation, des classes difficiles (Mukamurera, 2004).

Le stress n'est pas à prendre à la légère parce que ses effets, lorsqu'il n'est pas traité, sont dévastateurs et peuvent mener à l'épuisement professionnel et provoquer des démissions (Davison, 2006; Jaoul & Kovess, 2004; Sorenson, 2007). L'ACCAP en 1995 (Association canadienne des compagnies d'assurances des personnes) soulevait des données alarmantes. Les problèmes reliés à la santé psychologique des enseignants représentent 40% des demandes d'invalidités. La fédération des commissions scolaires du Québec arrive au même constat en 2006, relevant 40% de demandes d'invalidités de longue durée causées par des problèmes de santé psychologique. Ils sont une des causes les plus importantes de l'absentéisme au travail chez les enseignants (Fernet, 2007).

En 1995, une analyse du fichier informatique d'invalidité de la Régie des rentes du Québec (R.R.Q.) comptabilisant 43 071 dossiers actifs a révélé que 22,3% des demandes d'invalidités étaient faites par des enseignants. Sur l'ensemble des rentes des

enseignants, 411 étaient associées aux troubles mentaux. Les troubles mentaux répertoriés par la R.R.Q. ne font pas de distinction cependant entre les troubles tels que la dépression et les psychopathologies. Par contre, la proportion des troubles mentaux pour les enseignants est plus élevée que pour les autres professions libérales (20%) ou pour la population totale (12,1%). De plus, ce sont les plus jeunes qui sont les plus affectés, avec 37,5% des moins de 44 ans comparativement à 10% pour la population étudiée. Les invalidités à long terme pour « troubles mentaux » concernent 40% des enseignants en invalidité ayant moins de 44 ans. L'étude cite les travaux de Kyriacou (1987) à l'effet que l'enseignant vit un risque professionnel important de par la détresse psychologique résultant du stress qui y est vécu.

Les enseignants plus jeunes s'ajustent moins bien aux événements stressants selon Banks et Necco (1990) également cités dans l'étude (Dionne-Proulx, 1995). Et ce sont aussi surtout ces jeunes enseignants qui fuient le milieu. Cette fuite s'observe là encore internationalement. La revue Découvrir (2005) consacrait un article à monsieur Stéphane Martineau, chercheur et professeur au département des sciences de l'éducation à l'UQTR. Tout en nuancant les données du fait d'un manque de mise à jour des chiffres des commissions scolaires, Monsieur Martineau relevait le fait que 20% des professeurs québécois quittent la profession en 5 ans de pratique contre 6% pour les autres professions. Les jeunes professeurs décrochent, ils sont mal préparés à ce qui les attend. Ce chercheur travaille d'ailleurs à la mise en place de soutien aux jeunes enseignants par le mentorat et plus précisément le cybermentorat en vue d'aider les jeunes enseignants à rester en poste (Désy, 2005).

Le milieu est difficile, mais tous ne quittent pas. Il y a des enseignants résilients qui traversent ces épreuves et continuent de côtoyer un milieu que tout le monde ne peut supporter. La résilience sera abordée dans ce projet comme un processus et non pas un état, d'adaptation positive dans un contexte d'adversité, une tendance à se ressaisir après des événements stressants et à reprendre ses activités habituelles avec succès et même à développer une moindre vulnérabilité face à de futurs facteurs de risque (Brunet, Savoie, & Boudrias, 2009).

Tous les auteurs ne sont pas en accord quant au bien-être supposé accompagner la résilience (De Tychev, 2001; Hanus, 2001; Tisseron, 2008). En fait, de par sa définition, la résilience comprendrait deux types, la résistance et le développement. Chacun s'accompagnerait d'un bien-être différent expliquant les réticences des auteurs.

Un des nombreux prédicteurs du bien-être est la motivation autodéterminée (Deci & Ryan, 2008). Il est possible d'envisager que selon ces deux types, les résilients puissent avoir des motivations différentes. Ce projet propose de tester cette hypothèse.

Dans le premier chapitre, nous reviendrons donc brièvement sur le stress, ses effets, ce qui cause le stress chez les enseignants. Nous verrons ensuite comment sont caractérisés les résilients à travers l'historique entourant le concept. Nous mettrons en lumière ces différences de bien-être et proposerons les deux types de résilience qui ne s'accompagnent pas forcément de bien-être toutes les deux, en nous aidant des motivations autodéterminées pour mieux saisir ces différences. La proposition qu'il

puisse y avoir deux types de résilience nous amène à proposer deux types de résilients selon cette motivation.

Le second chapitre traitera de la méthodologie employée, des paramètres choisis pour distinguer les deux groupes qui seront comparés, les résilients et les très résilients. Nous reviendrons sur les questionnaires analysés.

Le troisième chapitre relatera les résultats observés à trois hypothèses supposant des différences de bien-être, de motivation, et l'éventuelle nécessité d'une interaction pour justifier le bien-être des enseignants.

Le quatrième chapitre et la conclusion discuteront des résultats, des implications et limites de l'étude.

***CHAPITRE PREMIER : CONTEXTE
THÉORIQUE***

STRESS DU MILIEU ENSEIGNANT

Définir le stress

Les origines de la notion de stress sont rapportées par Le Fevre et ses collaborateurs (2003). Le terme « stress » aurait été décrit pour la première fois par Selye (1964) comme la réponse physiologique et psychologique à des conditions ou des influences aversives. Le stressor quant à lui décrit la force externe ou l'influence agissant sur l'individu. Plus tard, Selye (1964, 1987) a divisé le stress en eustress et détresse. L'eustress représente un bon stress tandis que la détresse représente le stress dommageable pour l'individu. La détresse interviendrait quand les demandes excèdent la capacité de l'individu pour maintenir son homéostasie. La demande peut être plaisante ou déplaisante, et ce n'est pas tant l'agréabilité que l'intensité de la demande qui est donc fondamental. Alors que l'eustress représente un niveau de stress optimal pour bien performer, la détresse a l'effet tout inverse. Plus important encore, c'est l'individu lui-même qui détermine si le stressor provoque l'eustress ou la détresse. Selye (1987) avait d'ailleurs mené une étude où le fait d'apprendre à réagir aux stressors avec des émotions positives a l'effet de maximiser l'eustress et de diminuer la détresse. Et à l'inverse, les émotions négatives entretenues en rapport aux stressors augmentent la détresse. De plus, la source du stress, le moment où il intervient, la perception de contrôle et de désirabilité sur ce stressor en modèrent l'effet. Il en ressort donc un aspect subjectif indéniable. Les stressors auront un impact fort différent d'un individu à l'autre, selon la perception qu'il en aura.

Kyriacou (2001) souligne que la notion de stress des professeurs est arrivée tardivement dans la communauté scientifique, à la suite des travaux de Selye, et suite à un premier article qu'il a écrit spécifiquement sur le stress des enseignants, c'est-à-dire dans les années 70. Depuis, les recherches n'ont fait qu'augmenter selon lui. Alors que Selye met l'accent sur le ratio entre l'intensité de la demande et les capacités à y faire face, d'autres parlent de niveaux de pression et de demande. Quand à l'auteur, il parle plutôt d'expérience déplaisante, d'émotions négatives telles que la colère, l'anxiété, la tension, la frustration ou encore la dépression résultant du travail d'enseignant pour définir le stress de la profession.

Les sources de stress chez les enseignants

Laugaa, Rasclé & Bruchon-Schweitzer (2008), relatent les professions stressantes et soulignent que la profession enseignante comporte plusieurs difficultés retrouvées dans d'autres corps de métiers, telles que la relation d'assistance et de soin que peut vivre le corps médical, le risque matériel et physique que vivent notamment les policiers, la responsabilité morale envers les autres. Par contre, la profession enseignants ne bénéficie pas de reconnaissance de son travail. Selon les auteurs, dans les conceptions du public en général, être enseignant est un privilège. Pour les parents, les enseignants seraient les grands responsables du dysfonctionnement du système éducationnel. Ainsi même s'ils partagent les difficultés d'autres professions, celles-ci ne sont pas prises en compte ni clairement reconnues, et l'enseignant se sent dégradé, incompris.

Selon Sorenson (2007), les sources de stress sont nombreuses et diverses en milieu de travail chez les enseignants, telles que la pression à compléter le travail, à éviter les erreurs, les examens aux enjeux importants, la surcharge de travail, les collègues mécontents, les parents furieux.

Kyriacou (2001) mentionne comme facteur de stress spécifique à l'enseignement, le fait d'enseigner à des enfants manquant de motivation, le maintien de la discipline, les pressions de temps et la surcharge de travail, de devoir s'ajuster aux changements, d'être évalué par les autres, de s'accorder avec les collègues, l'estime de soi et le statut, l'administration et la gestion, les conflits et l'ambiguïté, les conditions de travail pauvres. Mais toutes ces sources se déclinent individuellement selon une interaction complexe entre la personnalité, les valeurs, les buts et les circonstances de chacun. Ainsi, chacun ne réagira pas de la même manière face à tous ces agents stressants.

Rojo (2009) souligne parmi les plus prégnants selon lui, à savoir les problèmes relationnels avec les collègues d'expérience, le bruit ambiant des salles de cours ainsi que la pression sociale. Certains systèmes scolaires créent une culture de tension, de stress, et d'anxiété en imposant des contrôles excessifs créant une pression à performer, en faisant des réformes continues et des améliorations, en créant des attentes excessives, en demandant une augmentation d'obtention de diplômes au-delà des standards.

Le stress vient aussi de la violence grandissante dans le milieu de l'enseignement. Les enseignants ressentent plus de risque dans leur métier. Fatigue et stress s'installent dans la maîtrise des classes (Obin, 2003). L'éducation a bien changé.

Les enfants ont maintenant un mode d'éducation parental plus ouvert à l'échange, l'opinion, l'expression des désirs. L'enfant n'accepte plus d'emblée les contraintes des enseignants et exprime davantage son hostilité. L'adulte n'a plus sa place d'autorité acquise. Il doit la justifier et la légitimer constamment. (Fournier & Troger, 2005).

Une dizaine d'enseignantes issues de la maternelle, du primaire et du secondaire en France, en arrêt maladie pour état dépressif et ne pouvant pas revenir au travail malgré les multiples prises en charge thérapeutiques, médicales et d'hospitalisation ont participé à une étude. Les enseignantes relevaient que « les enfants ne respectent pas les adultes faibles », qu'ils « refusent d'apprendre ». Cela génère chez elles de la colère et une peur de leur propre agressivité. Elles se sentent incapables d'assumer ce qu'elles jugent comme une surcharge de responsabilité (Cordié, 2000).

Selon une autre étude, après 120 jours de stage, des jeunes enseignants en formation pourtant désireux à 78% d'enseigner au moins pour les 10 prochaines années ressentait un stress important, voire extrême, pour 46% d'entre eux. Les femmes ont trouvé la profession plus stressante que les hommes, et ce, pour les plus âgés d'entre eux. Les sources de stress répertoriées étaient alors les élèves perturbateurs, une charge de travail élevée et le sentiment de n'être pas supporté dans l'entraînement (Chaplain, 2008).

Les effets du stress

Pour Rascle (2001a) cité par Laugaa et ses collègues (2008), les effets du stress peuvent être somatiques ou psychologiques, et le burn-out en serait une conséquence.

Les études de Somaz & Tulgan (2003) et Stranks (2005) rapportent les symptômes physiques du stress tels que perte d'énergie, fatigue, rêverie diurne, perte d'attention, incapacité à compléter le travail, perte de motivation, troubles du sommeil. Également, de mauvaises habitudes alimentaires se développent avec abus de consommation d'alcool et de tabac. Pour les symptômes psychologiques, sont répertoriés par d'autres études l'ennui organisationnel, l'anxiété, des tensions, des préoccupations, de l'insatisfaction, des chocs nerveux (Billehoj, 2007; Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001; Sorenson, 2007).

Le stress diminue également le bien-être psychologique. Les enseignants doivent pouvoir se restaurer, relaxer, se régénérer et on doit leur permettre de le faire. Mais souvent le stress s'accompagne chez eux de honte, de culpabilité et de perte de dignité. À cela le faible support de leur employeur leur fait sentir qu'on ne tient pas compte de leur santé et de leur sécurité. Ces rapports internationaux rapportent un effet important du stress sur l'efficacité de l'enseignant. La productivité change, l'absentéisme et le roulement de personnel augmentent. Les attitudes et dispositions envers le travail sont affectées, se traduisant par des symptômes divers. Ce sont : haut niveau de maladie et d'absentéisme, fréquent et sérieux accidents, haut taux de roulement de personnel,

relations de personnel dysfonctionnelles, apathie au sein de la main d'œuvre, faible qualité et faibles niveaux de performance (Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001).

Aux États-Unis, des chercheurs ont tenté de prédire la détresse et le burn-out et l'adaptation notamment à partir du taux de stress des enseignants et de leurs attentes de régulation des émotions négatives. Les participants étaient des enseignants du primaire et du secondaire, au total 86 participants venant de 6 écoles urbaines et suburbaines de la région de Los Angeles en Californie. L'étude confirme l'importance du stress affectant les enseignants. L'augmentation du stress est associée avec une mauvaise adaptation et avec de plus intenses expériences de burnout et de détresse. Dans cette étude, le burnout comprenait notamment comme dimension, le manque d'accomplissement personnel et l'épuisement personnel. Alors que les attentes de régulation des émotions négatives sont associées avec le manque d'accomplissement personnel, le stress est associé à l'épuisement émotionnel (Mearns & Cain, 2003).

Le milieu enseignant, au-delà du stress, peut mener à la détresse

Marchand, Demers, & Durand (2005) ont entrepris une étude longitudinale à partir des données de Statistiques Canada entre 1994 et 2001. Au total 6359 participants de 471 occupations différentes, entre 15 et 59 ans, travaillant au moins 15h par semaine ont été retenus. Parmi eux 42,9% des travailleurs vont vivre un épisode de détresse, ce qui selon les auteurs, représente plus que la moyenne rapportée par les autres études.

Certaines conditions de travail semblent augmenter le risque de vivre de la détresse. Et ces conditions ont un impact indépendant des conditions de vie quotidienne et de la personnalité.

Les facteurs significatifs favorisant la détresse sont les horaires irréguliers, l'insécurité d'emploi, la capacité d'utilisation des compétences et l'autorité décisionnelle. Ce n'est pas tant le fait d'avoir ou de ne pas avoir chacun de ces facteurs qui importe, mais plutôt le changement chez l'individu. En ce sens, une personne qui n'a jamais eu à exercer une autorité décisionnelle et qui se voit confier une telle responsabilité va ressentir de la détresse. Alors qu'une personne ayant pour habitude d'avoir de l'autorité décisionnelle qui se voit retirer cette autorité va aussi développer de la détresse (Marchand, 2009).

Les demandes psychologiques augmentent la détresse, selon une relation non linéaire, en ce sens que le fait de ne pas en avoir induit de la détresse, mais dès qu'il y en a, le taux de détresse grimpe vertigineusement. De bonnes relations avec les collègues, une qualité d'environnement élevée et le soutien social vont contrer la détresse et la diminuer (Marchand, Demers, & Durand, 2005; Durand, 2009).

Or, le milieu de l'enseignement ne semble pas toujours offrir ces facteurs de protection. Le manque d'appui, de soutien et l'isolement sont très fortement ressentis chez les enseignants qui les expriment dans les différentes études (Cordié, 2000;

Mukamurera, 2004; Sorenson, 2007). Ces mêmes résultats ont été rapportés par Cordes & Dougherty (1993) et Maslach et al. (1996) rapportés par Fernet (2007). Ces connaissances sont donc établies depuis un bon moment. Malgré une liberté recherchée, la solitude est dénoncée par les jeunes désirant plus de solidarité, de collectivité dans le travail, de même qu'un soutien des collègues et chefs d'établissement (Obin, 2003).

Chartrand (2006) a analysé, dans le cadre de sa maîtrise, la banque de données de l'enquête sociale et de santé du Québec de 1998 d'où elle a tiré 416 participants de la catégorie d'emploi des enseignants afin de déterminer les facteurs professionnels impliqués dans la détresse psychologique chez les enseignants. Les variables étudiées en tant que facteurs de risque étaient les demandes psychologiques de travail, l'horaire de travail irrégulier, la pression du public et la violence au travail. Les variables étudiées en tant que facteurs de protection étaient l'utilisation des compétences, l'autorité décisionnelle et la latitude décisionnelle. Le soutien social hors travail était une variable modératrice. Les participants à l'étude, en moyenne, ne souffraient pas de détresse psychologique. Par contre, 18,7% des répondants étaient au-delà du seuil et donc considérés comme souffrant de détresse psychologique. Les enseignants travaillaient en moyenne 35,12 heures, ce qui est assez représentatif d'une semaine normale pour un enseignant. La demande psychologique était évaluée par les répondants en moyenne à 22,274 sur une échelle de 9 à 35 (ÉT = 3.973). Un peu plus de la moitié des participants (58%) jugeaient leur travail tout à fait régulier. L'étude démontre que plus les facteurs de risque sont présents et prennent des valeurs élevées, plus grande sera la détresse

psychologique. Le soutien social est un modérateur important. Plus les heures travaillées augmentent, plus l'effet du soutien social peut atténuer cette détresse.

Pour vérifier les liens entre la détresse psychologique au travail et les facteurs de stress, une étude a utilisé un questionnaire développé par le comité de santé et sécurité au travail de la FNEEQ-CSN auprès de 1725 enseignants du primaire, du secondaire et du collège, tous membres de l'organisme, avec 515 réponses. Les variables à l'étude retenues avec des alphas de Cronbach acceptables étaient la satisfaction envers l'administration (0,94), la satisfaction face à l'environnement physique au travail (0,87), la satisfaction face à la réforme (0,83), la satisfaction de vie en général (0,83) et la détresse (0,92). Des analyses de régressions linéaires multiples montrent que la satisfaction de vie en général, la réforme et l'environnement physique au travail sont reliés significativement à la détresse psychologique et en explique 26,2% de sa variance (Bagilishya, 2007).

Le comité syndical européen de l'éducation (CSEE) (2007) a lancé une vaste enquête auprès des syndicats d'enseignement dans le but de les sensibiliser au problème du stress chez les enseignants tout en identifiant et en classant les stressés et leurs indicateurs par ordre croissant selon eux. L'enquête touchait plusieurs pays où 115 organisations ont été sollicitées et 38 syndicats dans 27 pays ont répondu. Bien que le nombre de réponses soit limité pour permettre de grandes conclusions, des tendances se dessinent à travers l'étude. L'enquête ne ciblait pas directement les enseignants, mais plutôt les syndicats pour les sensibiliser au problème de stress et ainsi les aider dans

leurs échanges d'information intra et inter pays d'Europe. Les secteurs de l'éducation visés étaient le primaire, le secondaire, l'enseignement et la formation professionnelle.

Les syndicats devaient attribuer une note de 1 (incidence faible) à 5 (incidence élevée) pour 16 stressseurs couvrant différents aspects de la vie professionnelle enseignante (contenu de travail, condition de travail, environnement de travail, relations avec les collègues, incertitudes liées à la profession et possibilités de carrière...)

Les données recueillies ont été classées dans les différents tableaux repris ci-bas.

Tableau 1 : Classement des stressseurs selon l'évaluation des syndicats d'enseignants

| Classement des stressseurs | Note moyenne |
|--|---------------------|
| 1. Charge de travail / Intensité du travail | 3.80 |
| 2. Surcharge des rôles | 3.61 |
| 3. Accroissement de la taille des classes par enseignant | 3.52 |
| 3. Comportement inacceptable des élèves | 3.52 |
| 5. Mauvaise gestion de l'école / manque de soutien de la direction | 3.29 |
| 6. Insuffisance des moyens de l'école / manque de ressources | 3.07 |
| 7. Mauvais climat social / mauvaise atmosphère dans l'école | 3.00 |
| 8. Manque de reconnaissance sociale de la profession enseignante | 2.96 |
| 9. Croyances contre-productives | 2.84 |
| 10. Peur des conflits | 2.84 |
| 11. Manque de soutien de la part des parents | 2.79 |
| 12. Salaires bas | 2.69 |
| 13. Appréhension de l'évaluation | 2.53 |
| 14. Manque de soutien social de la part des collègues | 2.41 |
| 15. Insécurité et instabilité de l'emploi | 2.27 |
| 16. Absence de possibilités de développement de carrière | 2.25 |

Tableau 2: Classement des stressseurs dans les différents ordres enseignants en fonction de l'évaluation qui en est faite par les syndicats d'enseignants

| Classement des stressseurs | Ensemble des secteurs | | Primaire | Secondaire | Professionnel |
|--|-----------------------|-------------|----------|------------|---------------|
| | Total | Moyenne | Moyenne | Moyenne | Moyenne |
| 1. Charge de travail / Intensité du travail | 320 | 3.80 | 3,87 | 3,80 | 3,72 |
| 2. Surcharge des rôles | 304 | 3.61 | 3,62 | 3,53 | 3,72 |
| 3. Accroissement de la taille des classes par enseignant | 296 | 3.52 | 3,46 | 3,33 | 3,90 |
| 3. Comportement inacceptable des élèves | 296 | 3.52 | 3,46 | 3,53 | 3,59 |
| 5. Mauvaise gestion de l'école / manque de soutien de la direction | 277 | 3.29 | 3,15 | 3,26 | 3,27 |
| 6. Insuffisance des moyens de l'école / manque de ressources | 258 | 3.07 | 3,00 | 2,93 | 3,36 |
| 7. Mauvais climat social / mauvaise atmosphère dans l'école | 252 | 3.00 | 3,00 | 3,00 | 3,00 |
| 8. Manque de reconnaissance sociale de la profession enseignante | 249 | 2.96 | 2,96 | 2,96 | 3,00 |
| 9. Croyances contre-productives | 240 | 2.84 | 2,81 | 2,83 | 2,95 |
| 10. Peur des conflits | 239 | 2.84 | 2,87 | 2,76 | 2,90 |
| 11. Manque de soutien de la part des parents | 235 | 2.79 | 2,68 | 2,83 | 2,90 |
| 12. Salaires bas | 226 | 2.69 | 2,62 | 2,56 | 2,95 |
| 13. Appréhension de l'évaluation | 213 | 2.53 | 2,53 | 2,53 | 2,54 |
| 14. Manque de soutien social de la part des collègues | 203 | 2.41 | 2,25 | 2,36 | 2,72 |
| 15. Insécurité et instabilité de l'emploi | 191 | 2.27 | 2,25 | 1,96 | 2,72 |
| 16. Absence de possibilités de développement de carrière | 189 | 2.25 | 2,25 | 2,10 | 2,45 |

Tableau 3: Classement des symptômes indicateurs de stress par les syndicats

| Classement des indicateurs de stress | Score moyen |
|---|--------------------|
| 1. Syndrome d'épuisement professionnel / dépression / épuisement émotionnel | 3.62 |
| 2. Absentéisme élevé / maladie | 2.60 |
| 3. Troubles du sommeil / insomnie | 2.51 |
| 4. Maladies cardiovasculaires / Symptômes de maladies cardiovasculaires | 2.50 |
| 5. Conflits interpersonnels fréquents | 2.42 |
| 6. Migraines | 2.39 |
| 7. Hypertension / tension artérielle élevée | 2.34 |
| 8. Désordre gastro-intestinal | 2.08 |
| 9. Rotations fréquentes dans le personnel | 1.67 |
| 10. Dépendances (alcool, tabac, drogues) | 1.48 |

Bien entendu, il convient de garder à l'esprit que les classements ont été réalisés par les syndicats d'enseignement plutôt que les enseignants directement. Certains agents stressés pourraient avoir une toute autre place. Notamment, lorsqu'on considère le syndrome d'épuisement professionnel qui est une conséquence d'une surcharge de stress, le fait de le placer en tout premier indicateur relève d'une difficulté à percevoir les différents troubles associés au stress tels que les insomnies, l'absentéisme ou encore le roulement de personnel qui sont pourtant des signes d'épuisement subséquent s'ils ne sont pas traités.

Les obstacles organisationnels empêcheraient les enseignants de bien servir leur profession pour augmenter les standards mis en place par la société, l'école et l'enseignant lui-même. Le manque d'entraînement et de formation continue, les réformes et restructurations politiques font porter une lourde charge à l'enseignant. De

plus, les enseignants ne se sentent pas reconnus, notamment en étant sous-payés en comparaison avec la majorité des autres professions. La structure organisationnelle ne leur donne pas non plus le pouvoir d'agir quant aux problèmes reliés aux étudiants dont notamment l'agressivité et la violence. Les femmes sont plus susceptibles de souffrir du stress du fait qu'elles vivent le même genre d'émotions dans leur milieu de travail et dans leur famille qu'avec les élèves (Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001).

Faire face au stress

Austin et ses collaborateurs (2005) ont mis en lien le stress des enseignants et leurs stratégies d'adaptation. Dans une étude pilote, ils ont recruté 50 enseignants de deux écoles. Le groupe sélectionné était un échantillon de convenance où tout enseignant non en contact direct avec les élèves était rejeté de l'étude. Un taux de réponse de 76% donnait un échantillon de 38 personnes composé de 22% d'une école et 42% de l'autre. Quatre questionnaires validés ont été utilisés pour mesurer les différents champs de stress et les stratégies d'adaptation. Les variables analysées étaient le stress relié au travail, l'aménagement du temps, la motivation et la discipline, la détresse professionnelle et l'investissement professionnel. Les variables pour les stratégies d'adaptation étaient la planification de solution de problème, le contrôle de soi, la recherche de support social, la confrontation, la distanciation, l'acceptation de responsabilité, la réévaluation positive et l'évitement. La planification de résolution de

problème est la stratégie la plus utilisée et l'évitement la moins utilisée. Les enseignants montrant de faibles taux de stress ont tendance à utiliser des stratégies d'adaptation positives dont le meilleur lien serait avec la planification de résolution de problème. Ceux qui ont des plus hauts niveaux de stress utilisent plus de stratégies négatives, et notamment l'évitement. L'exercice est l'activité la plus utilisée chez ceux présentant un plus faible taux de stress, tandis que les personnes ayant un haut niveau de stress l'utilisent nettement moins. Selon les résultats de l'étude pourtant, les enseignants avec un plus faible taux de stress n'utilisent pas nécessairement des stratégies d'adaptation plus souvent.

C'est un élément important dans la mesure où l'on pourrait croire qu'il faut nécessairement élaborer des stratégies d'adaptation pour enrayer le stress. D'autres éléments sont à prendre en compte. Notamment, Fernet (2007) mentionne qu'un sentiment d'efficacité ou de compétence élevé permet une meilleure résistance au stress professionnel.

Des actions sont entreprises pour réduire le stress. Sorenson (2005) propose des stratégies pour amoindrir les effets du stress, notamment par le sens de l'humour, de l'exercice physique, une plus grande sensibilité alimentaire, la limitation de consommation de caféine ou d'alcool, de ménager son temps adéquatement, d'adopter des méthodes de relaxation, de développer un réseau social supportant. Cultiver une bonne estime de soi protège également du stress (Adams, 1999).

Au Portugal, Neves de Jesus & Conboy (2001) ont développé un atelier où les enseignants acquièrent des outils pour les aider à réduire leur détresse. Un programme de 30h ciblait le partage des expériences professionnelles avec les collègues, l'identification des facteurs spécifiques de stress ainsi que les stratégies possibles d'adaptation, le remplacement des croyances irrationnelles par d'autres plus appropriées, l'analyse de stratégies pour composer avec l'indiscipline des élèves et les problèmes de motivation en classe, l'affirmation et la relaxation. Un échantillon de 25 enseignants de l'élémentaire et du secondaire a participé à l'atelier et rempli les questionnaires avant et après. Le stress et la motivation ont été mesurés. Les variables à l'étude étaient la motivation intrinsèque, le sentiment d'efficacité, le stress professionnel, l'épuisement professionnel, les croyances irrationnelles et le bien-être professionnel. L'atelier a permis une réduction statistiquement significative du stress professionnel. Cependant, l'étude souffre de nombreuses limites interrogeant sa validité même notamment de par l'échantillonnage de base comprenant des individus relativement en bien-être. Toutefois, cette étude est intéressante en mentionnant la possibilité de contrer et de se renforcer face à un environnement stressant.

Perception de stress

Voir la personnalité de l'individu s'avère tout aussi important que l'environnement en tant que tel, même si les conditions de travail à elles seules font vivre du stress en dehors du stress de la vie quotidienne et de la personnalité comme le

montre l'étude de Marchand et ses collègues (2005). Quand bien même les conditions d'enseignement se soient pas optimales pour les travailleurs, personnalité, buts, valeurs et circonstances font que chaque individu réagira différemment aux diverses sources de stress via des stratégies d'adaptation cognitives ou comportementales selon sa perception du stress. Ceci fera d'ailleurs la différence entre ceux qui s'en sortent et ceux qui finissent par vivre de la détresse (Kyriacou, 2001).

En effet les éléments stressseurs sont présents dans les écoles et n'affectent pas tous les enseignants de la même manière. Entrent en jeu alors toutes les stratégies dites de coping. À un même environnement organisationnel, les réactions diffèrent. Il y aura alors adoption d'un « coping actif » c'est-à-dire cognitif, behavioral, émotionnel, ou d'un « coping passif » comprenant résignation et évitement (Montgomery & Rupp, 2005). Par ailleurs l'étude d'Austin et ses collaborateurs (2005) montre une relation significative entre les stratégies de coping et la détresse. L'évitement, et accepter sa responsabilité, seraient des stratégies de coping négatives qui augmenteraient la détresse alors que la planification de résolution de problème augmente l'accomplissement personnel. Selon les auteurs, l'acceptation de responsabilité serait teintée ici de culpabilisation. L'individu se blâmerait lui-même et ressentirait alors plus de stress.

En Angleterre, Bachkirova (2005) a répertorié des caractéristiques individuelles liées au stress. Son activité de counselling l'a amenée à réfléchir à la responsabilité de l'individu plutôt que de l'institution. L'auteur prétend d'ailleurs que le fait de rechercher

la faute plutôt que la responsabilité en relation au stress crée de l'impuissance chez les gens ainsi qu'un sentiment de victimisation. Ici l'acceptation de responsabilisation n'a pas le même sens que dans l'étude d'Austin et ses collaborateurs (2005), la notion de blâme semble y être écartée. Peut-être que le rôle actif que tente de donner l'auteur à ses participants permet de sortir le blâme de la notion de responsabilisation. Même si les réformes ont un impact important, les individus ont à leur charge d'augmenter leur niveau de conscience et de voir leur propre contribution au stress. Son but est d'aider les individus à mieux se comprendre pour pouvoir faire des choix plus éclairés et se prendre en charge dans leur propre vie. Ainsi, l'auteur tente de construire, modifier la personnalité face au stress, en rendant les gens responsables sans être coupables. Sa pratique l'a amenée à répertorier trois facteurs : le décalage entre les valeurs personnelles et celles des autorités éducationnelles (plus le décalage est important plus il y a stress chez l'individu, mm pour un fort décalage versus M pour un faible décalage), l'ambition au succès professionnel (plus il est élevé, plus il y a risque de stress, A+ pour ambition élevée versus A- pour ambition faible), le seuil de sensibilité (plus il est faible, plus il y a risque de stress, S+ pour seuil élevé versus S- pour seuil faible). Un questionnaire a été envoyé à 97 enseignants et chargés de cours d'une nouvelle université. Le taux de réponse atteignait les 80%. Les participants retenus pour l'étude statistique se répartissaient en 36 enseignants et 36 chargés de cours. Selon les 3 facteurs analysés, plusieurs combinaisons possibles amenaient à 7 groupes d'individus : à risque inconsistant émotionnellement (mm, A+, S+), consistant émotionnellement (mm, A-, S+), inconsistant placide (mm, A+, S-), émotionnel loyal (M, A+, S+), placide loyal (M,

A+, S-), placide consistant (mm, A-, S-), consistant (M, A-, S-). Les analyses statistiques ont démontré qu'il y avait une différence du taux de stress statistiquement significative assez importante au niveau 0.001 entre le groupe à risque (mm, A+, S+) qui vit le plus de stress et les autres groupes, avec un F carré de 16,8%. Le fait d'avoir un fort décalage entre les valeurs personnelles et celles des autorités éducationnelles, d'avoir de l'ambition élevée et un haut seuil de sensibilité explique pas loin de 17% de la variance de détresse. Pour les enseignants seulement, le taux monte à 22,1%. Pour les autres combinaisons, les moyennes montrent que plus le niveau de sensibilité est élevé, plus il y a du stress. D'ailleurs selon les résultats, un individu dont les valeurs concordent avec celles de l'institution, qui a de l'ambition et un seuil bas vit moins de stress qu'un autre en accord avec l'institution, ayant de l'ambition, mais un seuil de sensibilité élevé. Cela dit, les niveaux d'ambition, de stress ou de décalage de valeur n'ont pas été déterminés clairement. Le questionnaire était d'ordre dichotomique pour toutes les variables indépendantes. Seule la variable stress était mesurée sur une échelle de Likert en 5 points (faible à très élevé) pour en connaître la fréquence et l'intensité. De plus, les enseignants et chargés de cours pratiquaient en université. Les enseignants du primaire et du secondaire n'ont peut-être pas les mêmes attentes professionnelles, ni même le même rapport à l'institution. L'expérience demeure très pertinente quant à la manière de se percevoir en tant qu'acteur d'un problème en regard d'un milieu qualifié de stressant. Il s'agirait néanmoins d'entreprendre à nouveau la recherche avec d'autres enseignants du primaire et secondaire par exemple. L'idée ici est donc de l'ordre de la réaction aux éléments stressants plutôt qu'aux stressants eux-mêmes, et cela rejoint complètement les

travaux de Selye mentionnés plus haut. Ces résultats ont leur importance pour permettre aux individus une meilleure autonomisation, notamment en apprenant à se connaître davantage pour mieux transiger avec son environnement, et cela prévaut dans n'importe quel milieu. Cela est intéressant, car il ne s'agit pas juste de savoir réagir au stress perçu, mais de comprendre mieux ce qui nous appartient en tant qu'individu.

Autre fait intéressant nuancant les éléments stressseurs mis de l'avant par toutes les études. Haberman (2005), un professeur distingué de l'école d'éducation de l'université du Wisconsin, à Milwaukee, rapporte d'autres informations suite à ses nombreux travaux auprès des enseignants. En allant plus loin que les études le font habituellement par des questionnaires ou des entrevues semi-structurées, il a interviewé les enseignants pendant un temps suffisamment long pour qu'ils se sentent en confiance et parlent davantage de ce qu'ils ressentent. Un problème de plus en plus important semblerait la montée de l'ethnicité en éducation. De plus en plus d'enfants venant d'un peu partout se retrouvent dans les classes, et cela est plus marqué dans les écoles des milieux plus défavorisés. Les enseignants n'arrivent pas à s'ajuster à l'écart des cultures. Sans vouloir paraître raciste pour autant, ce point n'est donc pas soulevé, prétextant plutôt la surcharge administrative, le nombre d'élèves par classe trop important, la violence, le manque de respect.... Pourtant, cet écart semble fortement ressenti et laisse l'enseignant impuissant face à des enfants dont il ne comprend pas le fonctionnement (Haberman, 2005). L'idée ici n'est pas d'entrer dans le propos des différences raciales et ethniques, mais peut-être plus de garder en tête l'aspect très subjectif des plaintes. Ce

que dit la personne peut très bien être vrai, cependant ce peut être l'arbre cachant la forêt. Et ne traiter que cet aspect pourrait être infructueux à long terme.

Fuite de personnel comme conséquence

Un enseignant qui quitte le métier a perdu son intérêt et sa motivation à le faire. Ceci découle notamment du fait que le stress porte atteinte à la motivation, il serait un facteur démotivateur (Billehoj, 2007; Chaplain, 2008; Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE), 2001; Fernet, 2007). La profession de l'enseignement étant sujette au stress, même les enseignants les plus motivés pourraient être ébranlés.

Pourtant, alors que 20% des enseignants en moyenne quitte, à raison, lorsqu'on prend connaissance des éléments stressseurs importants en milieu enseignant, il en est beaucoup d'autres qui restent aussi ! La perception des stressseurs, la manière de transiger ces événements diffère d'un individu à l'autre. Notamment, chacun fera une résilience différente.

RÉSILIENCE

Dans nos sociétés misant sur la performance et la rentabilité, faire face au stress et s'y adapter adéquatement devient une qualité à développer. Depuis quelque temps, le concept de résilience semble venir à la rescousse pour répondre à la problématique du

stress grandissant dans les professions. Le terme lui-même a gagné une popularité masquant la réalité qu'elle sous-tend. Tisseron (2009) soulève le questionnement à cet égard mettant en lumière une facette beaucoup moins reluisante de la résilience. Il convient de revenir sur le concept, d'en voir son évolution.

Définir la résilience

En psychologie la résilience est définie comme une « aptitude à faire face avec succès à une situation représentant un stress intense en raison de sa nocivité ou du risque qu'elle représente, ainsi qu'à se ressaisir, à s'adapter et à réussir à vivre et à se développer positivement en dépit de ces circonstances défavorables » (Office québécois de la langue française, 2009). Cette conception est empruntée du domaine de la métallurgie où elle est définie comme la « résistance d'un métal à la fêlure suite à un choc brusque » (Office québécois de la langue française, 2009). Depuis son entrée dans le monde de la psychologie, la résilience a donc fait l'objet de nombreux travaux afin de mieux outiller l'individu confronté aux aspects aversifs de la vie. Cependant à travers les tentatives pour la définir plus précisément s'est installée une certaine confusion. Plusieurs approches théoriques ont tenté d'expliquer le phénomène, mais aucune ne peut se suffire à elle seule. Trop de définitions couvrent le même terme (Kaplan, 1999; Scelles, 2002). En fait, d'après Lecomte (2001) cité par Manciaux (2001), les théories actuelles ont toutes quelque chose à apporter et à tirer des autres et c'est sur cela que les travaux empiriques se basent, à défaut de mieux.

Selon Waterman, Waterman & Collard (2000) le monde du travail a connu de grands changements. La relation unilatérale d'employeur à employé s'est effritée au passage des récessions dont notamment celle de 1982. Les travailleurs font de plus en plus le choix d'être ou de ne pas être dans une institution qui ne leur convient pas. L'entreprise doit promouvoir l'employabilité. Et cela passe par la responsabilisation des employés qui doivent prendre le contrôle de leur vie. Les auteurs insistent sur la nécessité d'une communication bilatérale où l'employé est un individu avec des besoins et des intérêts qu'il faut savoir soutenir. Ils parlent de résilience de carrière. La capacité décisionnelle, la possibilité d'avancement, de perfectionnement, la confiance, le soutien et le respect sont au nombre des indispensables pour permettre à un employé à la fois d'être bien, mais aussi d'être efficace pour son employeur.

Bernshausen et Cunningham (2001) suggèrent fortement de revoir le modèle de développement professionnel des écoles pour permettre la résilience chez les enseignants en vue de les retenir en poste plus longtemps.

Résilience à priori

La résilience est une caractéristique de base, disponible avant de confronter l'événement aversif. Block (1993) a mis en place le concept d'ego-résilience (résilience du moi) et le rapproche de l'ego-contrôle. Les personnes à la personnalité résiliente modifieront leur niveau de contrôle. La résilience selon le concept de Block a fait l'objet de trois études auprès d'étudiants d'université au Michigan à qui on induisait des

sensations d'angoisse via une tâche à réaliser dite évaluée par la suite. Les personnes qui expérimentent des émotions positives semblent plus habiles à réguler leurs émotions. Les personnes résilientes des études trouvent plus de sens positif au travers des circonstances négatives, elles sont plus optimistes. En fait, le niveau de frustration reste le même que les personnes soient hautement ou faiblement résilientes. La différence semble se situer dans le vécu d'émotions positives. Les personnes résilientes ont une humeur plus positive avant même d'expérimenter des situations désagréables. Également, elles recherchent davantage de défi à travers leurs activités les rendant plus actives (Tugade & Fredrickson, 2004).

Kaplan (1999) cite Garmezy définissant la résilience comme une invulnérabilité et une résistance au stress.

Cette conception de la résilience s'avère réductrice dans la mesure où l'individu ne possédant pas les caractéristiques ne pourrait traverser les événements traumatiques ou difficiles.

La résilience a posteriori comme résultat

La résilience est également entrevue comme un résultat. Elle se définit comme l'atteinte de bons résultats malgré les sérieuses menaces à l'adaptation et au développement (Masten, 2001). Là encore, c'est l'obtention d'un résultat spécifique qui

détermine si la personne est résiliente. Le risque sous-jacent serait de circonscrire la résilience à l'atteinte d'un type de résultat attendu.

Les critères utilisés pour ce faire diffèrent cependant d'une position à l'autre. Parle t'on de bonnes relations sociales, de bonne adaptation sociale, de bien-être ? Dépendamment de la position prise, la résilience n'aura alors plus le même sens (Scelles, 2002).

Depuis que la résilience est entrée dans le monde de la psychologie, sa conception a évolué. De nombreux chercheurs de notre époque la conçoivent désormais davantage comme un processus, ainsi qu'en témoignent les prochaines pages.

La résilience comme processus

Une étude dans les écoles urbaines effectuée par Patterson, Collins et Abbott (2004) conçoit la résilience comme l'utilisation de l'énergie de manière productive dans le but d'atteindre les buts scolaires dans un contexte aversif. L'étude soulève l'incapacité d'agir à sa manière, le manque de possibilités personnelles pour implanter des manières d'enseigner efficaces.

Luthar (2000) définit la résilience comme « un processus dynamique comprenant une adaptation positive au sein d'un contexte d'adversité significative ». La résilience pourrait également se développer du fait des impacts d'un environnement, supposant que

les conditions environnementales soient une condition au développement de la résilience (Luthar & Cicchetti, 2000). Ainsi, elle peut se développer tout au long de la vie (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000).

Masten (2001) lui-même, bien qu'ayant conçu la résilience comme un résultat, la voit aussi comme un processus, dans le but d'atteindre le résultat.

Des praticiens tels que Cyrulnik (2001) décrivent la résilience en termes de développement à la suite de trauma. Un processus, un apprentissage de la vie s'opère suite aux événements difficiles.

Neves de Jesus & Conboy (2001) ont développé des ateliers pour susciter le mouvement de résilience afin de réduire la détresse des individus.

La résilience serait-elle tout cela à la fois ?

L'environnement est déterminant dans la résilience puisque cette dernière réfère directement à la capacité de résister et de se développer à travers un milieu aversif. Mais cela suscite bien des débats quant à l'a priori ou le posteriori de la résilience, son processus, en tant que facteur de protection ou de résolution. La majorité des études en parlent dans ce sens (Kaplan, 1999). Y a-t-il des facteurs de risque nuisibles au bon développement d'un individu ? Y a-t-il des facteurs de protection propres à l'individu contrebalançant tous les risques extérieurs ? Il n'est pas mentionné non plus, ni très clair,

si les personnes sont optimistes parce que résilientes ou l'inverse ! La notion de résilience englobe beaucoup cette capacité à l'optimisme sans toutefois les distinguer. Toutes les personnes optimistes ne sont pas forcément résilientes. Bien que cette notion soit d'intérêt, elle n'est pas soulevée autrement que dans son inverse, à savoir que la personne résiliente a une forte composante d'optimisme en elle.

La résilience a un côté impermanent. En fait, elle n'est pas un acquis d'où le fait qu'on ne puisse se contenter de caractéristiques de résilience. De plus, la résilience varie selon la situation et la personne. Cyrulnik (2001) parle notamment de tuteurs affectifs permettant la résilience. Selon leur présence ou leur absence, cela compromet la possibilité de transiger les événements difficiles. Et ce n'est pas parce qu'on a fait preuve de résilience par le passé que tout événement aversif futur sera traité aussi bien (Manciaux, 2001; Tarter & Vanyukov, 1999). De Tychev (2001) soulève très clairement le caractère fluctuant de la résilience. « Personne n'est à l'abri d'une désorganisation mentale, comportementale ou somatique en raison du caractère imprévisible et potentiellement traumatique des situations existentielles. Chaque individu a un seuil au-delà duquel il sera débordé. »

Lecomte (2002) comme Luthar (1991) cité par Manciaux (2001) parlent de résiliences plurielles indiquant bien que cette capacité ne s'exprime pas de la même manière en tout temps. Manciaux et Tomkiewick (2001) parlent de résilience conjoncturelle pour celle en lien avec les souffrances quotidiennes, et de résilience

structurelle pour celle en lien avec les traumatismes extrêmes. Et sur ce point, là encore il y a désaccord.

De plus, il faut rapporter toute la subjectivité de la nature même du concept. En effet, la personne peut faire preuve de résilience ou sembler plus vulnérable selon le cas, et selon la manière dont on en tient compte. Bartelt (1994) cité par Kaplan (1999), rapporte en effet qu'à Puerto Rico où la population vit dans une grande précarité, les jeunes quittent prématurément l'école. Quitter l'école amène à rester dans une pauvreté du fait d'une éducation réduite et serait un facteur de vulnérabilité. Par contre, quitter l'école pour trouver un travail permettant de satisfaire les besoins de base pourrait aussi être de la résilience. Également, selon la situation de trauma ou de deuil par exemple, la résilience prendra un tout autre sens. La personne qui résiliera d'un trauma sera perçue comme héroïque. Mais la personne qui résiliera d'un deuil sera davantage perçue comme faisant du déni (Bonanno, 2004).

Tout dépend du point de vue dans lequel on se place.

Il y aurait également des niveaux de résilience (De Tychey, 2001; Tugade & Fredrickson, 2004) amplifiant plus encore l'impermanence d'une telle capacité. Ici la résilience se quantifierait, comme une dose d'énergie plus ou moins suffisante pour le combat à venir.

Somme toute, le concept soulève bien des questions, encore trop difficiles à répondre. Cependant, un intérêt particulier a permis cette étude, le fait que la résilience n'est pas un gage de bien-être à tout coup.

Résilience et bien-être, ce n'est pas une garantie

Cette capacité à rebondir même dans l'adversité porte le terme populaire de résilience, mais cache également une autre réalité d'un trauma non digéré. De Tychev (2001) rappelle les fondements dynamiques de Freud, soulignant que ce n'est pas l'événement en soi qui est traumatique, mais plutôt la capacité intrasubjective d'intégration défaillante qui pose problème. «... L'individu résilient sera celui qui parviendra à réguler les affects négatifs déclenchés par les événements défavorables sans être débordé... le traumatisme sera inévitable à partir du moment où les défenses ne sont plus mobilisables ou plus suffisantes...». Ce n'est pas l'unicité ou la multiplicité de situation aversives qui est à la base de la réaction traumatique, mais la manière de la percevoir. Tisseron (2008) soulève que «...quiconque a vécu un traumatisme a été amené à en enfermer tout ou partie à l'intérieur de lui, de telle façon qu'il est ensuite porteur d'un véritable corps étranger... La victime fusionne avec sa douleur et en fait une secrète raison de vivre. Cela ne l'empêche pas forcément d'avoir une bonne adaptation à la réalité et de réussir sa vie professionnelle et sociale. Seul son entourage proche connaît le prix de ces apparences... » Théorêt (2005) soulève l'étude de Bouteyre (2004) où des filles considérées comme résilientes, en grande réussite scolaire sont aussi

plus dépressives et sensibles à la critique que celles aux résultats moyens ou même en échec. Dans le même ordre d'idées, Kaplan (1999) rapporte les travaux de Luthar, Doernberger & Zigler (1993) dans lesquels les enfants montrant des compétences comportementales, en état de stress, sont aussi vulnérables à la détresse émotionnelle.

Pourtant, la promotion de la résilience est valorisée. Elle l'est d'autant plus qu'elle correspond avant tout à une bonne adaptation sociale. Tisseron (2003) dit lui-même : « nous sommes ici du côté de valeurs qui n'ont rien à voir avec la psychologie et tout avec l'adaptation sociale qui fait, aux États-Unis, de la réussite l'équivalent de la vertu. »

Même si la résilience n'est pas synonyme de bien-être à tout coup, des niveaux de résilience font la différence en terme de bien-être. Tugade et Fredrickson (2004) montraient à travers une étude en trois volets auprès d'étudiants d'université que les personnes les plus résilientes, sous une même frustration face à une condition stressante administrée, avaient plus d'émotions positives que les moins résilientes. En fait, ces personnes très résilientes entretiennent une évaluation plus positive que les moins résilientes. Sur le plan physiologique, elles se remettaient également plus rapidement que les moins résilientes, se sentaient mieux plus rapidement. Globalement, ces personnes résilientes démontraient un meilleur bien-être que les personnes moins résilientes. L'étude montrait que la résilience n'était pas seulement due à des facteurs psychologiques dans la mesure où leur état physiologique était différent. Par contre, il n'est pas très évident de dire que le physiologique soit indépendant du psychologique.

En effet, entretenir des émotions positives peut aider à rétablir plus rapidement le stress physiologique ressenti. Mais le fait de se remettre plus rapidement du stress pourrait également aider le psychologique de l'individu qui aurait plus de période de répit et de bien-être.

L'un des problèmes, selon Hanus (2001), c'est que dans la résilience le deuil n'est pas fait. Il n'y a pas de confrontation à la perte. Le fait de parler de perte ici réfère à la perte réelle, mais aussi à des attentes, des idéations particulières qui ne se réalisent pas, des incapacités à modifier une situation qui nuit. Le domaine de l'enseignement s'y prête très bien, notamment lorsque nous pensons à ces environnements invariants tout en étant stressants. Le parallèle est important notamment parce qu'il pourrait expliquer ce manque de santé psychologique chez la personne dite résiliente. Dans ce contexte, être résilient pourrait signifier éloigner le problème, justement éloigner les sensations, les douleurs, les peines qui y sont associées plutôt que d'en finir avec. Justement, le but est de ne pas ressentir, parce qu'il en est impossible au moment de l'impact, parce que les ressources pour le faire n'y sont pas... mais il y a un refus de vécu émotionnel. Et cela explique la déprime, la mélancolie des résilients. La résilience est vue ici comme une attitude active, à l'opposée de la dépression du deuil, passage obligé de la transaction avec la perte. Promouvoir la résilience est donc une bonne chose, cependant, il est essentiel d'assurer le bien-être aussi. Il faut donc éviter de tomber dans la notion bien populaire d'une résilience comme solution aux problèmes de gestion de stress, surtout si elle sous-tend essentiellement la notion d'adaptation.

L'adaptation en tant que telle soulève des questions. Scelles (2002) rappelle les travaux de Winnicott en rapport au faux-self. L'auteur souligne cette mise en garde face à une transformation éventuellement superficielle masquant la souffrance jusqu'à retrouver jour au prochain traumatisme, dévoilant ainsi la fragilité recouverte d'une adaptation de surface. La résilience vue sous cet angle pourrait n'être que le report d'une chute inévitable. Mais ce faisant, c'est trop peu faire cas de la nécessité de bien se développer qui pourtant donne tout le sens à son terme, le renvoyant à un simple processus de résistance, d'endurance. Si tel était le cas, aurait-on besoin de résilience pour à la fois résister puis bien se développer ? Il suffirait d'endurer psychologiquement, et le tout reviendrait en ordre dès la fin du drame.

Kaddour (2003) conçoit l'endurance psychologique comme une ressource permettant de résister face à des événements de vie stressants. Il considère que les personnes endurent croient pouvoir influencer leur environnement, s'engagent pour modifier la situation aversive et voient ce changement comme un défi tout en désirant relever ce défi. Cette endurance est distinguée de la résilience selon l'auteur en ce sens qu'elle apparaît comme une caractéristique permettant la résilience, en tant que trait de personnalité, disposition nécessaire. De plus, alors que la résilience est souvent réservée à des traumatismes, pour l'endurance psychologique l'événement peut être stressant, sans toutefois être traumatisant. Par ailleurs, elle ne fait pas référence au fait de rebondir par la suite.

Lorsque les auteurs entendent la résilience sous l'angle d'avoir de bons résultats scolaires comme pour les jeunes filles étudiées par Boutyere (Théorêt, 2005) ou encore les enfants étudiés par Luthar et ses collaborateurs (Kaplan, 1999), ne devrait-on pas parler davantage d'adaptation plutôt que de résilience dans la mesure où le bien-être est loin d'être au rendez-vous ? Scelles (2002) met en garde contre cette simplification commode où bien se développer malgré tout ne revient qu'à répondre aux exigences d'adaptation : produire selon les normes, oubliant totalement le bien-être de l'individu.

Par leur recension de littérature, certains auteurs en viennent à se dire que les enseignants persévérants possèderaient des traits propres à la résilience et seraient donc prédisposés pour l'influencer (Lebel & Bélair, 2007). Notamment, selon Csikszentmihalyi (2004) cité dans l'étude, ces personnes croient avoir les ressources personnelles leur permettant de décider de leur sort et s'organisent pour composer avec l'environnement plutôt que de tenter de le contrôler. L'étude portait sur un échantillon de 61 enseignants d'expérience. Les auteurs ont utilisé une approche narrative et recueilli des récits d'événements positifs. L'étude a révélé que les notions de plaisir, de confiance en soi et d'amour du travail sont intimement liées à 86,7%. Tous les éléments reportés étaient en lien avec le savoir être plutôt que le savoir-faire. L'étude est étroitement en lien avec le concept d'auto-détermination démontrant les qualités de motivation intrinsèque chez les individus manifestant de la persévérance.

Parce que la résilience ne s'accompagne par forcément de bien-être, voyons un de ses déterminants, la motivation autodéterminée. Elle pourrait expliquer ces différences de bien-être chez les personnes résilientes, et plus spécifiquement chez les enseignants.

LA MOTIVATION ET LE BIEN-ÊTRE

La motivation a été grandement étudiée, notamment parce qu'elle est en lien avec la performance. Le style d'enseignement a d'ailleurs un impact sur la performance scolaire. Un groupe de 40 enseignants gradués de l'Université de Rochester a été divisé en deux sous-groupes de 20 personnes à qui était demandé d'enseigner à un élève à résoudre des problèmes de puzzles. L'un des groupes avait la fonction de soutenir l'étudiant, l'autre devait faire réussir les constructions de puzzles à l'élève. Lorsque les enseignants avaient la consigne de faire performer l'élève à la réussite, ils adoptaient un comportement plus contrôlant, plus demandant et moins soutenant que ceux qui avaient la consigne de soutenir. Les professeurs demandant la performance parlent plus et de manière plus contrôlante. Ils font deux fois plus d'interventions que ceux de la condition contrôle et laissent moins l'étudiant travailler seul. Les enseignants soumis à la condition performance font plus d'éloges que ceux du groupe contrôle, par contre les chercheurs se sont rendu compte que couplé avec les autres critiques verbales, l'éloge avait des buts de contrôle. Les étudiants de la condition performance réussissent plus de puzzles. Par contre, les élèves trouvaient beaucoup moins la solution par eux-mêmes. Les étudiants de la condition enseignant contrôlant assemblent plus de puzzles et les étudiants de la

condition enseignant soutenant en résolvent plus. Cela suggère que les demandes institutionnelles à la performance amènent les enseignants à être contrôlant, plus exigeant, sans toutefois permettre l'autonomie de l'étudiant. La même étude soulève le fait que la littérature a déjà montré que lorsque des enseignants sont orientés vers le contrôle plus que vers le soutien de l'autonomie, les étudiants ont une plus faible estime d'eux-mêmes et une plus faible motivation intrinsèque (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982).

Au-delà de l'impact sur les motivations et performances des élèves, l'orientation vers le contrôle des élèves a également un impact sur les enseignants eux-mêmes, et notamment sur leur bien-être.

Autodétermination, déterminant du bien-être

À l'opposé de la motivation extrinsèque, il y a une motivation intrinsèque. L'être humain, depuis sa naissance, doit répondre à des besoins psychologiques innés pour assurer sa croissance et son développement. Trois besoins fondamentaux, dits organismiques, fondamentalement innés et universels, pour un bon développement ont été répertoriés : les besoins de compétence, d'autonomie et de relation. Une motivation authentique peut exister par la satisfaction de ces trois besoins et amène plus d'intérêt, d'excitation et de confiance. En conséquence, la performance est améliorée, l'individu est plus persistant et créatif. Il a également un meilleur bien-être. La nécessité d'une satisfaction de ces trois besoins se base sur la théorie de l'évaluation cognitive mise en

place par Deci et Ryan (1985). Les événements sociaux qui permettent de se sentir compétent durant une activité peuvent augmenter la motivation intrinsèque pour cette action. Par contre, il faut aussi avoir le sentiment d'une certaine autonomie en plus de cette compétence pour assurer la motivation intrinsèque. La compétence seule ne suffit pas. La relation sociale est un autre besoin inhérent à l'humain pour assurer une motivation intrinsèque. Quand la personne ne peut satisfaire ces trois besoins, d'autres types de motivation, extrinsèque, se déclinent selon différents modes de régulation, à savoir externe, introjecté, identifié, intégré, et enfin l'amotivation ou motivation non autodéterminée ; du plus extrinsèque vers l'intrinsèque. Plus la personne pose un acte pour elle-même et non sous un contrôle externe, c'est-à-dire que son locus de contrôle est internalisé plutôt qu'externalisé, plus sa motivation sera intrinsèque ou autodéterminée. Le tout se décline sur un continuum, ce qui ne veut pas dire que ce soient des stades à franchir dans un ordre précis (Ryan & Deci, 2000b).

La personne qui poursuit des buts selon une motivation extrinsèque, de régulation externe, est totalement dépendante de son milieu agissant selon ce qu'on lui demande pour avoir une récompense ou éviter des punitions. Dans le style de régulation introjecté, elle se sent obligée d'agir selon le bon vouloir des autres, se contrôle elle-même pour des récompenses et punitions internes à elle-même. Lorsque le style de régulation est identifié, la personne pose des actes parce qu'elle les croit importants pour elle, dans sa conscience. Lorsque le mode de régulation devient intégré, les actes posés sont plus congruents avec le soi de la personne. Enfin, une motivation intrinsèque

permet à l'individu de rejoindre ses intérêts, son plaisir inhérent et sa satisfaction personnelle (Ryan & Deci, 2000b).

Fernet (2007) étudie l'interaction entre les ressources motivationnelles et le contexte de travail ainsi que la manière dont fluctue le sentiment d'épuisement professionnel selon ces deux notions. Lieu de contrôle, style d'adaptation, névrosisme, estime de soi sont des facteurs rapportés par sa recension de littérature, pouvant expliquer la vulnérabilité des travailleurs à l'épuisement professionnel. Les études sur le sujet suggèrent que les caractéristiques individuelles des travailleurs pourraient être à l'origine de l'épuisement professionnel. L'auteur cite Bandura (1977) à l'effet que la perception d'efficacité personnelle constitue la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une activité. Plus un individu se sent compétent et efficace dans la réalisation de ses tâches, plus grande sera sa résistance au stress professionnel. Cette notion rejoint les besoins fondamentaux à satisfaire dans la théorie de l'autodétermination, à savoir le besoin de compétence, d'autonomie et de relation sociale (Ryan & Deci, 2000b).

Les enseignants accomplissant leur tâche de travail selon une motivation extrinsèque n'ont pas la possibilité de se régénérer par un regain de vitalité, ce qui les amènerait à plus ou moins long terme à une fatigue extrême. Par contre, les enseignants accomplissant leur travail selon une motivation intrinsèque auront plus de vitalité, se sentiront mieux d'ordre général et seront moins sujets à l'épuisement. Nix et ses collaborateurs (1999) rapportent les travaux de DeCharms (1968) et de Ryan & Connell

(1989) à l'effet que lorsque des personnes ont des actions autodéterminées, c'est-à-dire qu'elles agissent avec un locus de causalité perçu comme interne, elles se sentent plus investies et ont des expériences plus positives que lorsqu'elles agissent sous des forces extérieures à elles. Les mêmes auteurs mesurent la vitalité selon le type de motivation autonome ou contrôlée. La théorie de l'autodétermination souligne que des comportements motivés intrinsèquement sont autonomes. Les comportements extrinsèquement déterminés vont de l'autonomie vers le contrôle, selon le degré de régulation de la motivation extrinsèque, de intégré à externe. Les comportements motivés extrinsèquement ne permettent pas d'augmenter la vitalité subjective définie comme l'expérience d'avoir de l'énergie disponible pour soi. Les auteurs distinguent d'ailleurs la vitalité du bonheur en ce sens que le bonheur n'améliore pas nécessairement la sensation de restauration et de régénération comme le fait la vitalité même si c'est un affect positif. Par ailleurs, la recension de la littérature des auteurs amène le fait qu'une même activité donne différents niveaux et types d'énergie selon leur orientation motivationnelle. Une activité menée sous motivation intrinsèque permet de restaurer voire d'augmenter le sentiment de vitalité, ce que ne permet pas l'activité commandée par des motivations extrinsèques même si le succès de l'activité amène un résultat plaisant ou du bonheur. Les auteurs se réfèrent aux travaux de Thayer (1996) sur la théorie de l'humeur pour en arriver aux faits qu'il y a un niveau de tension dans l'activité aux motivations contrôlées qui draine l'énergie tandis que l'implication à la tâche de manière plus intrinsèque n'est pas sous tension et s'accompagne d'un calme. Trois expériences d'une même étude montraient toujours le même résultat. Lorsqu'on

induit des conditions pour une motivation contrôlée, les participants aux études manifestent une vitalité moindre après la tâche qu'avant. Le niveau de bonheur par contre demeure inchangé. (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999).

Enseigner selon un mode plus contrôlant demande beaucoup d'énergie, sans revitaliser, et amène moins de succès scolaire des élèves, créant plus de tension, incitant encore plus au contrôle. La motivation est donc à la fois la base d'un comportement, mais aussi la conséquence d'une situation. De la poule où de l'œuf, l'on ne saurait dire lequel prévaut. Il serait intéressant cependant de supposer que l'individu est avant tout tourné vers son accomplissement personnel, ainsi que le suggérait déjà Aristote de son temps, en préconisant l'eudémonisme (Deci & Ryan, 2008). En ce sens, l'environnement de travail, de vie, amènerait l'individu, malgré lui, vers des motivations bien éloignées de ses bénéfices.

Les caractéristiques du milieu enseignant réduisant les motivations autodéterminées

Les motivations autodéterminées au travail sont associées négativement aux symptômes d'épuisement, les motivations non autodéterminées le sont positivement selon les travaux de Blais & Brière (2002), de Fernet et al. (2004), de Lévesque et al. (2004), de Richer et al. (2002) rapportés par l'étude de Fernet (2007).

L'environnement social a un impact sur le type de motivation endossée, en la facilitant ou en la contraignant (Ryan & Deci, 2000a). Fernet (2007) répertorie différents

facteurs de cet environnement social. Le type de direction aurait un impact sur l'autodétermination de l'enseignant. Une direction contrôlante entraînerait une motivation non autodéterminée chez les enseignants. Le comportement des élèves motive également les enseignants. Il fait d'ailleurs partie intégrante de cet environnement social. Mais rappelons, comme le mentionnait l'étude de Deci et ses collaborateurs (1982) cités plus haut qu'une motivation des élèves est entachée également par le contrôle des enseignants.

Le problème est complexe et circulaire. Les enseignants sont directement affectés par la pression contextuelle et cela les amène à adopter un comportement plus contrôlant envers leurs élèves. Cette même pression a également un impact sur la motivation des enseignants eux-mêmes, en diminuant leur motivation autodéterminée. Des enseignants de 3 écoles de la province de Québec au nombre de 254 ont participé à une étude évaluant notamment la pression qu'ils ressentaient et l'impact sur leur motivation ainsi que leur comportement avec les étudiants. L'évaluation de la pression impliquait l'impression d'avoir une liberté limitée pour déterminer le déroulement du programme ou le fait de devoir couvrir un programme spécifique déterminé par l'administration de l'école, la perception d'être responsable du comportement des étudiants et de leur performance au-delà des standards, la perception de devoir se conformer aux méthodes d'enseignement des collègues ou de s'impliquer dans les activités de l'école. La pression a un impact sur la perception de l'auto-détermination des élèves. Plus les enseignants se sentent sous pression, et moins ils évaluent leurs étudiants autodéterminés. Les enseignants ont rapporté que lorsqu'ils étaient pressés par l'administration ou les

collègues pour se comporter d'une manière spécifique, ils étaient moins autodéterminés dans leur travail (Pelletier, Seguin-Lévesque, & Legault, 2002).

Fernet (2007) parle également de facteurs individuels. La surcharge de travail favorise des comportements moins autodéterminés. L'autonomie décisionnelle (capacité de prendre des décisions et possibilité d'exercer un certain contrôle sur le travail à réaliser) facilite la réalisation des tâches et augmente l'engagement du travailleur selon Lorens, Salanova, Schaufeli & Bakker (2007) cités par la recherche.

En Israël, dans une école élémentaire juive comprenant 62 classes de la 6^e à la 12^e année, 132 enseignantes et leurs élèves ont rempli plusieurs questionnaires pour mettre en lien le type de motivation suivant la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985; 2000), avec le sentiment d'accomplissement personnel et celui de l'épuisement émotionnel. Dans cette étude Friedman & Farber (1992) ainsi que Maslach & Jackson (1981) sont cités pour définir le sentiment d'accomplissement et l'épuisement émotionnel. Le sentiment d'accomplissement personnel réfère à l'impression d'utiliser ses compétences au maximum, et de se sentir satisfait. L'épuisement émotionnel réfère quant à lui à la sensation de se sentir épuisé, de n'avoir pas d'énergie, et une diminution de ses ressources mentales. Un questionnaire comprenant quatre sous échelles de motivation (externe, introjecté, identifié, intrinsèque) a été créé spécifiquement pour mesurer la motivation autonome des enseignants. L'étude spécifie d'ailleurs que la motivation intégrée n'est pas évaluée du fait de la complexité à la distinguer de la motivation identifiée via des questionnaires auto-rapportés. Les résultats de l'étude ont

démontré que le sentiment d'accomplissement était de plus en plus positif selon que les enseignants passaient de la motivation plus contrôlée à la motivation autonome. L'inverse était vérifié pour le sentiment d'épuisement. Plus les enseignants avaient une motivation contrôlée, plus ils se sentaient émotionnellement épuisés. Le test z de Fischer a été utilisé pour vérifier la significativité des différences. Il y a une différence significative dans les corrélations entre l'épuisement avec la motivation externe et avec la motivation identifiée ($z = 2.15, p < .05$, bicaudale). Il y a une différence significative entre l'épuisement avec la motivation introjectée et avec la motivation intrinsèque ($z = 1.71, p < .05$, bicaudale). Pour le sentiment d'accomplissement, les résultats ont aussi des différences significatives entre la motivation externe, introjectée et identifiée. L'étude a d'ailleurs permis de montrer à nouveau que les quatre types de motivation suivaient un continuum tel que proposé par la théorie de l'autodétermination (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

La perception de compétence ne suffit pas à la motivation intrinsèque. On peut se sentir compétent sans être pour autant motivé de manière intrinsèque et donc être mal adapté psychologiquement. La motivation générale d'un individu diffère de la motivation à différentes tâches. Cela expliquerait qu'un enseignant trouve plaisantes et stimulantes certaines tâches tandis que d'autres soient démotivantes. Il y a un manque de spécificité dans les mesures de la motivation au travail dans la mesure où la motivation envers la tâche d'enseignement peut être bien différente de celles d'autres tâches comme

la gestion de classe ou encore les tâches administratives. Ceci est important parce que les enseignants qui ont choisi cet emploi par vocation ne sont pas blindés contre une éventuelle démotivation à l'emploi. Et cela ne remet pas en doute leur grande implication et leur âme d'enseignant. Mais si les tâches administratives par exemple les alourdissent et qu'ils ne se sentent pas d'une grande compétence pour les accomplir, leur motivation peut être entachée (Fernet, 2007).

L'estime de soi est très importante lorsqu'on considère les propos d'enseignants fragiles, se disant plus faibles, sujets à la méchanceté de l'enfant (Cordié, 2000). Or, la motivation autodéterminée contribue à l'attitude positive, à une meilleure estime de soi et au bien-être psychologique des travailleurs selon Hardi et al (1993) cités par Fernet (2007). Elle est donc importante à promouvoir.

Face à un environnement où tout est organisé pour nuire à la motivation autodéterminée, l'individu doit se renforcer d'autre manière. En effet, devant le danger des événements agressant du milieu enseignant, comme dans tout autre milieu de travail, il n'est pas question de fuir, comme lors d'une agression physique. D'autres avenues, telles que la résilience, peuvent aider l'enseignant à bien vivre dans son milieu, malgré son caractère aversif. Et puisque les motivations différentes amènent un bien-être différent, cela pourrait expliquer le bien-être mitigé des résilients.

Le prochain chapitre propose la mise en lien de ces deux concepts, et suggère deux types de résilience pour lesquelles les motivations diffèrent.

CHAPITRE DEUXIÈME :
CONCEPTUALISATION

Les études portant sur la résilience semblent prendre ce concept pour un acquis, soit a priori, soit à posteriori, ainsi que détaillé dans le chapitre précédent. Elle est alors entendue comme un état de fait, même lorsqu'elle est admise comme un processus dans la mesure où ce sont ses conséquences qui sont importantes pour les organisations. Être résilient permet de rester en poste, d'être en meilleure santé générale. Cependant, à notre connaissance il n'est pas d'étude portant sur la raison pour laquelle un individu peut vivre harmonieusement ou non sa résilience en supposant qu'il l'entreprenne. Des recherches dans la base de données PsychInfo n'ont permis d'accéder qu'à des études mettant la résilience dans son sens général avec d'autres caractéristiques telles que la bonne santé, la capacité de rester en poste, la performance, sans toutefois la décrire empiriquement. D'ordre général la recherche de PsychInfo entre 1967 et 2010 sur le terme résilience donne 3844 sorties. Mise en lien avec le travail, il en ressort 22. Mise en lien avec les enseignants, il en ressort 44. Lorsqu'on ajoute résilience à travail et bien-être, nous obtenons un résultat. En fait, la grande popularité de recherche sur la résilience se tourne vers les enfants, autour de leurs traumatismes, et leurs difficultés d'apprentissage. Les études empiriques répertoriées dans ce mémoire ne font pas état de résilience s'accompagnant d'un bien-être mitigé. Tout au plus, plus l'individu est résilient plus il est en bien-être.

Le présent projet vise à mieux saisir ce processus de résilience, dans sa dynamique afin de mieux détecter les personnes résilientes à risque. Ainsi, pourrait-on mieux prévenir les brisures de résilience, réduire les fluctuations et permettre

d'optimiser le processus même. La recension précédente permet de distinguer des types de résiliences qui seront décrits dans ce chapitre.

RÉSILIENCE ET SANTÉ PSYCHOLOGIQUE, LE MODÈLE DE BASE

Brunet et ses collègues (2009) ont établi un modèle relié à la santé psychologique. La présente étude s'inscrit dans ce modèle, selon la figure 1.

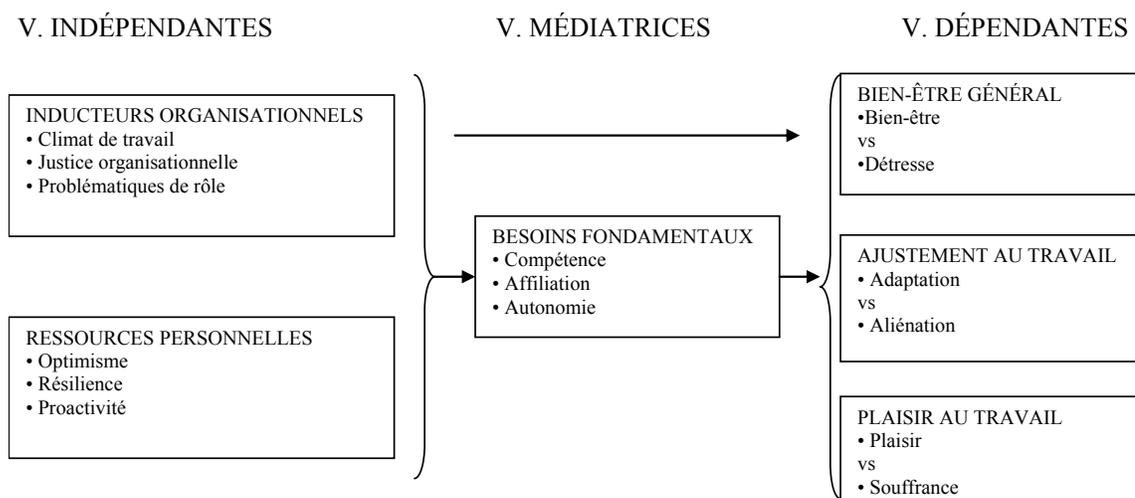


Figure 1 : Modèle prévisionnel de la santé au travail

La résilience sera vue sous son caractère processuel et suivra cette définition : un processus et non pas un état, d'adaptation positive dans un contexte d'adversité, une tendance à se ressaisir après des événements stressants et à reprendre ses activités habituelles avec succès et même à développer une moindre vulnérabilité face à de futurs facteurs de risque (Brunet, Savoie, & Boudrias, 2009).

Nous retiendrons dans ce schéma les notions de résilience, de bien-être et de motivation autodéterminée selon la satisfaction des trois besoins fondamentaux (compétence, autonomie et affiliation), à la base même de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Les besoins fondamentaux sous-tendent la motivation et agissent ici comme variables médiatrices à l'obtention du bien-être. Le continuum de motivation en découlant le serait aussi.

LA RÉSILIENCE SOUS DEUX FORMES

La définition générale de la résilience sous-tend la nécessité de résister à une situation difficile, aversive, puis à se développer bien malgré tout.

De Tychey (2001) aborde la notion de niveaux de résilience à partir de l'utilisation des mécanismes de défense dans la pensée psychanalytique. Pour lui, les mécanismes de défense « contribuent à fonder la résilience à court terme face au trauma alors que la mentalisation... est seule à même de la structurer plus durablement à long terme. » Il la conçoit donc lui aussi en deux étapes. Et c'est pour lui la raison d'un échec de résilience lorsque ces deux étapes ne sont pas réalisées. Un processus imaginaire, de mentalisation, est nécessaire pour permettre une résilience en profondeur, cela doit se faire de manière souple et non rigide, ce qui serait le signe d'une impossibilité de mentalisation justement. La personne aurait l'air d'être adaptée, mais selon l'auteur, il y a une trop grande invalidation de la vie émotionnelle et relationnelle pour pouvoir parler

de résilience. L'auteur propose donc de maximiser la capacité de l'imaginaire, cette mentalisation permettant la communicabilité de situations aversives.

Pour toutes les études des auteurs portant sur la résilience citées dans le chapitre premier, la personne résiliente résiste avant tout. Et pour reprendre les propos de Cyrulnik (2001), il faut d'abord résister durant l'adversité pour ensuite se reconstruire. Et se reconstruire signifie ici rentrer dans ce processus de croissance défini d'ailleurs par Brunet et ses collègues (2009) comme la capacité de se ressaisir et même d'avoir du succès dans les situations futures en étant plus forts face aux situations comportant des facteurs de risque.

En fait, il est important de souligner une direction supposée dans la résilience, résister d'abord et se développer bien ensuite. De Tychev (2001) soulève, ainsi qu'Hanus (2001) l'importance d'écarter le problème, durant le temps où il est plus important de survivre que de faire le deuil de la situation. Durant ce temps, c'est le temps de résister à ce qui est ingérable. Mais en second lieu, la personne peut rebondir avec force, ce qu'on peut nommer croissance également. Cette notion fait d'ailleurs l'objet d'une dimension dans le questionnaire mesurant la résilience pour cette étude (Brien, Brunet, Boudrias, Savoie, & Desrumaux, 2008), via des items comme « développer des nouvelles habiletés », « ressortir plus fort ».

Bien qu'il soit sous-tendu la notion d'étapes à suivre, il n'est pas d'étude empirique pour soutenir la notion d'étape dans la mesure où, comme cité plus haut, le processus est plus observé comme un fait établi, même s'il y a des niveaux de résilience, l'on ne peut prouver des étapes telles que suggéré par la définition. Nous envisagerons donc tout d'abord dans notre étude des types de résilience.

La résilience sous sa forme de résistance

La résilience dans sa forme de résistance ne permettrait pas le bien-être. Le fait de résister à une situation implique que cette même situation n'est pas satisfaisante, qu'elle dérange. Nous référons la résistance à sa définition première de la résilience, en métallurgie, c'est-à-dire à une capacité de ne pas se briser malgré la tension, le choc. Le métal pourrait se plier, mais il ne se brisera pas, gardant son intégrité (Office québécois de la langue française, 2009). Cela suggère également une fixation dans la situation. Ainsi, nous la définissons comme le fait d'endurer une ou des situations aversives et non désirées, avec une impossibilité de la transformer en un résultat satisfaisant.

Endurer est à distinguer de l'endurance psychologique. Même si l'endurance psychologique peut correspondre tout à fait à cette forme de résilience, elle ne tient pas compte de la fixation par impossibilité de transformer la situation aversive en une fin plus heureuse.

Rappelons que Kaddour (2003) conçoit l'endurance psychologique comme une ressource permettant de résister face à des événements de vie stressants. Il considère que

les personnes endurent croient pouvoir influencer leur environnement, s'engagent pour modifier la situation et voient ce changement comme un défi tout en désirant relever ce défi. L'auteur la distingue de la résilience en ce sens qu'elle apparaît comme une caractéristique permettant la résilience, en tant que trait de personnalité, disposition nécessaire. De plus, alors que la résilience est souvent réservée à des traumatismes, pour l'endurance psychologique l'événement peut être stressant, sans toutefois être traumatisant. Ce point par contre pourrait nous attirer vers cette notion dans la mesure où l'objectif est de traverser les stress de la vie d'enseignant, au jour le jour. Mais le fait de relever le défi et de le désirer nous amène à nous en éloigner dans la mesure où la résilience nécessite une confrontation à des situations non souhaitées, qui blessent. L'endurance psychologique n'englobe pas cette contrainte. Cela suppose également que l'endurance psychologique pourrait s'accompagner de bien-être dans la mesure où la personne qui s'engage volontairement selon son désir de relever un défi éprouvera une grande satisfaction à le relever. Dans la forme de résistance de la résilience, le combat non souhaité peut s'accompagner d'épuisement par le fait même qu'il implique une confrontation. La personne navigue à contre-courant. Même si elle est heureuse que la tempête cesse, il y a des chances qu'elle s'y soit usée dépendamment de la force du combat. Nous nous référons ici aux principes fondamentaux des mécaniques de forces en physique où le fait d'aller contre quelque chose, de pousser dessus nécessite une force, une énergie surpassant celle de ce qui est contré. Dans la résilience l'événement stressant ne portera pas la personne vers la résolution grâce à son sens du défi, mais l'amènera plutôt à se battre contre lui, éventuellement jusqu'à bout de souffle.

Et selon la force du combat, la bataille durera d'autant plus longtemps, puisant toujours plus dans les énergies disponibles. Ainsi les niveaux de résiliences de De Tychey (2001) deviennent-ils importants pour soutenir le combat plus longtemps, ce qui fera la différence lors de longues batailles entre les plus forts et les moins forts en termes de capacité de résistance.

Le fait de déployer les énergies vers ce qui est perçu comme une agression ne peut s'accompagner d'un accroissement de bien-être. Il n'est d'ailleurs aucunement le temps d'y penser ! Face à l'agression, l'individu a le choix de fuir ou de se battre. Si la personne peut suivre, elle n'aura pas besoin de faire preuve de résilience puisqu'il n'y aura pas confrontation. Par contre dès l'instant où elle ne peut s'échapper, et c'est bien le propre d'une situation aversive, elle n'aura d'autre choix que de combattre pour rester en vie, un principe de survie fondamental. Ce qui permet de souligner que cette forme est non seulement importante, mais également souhaitable. Il faut être capable de résister et de se battre pour survivre, c'est une qualité.

Selon l'observation de cette partie de la résilience, le bien-être ne peut être au rendez-vous. Si la personne a en elle un bagage de bien-être supérieur, elle en bénéficiera. Par contre, si elle n'en a pas suffisamment au départ, ce n'est pas cette forme de résilience qui le lui permettra. Il nous semble ici de l'évidence même que la résistance, même avec toute sa pertinence, ne peut être une source de bien-être. S'il fallait être en bien-être en état d'adversité, la situation même aurait-elle encore sa raison d'être ? Résister soulève également le fait d'être dépendant d'une situation hors de notre

contrôle, et donc contrôlée par l'extérieur. Elle soulève l'impuissance de la personne et sa nécessité d'augmenter alors sa résistance, « sa dureté » face à l'ingérable. L'individu est soumis à une force qui n'est pas la sienne, tout comme le métal doit subir une force extérieure à lui, qui ne lui appartient pas, et donc, il résiste. Le lien entre bien-être et résistance ici devient tout à fait improbable. Et cela explique très bien pourquoi des personnes dites résilientes parce qu'adaptées malgré la situation aversive ne vivent pas de bien-être.

La résilience sous sa forme de développement, à différencier de l'adaptation

Les personnes qui perçoivent une situation comme un défi ont aussi un certain optimisme, qui caractérise d'ailleurs aussi les personnes endurantes psychologiquement (Kaddour, 2003). Elles s'engagent alors dans l'action. Ce mouvement, caractérise également les résilients pour entrer dans la deuxième forme de résilience de bien se développer.

Bien se développer soulève des propositions de termes tels que satisfaction, bien-être, joie, plaisir dans ce contexte et non à la notion d'adaptation sous-tendue dans les définitions des chercheurs sur la résilience. En effet, les personnes résilientes sont décrites, à l'unanimité comme ayant réussi leur vie (au plan social), en réussite scolaire, se développant normalement et non pathologiquement. Mais être bien adapté socialement ne veut pas dire être en bien-être. C'est ce mélange souvent fait entre résister et bien se développer via l'adaptation qui peut porter à confusion.

Tisseron (2003) dit lui-même : « nous sommes ici du côté de valeurs qui n'ont rien à voir avec la psychologie et tout avec l'adaptation sociale qui fait, aux États-Unis, de la réussite l'équivalent de la vertu ». Debos (1973) souligne également toute la perversité de l'adaptation permettant à l'homme de faire de la nuit le jour tout en hypothéquant grandement son corps, sa physiologie, sa capacité réelle d'organisme vivant.

Rappelons finalement que le niveau de résilience est important. Les travaux de Tugade & Fredrickson (2004) mentionnent justement que les participants de leur étude les plus résilients étaient également ceux en meilleur bien-être. Les niveaux de résilience ont été déterminés via un questionnaire basé sur le concept d'ego-résilience de Block (1993). La résilience dans cette étude est donc une caractéristique de base faisant en sorte que sous condition expérimentale d'émotions négative, les plus résilients vivent un meilleur bien-être.

Au regard de ces descriptions, il est possible de distinguer les deux types de la résilience selon la figure 2, où le bien-être sera meilleur dans le développement que dans la résistance. Cela justifierait les réticences des auteurs face à un bien-être mitigé. Les liens théoriques à la suite du texte viendraient également soutenir ce point.

SELON LE TYPE DE RÉSILIENCE, DES MOTIVATIONS DIFFÉRENTES

Lorsqu'on parle de fluctuation de résilience dans le temps et selon l'activité, y voir des motivations différentes permet de mieux comprendre l'impermanence du processus, le fait qu'on ne fait pas une résilience en toute circonstance, à tout âge. Si la résilience se développe tandis que l'individu grandit, peut-être que les motivations autodéterminées y jouent un rôle non négligeable. Dans la mesure où au fil des expériences l'individu acquiert une bonne autonomie, un sentiment de compétence et d'affiliation, ses motivations fluctuent et sa capacité de résilience fluctuera aussi.

Par ailleurs, les sources de motivations externes telles que les récompenses et punitions selon le schéma behavioriste ont un impact direct sur la motivation autodéterminée en la diminuant (Ryan & Deci, 200b).

La raison pour laquelle il n'y a pas de bien-être chez certaines personnes résilientes serait cette incapacité à passer dans ce deuxième type. En ce sens, la personne aux prises avec une situation difficile, voire traumatisante, en survie, ne parviendrait pas à se développer, et nous proposons que cela dépende notamment des motivations qui les accompagnent. Celles-ci diffèreraient selon le type dans lequel se trouve la personne concernée.

Parallèles et divergences entre résilience et autodétermination

L'autodétermination, plus spécifiquement la motivation intrinsèque se caractérise par un plaisir à faire les choses, de ne pas se soumettre à un contrôle externe, de satisfaire ses besoins de compétence, d'affiliation et d'autonomie. Le locus de causalité des personnes autodéterminées est perçu comme interne. Les personnes se sentent plus investies et ont des expériences plus positives que lorsqu'elles agissent sous des forces extérieures à elles (Ryan & Deci, 2000a).

La résilience, dans sa forme de résistance, serait sous-tendue par des motivations extrinsèques, contrôlées. Dans sa forme de développement, la résilience s'accompagnerait d'un épanouissement de la personne du fait de motivations autodéterminées, autonomes. Le modèle des motivations autodéterminées propose que les motivations aux régulations externes et introjectées soient des motivations contrôlées, tandis que les motivations aux régulations identifiées et intégrées sont des motivations autonomes. Suit ensuite la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000a).

La raison qui nous amène à cette proposition vient des différents qualificatifs que la personne résiliente peut porter. Notamment, Block (1993) définit la personne résiliente comme modifiant son niveau de contrôle sur les événements. Davison (2006) a proposé des habiletés telles que accepter le changement, se diriger vers les buts que l'on s'est fixés, prendre des actions décisives, rechercher le défi, contrôler, entreprendre, voir les événements comme des défis suggérant un contrôle externe à soi, une action sur une situation incontrôlable par soi-même. Pour ces raisons, nous soupçonnons que

d'entretenir de telles caractéristiques serait de l'ordre d'une motivation externe et/ou introjectée.

Par ailleurs, la personne dite résiliente porte également d'autres qualificatifs suggérant davantage à une motivation intrinsèque. En effet, la personne résiliente est optimiste (Block, 1993), a un sentiment d'auto-efficacité, se sent compétente, en confiance, aime son travail, a du plaisir (Bernshausen & Cunningham, 2001; Davison, 2006; Reivich & Shatte, 2002; Tugade & Fredrickson, 2004). C'est également l'opinion de Csikszentmihalyi (2004) cité par Lebel & Bélair (2007), qui rajoute que les personnes résilientes croient avoir les ressources personnelles leur permettant de décider de leur sort et s'organisent pour composer avec l'environnement plutôt que de tenter de le contrôler. Il parle ici notamment de savoir être plutôt que de savoir faire.

Il y a d'ailleurs ici une distinction de fond à faire entre le fait de contrôler tel qu'entendu dans les premières caractéristiques associées aux personnes résilientes, et le fait de maîtriser tel que vu dans la deuxième série de caractéristiques citées plus haut. Crombez (2006) mentionne que contrôler, c'est tenter d'agir sur les événements tandis que maîtriser signifie pouvoir se laisser traverser par les événements, sans en souffrir. L'on comprend toute la différence de position de la personne par rapport aux situations stressantes entre l'action contrôlante, extrinsèque, et la position où l'on garde son bien-être.

Nous proposons donc qu'il est nécessaire d'entretenir des motivations autodéterminées pour parvenir à une résilience permettant le bien-être. D'ailleurs,

Bernshausen & Cunningham (2001) suggèrent d'augmenter le sentiment de compétence, d'appartenance, d'utilité et d'optimisme. Waterman et ses collègues (2000) soulèvent l'importance de soutenir la capacité décisionnelle afin de permettre aux employés d'être en bien-être et efficaces. Csikszentmihalyi (2004) cité par Lebel & Bélair (2007) nomme comme ressources personnelles pour décider de son sort le plaisir, la confiance en soi, l'amour du travail. Chartrand (2006) soutient comme facteurs de protection à la détresse la compétence, l'autorité et l'attitude décisionnelles. De son côté, Fernet (2007) souligne que le sentiment d'efficacité et de compétence contribuent à une meilleure résistance au stress. Ceci revient à faire la promotion des motivations autodéterminées. D'ailleurs suivant le modèle présenté en figure 1, les motivations agiraient comme médiateurs à l'obtention du bien-être.

L'on comprend également que ces deux types de résilience sous-tendus par des motivations différentes puissent aboutir à un échec en termes de bien-être dans la mesure où la motivation ne prédit le bien-être que lorsqu'elle est autodéterminée, selon les travaux cités.

Ceci permet de rallier les auteurs. Chacun dans sa vision apporte des éléments très importants, essentiels à la résilience. Et chacun, même s'ils semblent en désaccord, apporte une partie de la solution. Nous soulignons ici l'apport inestimable permettant d'émettre de telles propositions, sans eux nous ne pourrions envisager ces possibilités.

Le changement de motivation pour changer de type de résilience

Il y aurait donc deux types de résilience : résistance et développement. Mais dès l'instant où la personne n'entretient pas des émotions positives, et des motivations plus autodéterminées, elle risque davantage de rester dans le type de résistance, et ainsi de mettre en péril sa capacité à entrer dans le deuxième type de résilience, le développement par manque de bien-être.

Ainsi, il y aurait les personnes qui parviennent à atteindre ce deuxième type, correspondant à un bien-être plus solide. Et il y aurait les personnes qui n'y parviennent pas et tentent tant bien que mal de survivre dans le type de résistance,.

Cela est d'autant plus important et concevable que les motivations diffèrent au sein même d'une activité comme le mentionne Fernet (2007), justifiant cette capacité de passer ou non d'un type à l'autre de résilience. Et comme les motivations elles-mêmes peuvent fluctuer dans le temps, l'on comprend alors que le processus de résilience ne peut être assuré d'un bien-être à tout coup.

Il faut également considérer que ce qui fait la différence, ce n'est pas la quantité de stress perçu, mais la manière dont la personne le gère, d'où l'importance de s'intéresser à l'individu avant tout. Les études de Tugade & Fredrickson (2004) vont d'ailleurs dans ce sens. Qu'ils soient résilients ou très résilients, le taux de frustration des participants est le même. Deux enseignants vivant le même taux de stress en auront des effets différents. Les résilients présentent un niveau de stress élevé tout en ayant des scores élevés de santé psychologique et de résistance cognitive. Les vulnérables

présentent un niveau de stress élevé et sont sous la moyenne pour la santé psychologique et la résistance cognitive.

Ainsi, les motivations autodéterminées devraient s'ajouter pour permettre le la résilience sous sa forme de développement, selon la figure 3.

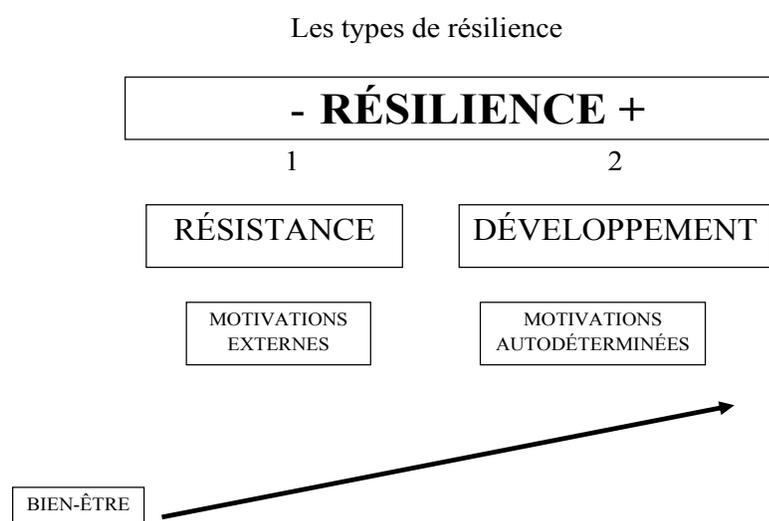


Figure 3 : Deux types de résilience aux motivations différentes

Eudémonisme : l'art de vivre permettant le deuxième type

Éviter les résultats désagréables, rechercher ceux qui sont agréables réfère directement à la notion de l'hédonisme dont le but est de favoriser le bonheur via la présence d'affects positifs et l'absence d'affects négatifs (Deci & Ryan, 2008). Relier la résilience aux notions d'hédonisme et d'eudémonisme vient notamment du fait qu'un individu veut éviter les résultats négatifs de par les sensations que cela lui procure

puisqu'il les juge lui-même négatifs. Et ce faisant, lorsqu'un individu cherche à atteindre des buts positifs plutôt que négatifs, l'on peut supposer que c'est dans une poursuite de satisfaction, voire de bonheur. Ces notions d'hédonisme et d'eudémonisme s'insèrent dans la conception de l'autodétermination et aident à faire le lien entre ces deux types de résilience notamment grâce à l'eudémonisme.

L'eudémonisme suggère de vivre de manière pleine et profondément satisfaisante. C'est une manière de vivre bien plus que d'entretenir des pensées positives, ou encore une évaluation cognitive de satisfaction. En ce sens, le bien-être est privilégié plutôt qu'un bonheur éphémère (Ryan, Huta, & Deci, 2008). D'ailleurs, Lecomte (2002) cite les propos de Boris Cyrulnik : « La résilience, c'est plus que résister, c'est aussi apprendre à vivre. » Or soutenir des intentions eudémoniques revient à faire là encore la promotion des motivations autodéterminées (Ryan, Huta, & Deci, 2008). Il pourrait être intéressant de miser sur la promotion de l'eudémonisme pour accroître les motivations autodéterminées et permettre la forme de croissance de la résilience, selon notre proposition.

Des types de résilient selon le type de résilience

Il nous semble à cette étape que la résilience chevauche le continuum de motivation de Ryan et Deci de par son côté actif – extrinsèque et de par son côté

intériorisé – intrinsèque. En ce sens, il nous apparaît important de concevoir la résilience sous l'angle de la motivation afin de la déterminer davantage.

Le fait même d'entendre la résilience comme une résistance à un événement traumatique ou un stress, et de pouvoir aller au-delà amène une autre problématique. «La résilience, pour se constituer, implique la confrontation à une épreuve traumatique plus lourde que celles rencontrées habituellement sur le chemin de la vie...» (Hanus, 2001). Il y a plusieurs manières de confronter et gérer un traumatisme. Soit il est entièrement dépassé, soit l'élaboration n'en est que partielle, ou encore la cicatrisation du trauma laisse une marque de fragilisation-vulnérabilité expliquant les ruptures de résilience face à un destin aléatoire (Lighezzolo & De Tychev, 2004). Il est donc important de permettre à l'individu de se renforcer pour mieux évoluer et mieux transiger les futurs événements potentiels.

La raison qui nous amène à tenir compte des motivations autodéterminées vient du fait de ce désir d'amener la résilience sur le terrain du quotidien en rapport avec ces épreuves qui, lorsque constantes, deviennent de véritables situations aversives et pour lesquelles l'individu s'épuise, soit en résiliant selon ce que nous avons dit plus haut, soit en subissant trop longtemps une situation obligeant à résister sans satisfaction, et par la suite en résiliant au sens de terminer un contrat. Cela est d'autant plus important que la personne très résiliente se remet plus rapidement de ses frustrations, des stress qui l'assaillent selon Tugade & Fredrickson (2004). Se remettre plus rapidement donne plus de force pour transiger la situation suivante.

La force de la situation aversive jouera également son rôle dans la capacité à dans un type de résilience plutôt que dans un autre en tenant compte du caractère multiple des événements quotidiens mineurs, mais aversifs, autant que de celui d'un événement unique, mais majeur et traumatique.

Toute résilience n'est pas le synonyme d'un échec cuisant à long terme. Ce sont ces personnes même qui transigent adéquatement leur résilience qui ne fouleront jamais les bureaux des thérapeutes et n'alimenteront pas les recherches, il est important d'en tenir compte.

Nous pouvons émettre alors l'hypothèse qu'il existe des personnes résilientes ayant une motivation intrinsèque, ces personnes mêmes qui ont une bonne santé psychologique, et des personnes résilientes poursuivant des buts à travers une motivation extrinsèque. Il y a toutefois un souci au niveau de la séparation entre ces deux types de résilience que nous nommerons temporairement résilience intrinsèque et résilience extrinsèque. La figure 4 représente le schéma conceptuel inspiré des travaux de Ryan & Deci (2000a) et place les notions de motivation et de résilience selon les hypothèses actuelles.

Les résilients intrinsèques correspondraient aux résilients du type résistance de la résilience et les résilients extrinsèques à ceux du type développement de la résilience dans l'analyse empirique rapportée au chapitre suivant.

Par ailleurs, il est envisageable de concevoir que les résilients extrinsèques seraient ceux qui auraient un niveau de résilience inférieur aux résilients intrinsèques, dans la

mesure où le type résistance de la résilience s'accompagnerait d'un bien-être inférieur au type développement selon les descriptions faites plus haut, ce qui corroborerait les travaux de Tugade & Fredrickson (2004) à savoir que lorsque les enseignants sont plus en bien-être, ils sont aussi plus résilients.

Ainsi donc, il convient à partir d'une définition plus générale reliée à la résistance et à la performance, telle que définie par de nombreux auteurs, d'établir une observation plus précise de la résilience, dans le but d'assurer une bonne santé psychologique chez la personne qui en serait pourvue. En ce sens, sur la base des motivations autodéterminées nous pouvons envisager des types de résilience plus ou moins autodéterminés où le type développement caractérisé par des résilients intrinsèques serait celui le plus à même de garantir une bonne santé psychologique.

HYPOTHÈSES

Sur cette base théorique et conceptuelle, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes.

Hypothèse 1 : Les enseignants très résilients ont un meilleur bien-être psychologique que les enseignants moyennement résilients.

Par ailleurs, les enseignants moyennement résilients et ceux très résilients devraient avoir des motivations différentes. Ainsi sera la deuxième hypothèse :

Hypothèse 2 : Les enseignants très résilients ont des motivations différentes des enseignants très résilients. Plus spécifiquement, les enseignants très résilients ont plus de motivation intrinsèque et identifiée et moins de motivation introjectée et externe que les enseignants moyennement résilients.

Enfin, il y aurait interaction entre les motivations autodéterminées et la résilience pour assurer le bien-être. Ainsi se définit la troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : La résilience et les formes de motivation autodéterminée interagissent pour prédire le bien-être psychologique des enseignants. Plus précisément, le bien-être psychologique est optimisé lorsque la résilience est très élevée et lorsque la motivation est plus autodéterminée.

CHAPITRE TROISIÈME :
MÉTHODOLOGIE

PARTICIPANTS

La présente recherche se base sur la banque de données recueillie aux fins d'une étude exploratoire des déterminants de la santé psychologique au travail chez des enseignants, entreprise en novembre 2007 par Brunet, Savoie et Boudrias. La recherche exploratoire est menée dans le cadre d'une subvention du C.R.S.H. à l'Université de Montréal.

L'échantillon comprend 542 enseignants provenant du niveau primaire et secondaire (premier et deuxième cycle), agissant dans différents domaines d'enseignement. Ils possèdent des diplômes de niveau varié, sont diversifiés en termes d'années de service. Les écoles proviennent des grandes commissions scolaires de la région de Montréal et du Saguenay et appartiennent aux catégories de très bonne à médiocre en termes de congés maladie, roulement de personnel et absentéisme.

Pour les analyses principales, nous voulions établir deux groupes d'enseignants moyennement résilients et très résilients afin d'observer les différences de bien-être et de motivation au sein des mêmes personnes. Ces analyses nécessitent une transformation des données continues en catégorielles ainsi qu'une séparation à un seuil arbitraire. Cette décision s'avèrera une limite à notre étude dans la mesure où elle occasionne une perte de puissance statistique du fait de l'accumulation d'erreur de type I, par redondance d'information contrôlée. Notre perte de puissance est contrebalancée par le fait que nous

savons où sont les séparations entre les deux types de résilients présumés, selon notre conceptualisation.

Dans la mesure où nous désirons nous assurer que les participants sont tous résilients, nous optons pour une coupure à mi-score sur une échelle de Likert de 1 à 5, pour ne garder que ceux au-delà de cette scissure, c'est-à-dire les réponses s'établissant à 3 et plus. Notre échantillonnage est alors ramené à 465 personnes, soit 86% de notre échantillonnage de départ. De fait, cela correspond avec la littérature mentionnant que 20% des enseignants quittent leur poste rapidement, et que 20% des demandes d'invalidité sont pour des troubles mentaux (Désy, 2005 ; Dionne-Proulx, 1995). Étant donné qu'environ 80% des enseignants restent en poste, ils sont jugés résilients dans la mesure où ils sont capables de rester dans des milieux qui éventuellement sont stressants. Notre choix de coupure nous amène donc à un pourcentage correspondant à la réalité.

L'échantillon est composé de 312 femmes (67,1%) et 149 hommes (32,9%). Environ le tiers (33,3%) est âgé entre 41 et 50 ans, un peu moins d'un tiers (30,9%) entre 31 et 40 ans, 19,1% ont entre 21 et 30 ans tandis que 16,8% a plus de 50 ans. La grande majorité des participants ont complété un baccalauréat (79,4%) tandis que 16,4% ont poursuivi des études supérieures. Les trois quarts (75,2%) ont un emploi d'enseignant régulier, les autres occupant un temps partiel ou étant à forfait. Plus de la moitié des participants (64,4%) travaillent en moyenne 30 à 44h par semaine. Cependant, plus du quart (29,9%) travaille plus de 45h par semaine. Essentiellement, à

56,2%, ils enseignent au secondaire, contre 39,1% au primaire et 4,7% au professionnel. Ces enseignants sont répartis uniformément quant à leur nombre d'années d'expérience globale jusqu'à 40 ans. Cependant, la moitié d'entre eux (51,3%) ont 12 ans et moins d'ancienneté dans la même école.

INSTRUMENTS DE MESURE

Différents questionnaires ont été remplis via un montage papier à l'effigie de l'Université de Montréal. Aux fins de cette recherche en particulier, une partie est retenue. Tous les questionnaires ont des choix de réponses sur une échelle de Likert en 5 ou 6 points. Les propriétés métriques de chaque instrument ont déjà été mesurées dans l'étude d'où est tirée cette recherche. Les questionnaires administrés sont listés en annexe.

Mesure de la motivation au travail

Le questionnaire de Gagné et al. (2006) comprenant 4 échelles (motivation externe, motivation introjectée, motivation identifiée, motivation intrinsèque) basées sur la théorie de l'autodétermination de Ryan & Deci. Le présent projet de recherche a utilisé la première version du questionnaire. Depuis, une nouvelle version est disponible avec des analyses factorielles confirmatoires, et un nombre d'items réduit de 20 à 12, 3 questions par sous-échelle. Les détails de la validation sont disponibles dans l'article récemment mis sous presse par Gagné et ses collaborateurs (in press).

Pour le questionnaire utilisé dans cette étude, chaque échelle comprend 5 items pour un total de 20 items sur une échelle 1-6. Chaque échelle mesure le type de motivation via des items réponses à une question générale : *Pour quelles raisons faites-vous votre travail actuel ? Je fais ce travail* : « Pour le salaire. » ou encore « Parce que ce travail me procure une sécurité. » (motivation externe), « Parce que je tiens absolument à être bon dans ce travail, sinon je serais déçu. » ou encore « Parce que j'aurais honte de moi si je ne réussissais pas dans ce travail. » (motivation introjectée), « Parce que ce travail me permet d'atteindre des buts personnels importants. » ou encore « Parce que ce travail comble mes plans de carrière. » (motivation identifiée), « Parce que je m'amuse à faire ce travail. » ou encore « Parce que j'ai beaucoup de plaisir dans ce travail. » (motivation intrinsèque).

Les analyses factorielles entreprises sur notre échantillon donnent 4 facteurs et les alphas de Cronbach vont comme suit : 0,86 (motivation externe), 0,86 (motivation introjectée), 0,84 (motivation identifiée), 0,93 (motivation intrinsèque).

Mesure de la résilience

L'échelle de Hardiesse/Résilience (ÉHR) a été développée par Brien, Brunet, Boudrias, Savoie, & Desrumaux (2008) dans le cadre du projet sur la santé psychologique au travail dans lequel s'insère cette étude. Elle comprend 3 facteurs : l'auto-efficacité (12 items), la croissance (5 items) et l'optimisme (6 items), pour un total de 23 items sur une échelle 1-5. Ces trois facteurs ont été jugés les plus pertinents pour rejoindre la définition de la résilience entendue par les auteurs de la recherche.

La résilience est conçue ici comme une ressource personnelle. Les auteurs l'entendent comme un processus, plus exactement une tendance à se ressaisir après des événements stressants et à reprendre ses activités habituelles avec succès et même à développer une moindre vulnérabilité face à de futurs facteurs de risque. Est posée une situation : *Lorsque survient une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à :...*, ce à quoi le participant évalue sa position selon les propositions. L'auto-efficacité représente l'impression la capacité de faire face et de persévérer. Elle est mesurée via des items comme « Continuer d'avancer malgré les embûches ». La croissance est la capacité de rebondir, de reprendre ses activités avec succès. Elle est mesurée via des items comme « Ressortir plus fort » ou encore « Rebondir avec plus de compétences ». L'optimisme est la capacité de voir les choses de manière positives. Il est mesuré via des items comme « Croire que je peux contrôler ce qui arrive » ou encore « Voir l'obstacle de façon positive ».

Les analyses factorielles entreprises sur notre échantillon donnent 3 facteurs et les alphas de Cronbach vont comme suit : 0,90 (auto-efficacité), 0,91 (croissance), 0,86 (optimisme).

Mesure du bien-être psychologique au travail

Le questionnaire EMMBEP (Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique) de Massé, Poulin, Dassa, Lambert, Bélair, & Battaglini, (1998a) évalue le bien-être psychologique des gens de la population générale. Selon les auteurs, des récits d'épisodes de bien-être ont permis d'élaborer une liste de manifestations

physiques, cognitives, comportementales et émotives. Il comprend 25 items mesurant, sur une échelle 1-5, les dimensions d'estime de soi (4 items), d'équilibre (4 items), d'engagement social (4 items), de sociabilité (4 items), de contrôle de soi et des événements (4 items) et de bonheur (5 items). Regroupées en 4 facteurs (engagement, ouverture à l'environnement, bien-être par rapport à soi, équilibre). Il prend 10 à 15 minutes à remplir. Sa validité de contenu est assurée par des entrevues menées auprès de la population en général ayant permis de distinguer 1718 manifestations du bien-être. La consistance interne est de 0,93 pour l'ensemble de l'échelle.

Une phrase de mise en contexte est posée : *Ces temps-ci, dans mon emploi :... .* Ce à quoi le participant évalue la réponse dans les différentes propositions offertes. L'engagement est mesuré via des items comme « Je me sens utile. » ou encore « Je suis satisfait de mes réalisations, je suis fier de moi. ». L'ouverture à l'environnement est mesuré via des items comme « J'ai facilement un beau sourire. » ou encore « Je suis curieux, je m'intéresse à toutes sortes de choses. ». Le bien-être par rapport à soi est mesuré via des items comme « Je suis plutôt calme et posé. » ou encore « Je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même. ». L'équilibre est mesuré via des items comme « J'ai le goût de pratiquer mes loisirs et activités préférés en dehors du travail. » ou encore « Je travaille avec modération, en évitant de tomber dans les excès. ».

Les analyses factorielles entreprises sur notre échantillon donnent 4 facteurs et les alphas de Cronbach vont comme suit : 0,85 (engagement), 0,75 (ouverture à l'environnement), 0,84 (bien-être par rapport à soi), 0,75 (équilibre).

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La présente s'appuie sur une base de données établie dans le cadre de l'étude exploratoire des déterminants de la santé psychologique au travail chez les enseignants entreprise en 2007 par Brunet, Savoie et Boudrias (2009). Les enseignants proviennent des régions de Montréal et du Saguenay. Plusieurs questionnaires ont été administrés lors des journées pédagogiques. Le lecteur peut les retrouver en annexe.

CHAPITRE QUATRIÈME : RÉSULTATS

ANALYSES PRÉLIMINAIRES

Les données manquantes sont inférieures à 5%, les valeurs extrêmes ont été préalablement retirées de la base de données. L'indépendance des scores a déjà été assurée. Les variables à l'étude (résilience, bien-être, 4 échelles de motivation) se répartissent selon une courbe normale. Leur symétrie et leur voussure respectent les recommandations de Tabachnik & Fidell (2007) entre -1 et +1 en tenant compte du fait que la motivation intrinsèque surpasse de peu la borne de voussure à +1. Le débordement n'est pas assez important pour remettre en question cette base. Toutes les données sont rapportées au tableau 4.

Tableau 4

Statistiques descriptives des participants à l'étude

| | Moyenne | Écart type | Symétrie | Voussure | N | Étendue |
|------------------------|---------|------------|----------|----------|-----|---------|
| bien-être | 4,03 | 0,47 | -0,3 | 0,15 | 464 | 1-5 |
| résilience | 3,72 | 0,38 | 0,48 | -0,14 | 465 | 3-5 |
| motivation externe | 3,51 | 1,11 | -0,26 | -0,38 | 463 | 1-6 |
| motivation introjectée | 3,14 | 1,19 | -0,07 | -0,79 | 461 | 1-6 |
| motivation identifiée | 4,76 | 0,85 | -0,69 | 0,46 | 461 | 1-6 |
| motivation intrinsèque | 4,91 | 0,89 | -0,94 | 1,13 | 462 | 1-6 |

STATISTIQUES DESCRIPTIVES

Les statistiques descriptives des variables à l'étude sont regroupées au tableau 4.

Le personnel enseignant semble vivre du bien-être avec une moyenne de 4,03 (ÉT = 0.47) sur un total possible de 5. Les enseignants sont également moyennement résilients avec un score de 3,72 (ÉT = 0.38) sur un total de 5 et un minimum de 3. Pour ce qui est de leur motivation, pour un maximum de 6, ils sont moyennement motivés externe et introjecté avec respectivement 3,51 (ÉT = 1.11) et 3,14 (ÉT = 1.19) et fortement motivés identifié et intrinsèque avec respectivement 4,76 (ÉT = 0.85) et 4,91 (ÉT = 0.89).

ANALYSES PRINCIPALES

Pour être en mesure d'étudier les enseignants au profil résilient, et s'assurer qu'ils le soient tous, seuls ceux qui ont un score supérieur ou égal à la mi-échelle globale ont été retenus. De cet échantillon pour déterminer des différences parmi les plus résilients des résilients, une transformation des données continues en données catégorielles définira deux groupes d'enseignants moyennement résilients et très résilients, afin de déterminer des coupures fixes pour les analyses correspondant aux deux premières hypothèses. Notre désir était d'établir des coupures claires, même si au préalable cette scissure est arbitrairement placée à la mi-échelle. Il ressort que notre échantillon de participants représente 86% de l'échantillon total (465/542), ce qui somme toute est en accord avec la littérature au fait qu'environ 20% des enseignants quittent la profession et/ou tombe malade. La transformation dichotomique donne deux groupes, séparés exactement au milieu de la mi-échelle de base (3-5), séparé donc à 4. Dans la mesure où il n'y a que 3 points d'ancrage, la séparation à 4 nous semble

justifiée. Sur une échelle plus étendue, la coupure n'aurait pas forcément été exactement au centre.

Nous considérerons les enseignants sous cette scissure comme moyennement résilients et ceux au-delà comme très résilients, selon notre conceptualisation. Ce choix de transformation des données réduit la puissance statistique par redondance de l'information contrôlée, il s'agira d'une limite à notre étude.

Une première opération de corrélation entre les variables montre des corrélations significatives mais toutes sous 0,70. Des corrélations trop fortes seraient un signe de redondance des différentes mesures. Ce n'est pas le cas. Le tableau des corrélations est rapporté en annexe.

Hypothèse 1

Selon la première hypothèse, les enseignants très résilients auront un meilleur bien-être psychologique que les enseignants moyennement résilients.

Une analyse de variance (ANOVA) est entreprise. La variable indépendante est la résilience et la variable dépendante est le bien-être. Les groupes ne sont pas de taille égale avec 358 moyennement résilients et 106 très résilients. Le rapport des tailles de groupe est de 3,37 supérieur à 4 :1, et le rapport de variance F_{\max} est adéquat, 4 inférieur à 10 : 1 selon les recommandations de Tabachnick & Fidell (2007). Il y a une différence

statistiquement significative entre les enseignants moyennement résilients et les très résilients pour ce qui est du bien-être ($F(1, 463) = 88,45, p < 0,001$). La résilience semble expliquer 16% de la variance du bien-être. Les enseignants très résilients ($M = 4,38$; $ÉT = 0,44$) ont un meilleur bien-être que les enseignants moyennement résilients ($M = 3,92$; $ÉT = 0,22$). Notre première hypothèse est donc confirmée.

Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse stipule que les enseignants très résilients ont des motivations différentes des enseignants résilients-résistants. Plus spécifiquement, les enseignants très résilients ont plus de motivation intrinsèque et identifiée et moins de motivation introjectée et externe que les enseignants moyennement résilients.

Pour cette analyse il est préférable d'entreprendre une MANOVA et ce, pour éviter d'accumuler des erreurs de type I par un surnombre d'analyses sur le même groupe. En effet, étant donné qu'il y a 4 échelles de motivation, il faudrait entreprendre 4 analyses simples. LA MANOVA contourne cette difficulté. Cette procédure n'évite pas totalement la redondance d'information et la perte de puissance statistique mais permet de voir des distinctions au sein des mêmes groupes.

Certains postulats spécifiques à cette analyse sont à respecter. Notamment qu'il faut une vingtaine de personnes pour chaque prédicteur. Dans le cas présent, cela ne

pose pas de problème, puisqu'il y a 457 participants dans l'analyse possible. De plus, les corrélations entre les variables n'excèdent pas 0,70. La corrélation la plus élevée est de 0,67 entre la motivation intrinsèque et la motivation identifiée. Ces deux motivations sont très proches l'une de l'autre, pouvant expliquer cette corrélation qui malgré tout reste dans les seuils acceptables selon Tabachnik & Fidell (2007). L'homogénéité des matrices de variances-covariances est également un postulat respecté. Les groupes ne sont pas égaux avec 353 résilients et 104 très résilients. De plus, le M de Box n'est pas significatif ($M_{\text{Box}} = 16,64$, $F(10, 165873) = 1,64$, $p = 0,089$). Une correction de Bonferroni sera appliquée ramenant le coefficient alpha à 0,012 tenant compte des 4 analyses. La distribution des résiduels est acceptable.

L'analyse montre une différence statistiquement significative entre les moyennement résilients et les très résilients ($\lambda = 0,92$, $F(4,452) = 9,37$, $p < 0.001$). Le fait d'être très résilient semble expliquer 7,7% de la variance des types de motivation.

Par contre, tous les types de motivation ne diffèrent pas de la même manière. Seules la motivation intrinsèque et la motivation identifiée diffèrent statistiquement, pas les motivations externe ni introjectée. Le tableau 5 regroupe les moyennes de motivation selon que les enseignants sont moyennement résilients ou très résilients.

Tableau 5

Motivation moyenne chez les moyennement résilients (mr) et très résilients (tr)

| type de motivation | mr (N = 353) | | tr (N = 104) | |
|------------------------|--------------|------------|--------------|------------|
| | Moyenne | Écart type | Moyenne | Écart type |
| motivation externe | 3,55 | 1,06 | 3,38 | 1,26 |
| motivation introjectée | 3,09 | 1,13 | 3,27 | 1,37 |
| motivation identifiée | 4,66 | 0,82 | 5,12 | 0,86 |
| motivation intrinsèque | 4,79 | 0,88 | 5,33 | 0,80 |

L'interprétation des combinaisons linéaires montre une variable canonique de 0,28. La variable canonique corrèle avec la motivation intrinsèque (0,92) et la motivation identifiée (0,81). Les enseignants très résilients ont plus de motivation intrinsèque ($M_{\text{intrinsèque}} = 5,33$, $\text{ÉT}_{\text{intrinsèque}} = 0,80$) et identifiée ($M_{\text{identifié}} = 5,12$, $\text{ÉT}_{\text{identifié}} = 0,86$) que les enseignants moyennement résilients ($M_{\text{intrinsèque}} = 4,79$, $\text{ÉT}_{\text{intrinsèque}} = 0,88$; $M_{\text{identifié}} = 4,66$, $\text{ÉT}_{\text{identifié}} = 0,82$).

Notre hypothèse n'est confirmée qu'en partie. Il semble qu'il y ait vraiment des différences de motivation selon que les enseignants soient moyennement résilients ou très résilients. Les enseignants très résilients ont effectivement plus de motivation autodéterminée. Il n'y a pas de distinction possible par contre en ce qui a trait aux motivations plus extrinsèques, c'est-à-dire pour la motivation introjectée et la motivation externe. Sur ce point, il n'est pas possible dans cette étude d'avoir des différences statistiquement observables.

Hypothèse 3

La résilience et les formes de motivation autodéterminée interagissent pour prédire le bien-être psychologique des enseignants. Plus précisément, le bien-être psychologique est optimisé lorsque la résilience est très élevée et lorsque la motivation est plus autodéterminée.

Pour pouvoir répondre à cette hypothèse, des ANOVA factorielles sont entreprises pour chaque échelle de motivation. Les variables indépendantes sont la motivation et la résilience, la variable dépendante est le bien-être. Au préalable, une transformation des données continues des échelles de motivation en données catégorielles définit deux groupes pour chaque motivation, séparés à la mi-échelle, c'est-à-dire à 3,5 sur l'échelle de 1 à 6. Pour une bonne compréhension, nous appellerons les enseignants dont la cote est de 1 à 3 les moins motivés et ceux dont la cote est de 3 à 6 plus motivés.

La raison d'une analyse catégorielle plus que continue se justifie par le fait de conserver nos deux groupes de participants moyennement et très résilients et de voir au sein même de ces deux groupes comment interagissent les variables.

Bien qu'il n'y ait aucune justification à l'effet de séparer les échelles de motivation à mi-chemin exactement, cette étude se base de manière arbitraire comme première étude mettant en lien résilience et motivation. Elle se base également sur le fait

que la motivation est vue en matière de niveau plus ou moins fort sur un continuum. Il n'y a pas d'arrêt défini, nous ne faisons que proposer un plus et un moins motivé s'ancrant sur le milieu de l'échelle où nous ne pourrions dire d'ailleurs clairement si la personne est plus ou moins motivée.

Pour les analyses principales, les 4 échelles de motivation sont traitées séparément. Pour chacune d'elle, sera décrit le respect des postulats spécifiques à l'analyse et les résultats selon les recommandations de Tabachnik & Fidell (2007). Dans chaque analyse, l'interaction permet d'établir 4 groupes : moyennement résilients (mr)/moins motivés (mm), moyennement résilients (mr)/plus motivés (pm), très résilients (tr)/moins motivés (mm), très résilients (tr)/plus motivés (pm). Toutes les moyennes et écarts types pour les 4 échelles sont regroupés au tableau 6.

Tableau 6

Bien-être moyen chez les moyennement résilients (mr) et très résilients (tr) en interaction avec la motivation (mm pour moins motivé; pm pour plus motivé)

| type de motivation | | mr | | | tr | | | Total | | |
|------------------------|-------|------|------|-----|------|------|-----|-------|------|-----|
| | | M | É.T. | N | M | É.T. | N | M | É.T. | N |
| motivation externe | mm | 3,90 | 0,42 | 163 | 4,36 | 0,51 | 53 | 4,02 | 0,48 | 216 |
| | pm | 3,94 | 0,44 | 193 | 4,39 | 0,41 | 53 | 4,04 | 0,47 | 246 |
| | Total | 3,92 | 0,42 | 356 | 4,37 | 0,46 | 106 | | | 462 |
| motivation introjectée | mm | 3,94 | 0,41 | 223 | 4,45 | 0,40 | 53 | 4,04 | 0,47 | 276 |
| | pm | 3,90 | 0,44 | 132 | 4,31 | 0,50 | 52 | 4,02 | 0,49 | 184 |
| | Total | 3,92 | 0,43 | 355 | 4,38 | 0,46 | 105 | | | 460 |
| motivation identifiée | mm | 3,56 | 0,43 | 33 | 4,19 | 0,27 | 4 | 3,63 | 0,46 | 37 |
| | pm | 3,96 | 0,41 | 322 | 4,40 | 0,46 | 100 | 4,07 | 0,46 | 422 |
| | Total | 3,93 | 0,43 | 355 | 4,39 | 0,45 | 104 | | | 459 |
| motivation intrinsèque | mm | 3,50 | 0,51 | 27 | 3,86 | 0,61 | 4 | 3,55 | 0,52 | 31 |
| | pm | 3,96 | 0,40 | 330 | 4,40 | 0,44 | 101 | 4,06 | 0,45 | 431 |
| | Total | 3,93 | 0,43 | 357 | 4,38 | 0,46 | 105 | | | 462 |

En observant les données descriptives, des tendances se dessinent. La répartition des participants dans les groupes est très inégale pour ce qui est des motivations autodéterminées. Les participants, qu'ils soient moyennement résilients ou très résilients ont tendance à être autodéterminés. Il y a très peu de participants qui soient très résilients et peu motivés identifié (4) et peu motivés intrinsèque (4). Également, en moyenne les participants très résilients sont plus en bien-être que les participants moyennement résilients, sur chaque échelle de motivation. Ce qui vérifie du même coup les résultats de l'hypothèse 1, mais plus précisément, sur chacune des sous-échelles.

Notons cependant une limite importante à cette analyse. En effet, la répartition des participants aux groupes mr et tr pour les motivations autodéterminées est très inégale. Cette limite sera discutée plus bas. Cependant, bien que les postulats soient acceptables selon les recommandations de Tabaschnik & Fidell (2007), nous doutons de la pleine validité des résultats obtenus pour les motivations autonomes. Nous les relaterons, car cette limite amène des points de discussion importants mais en aucun cas elles ne devraient faire l'objet de conclusions hâtives et arbitraires. Il nous semblait important d'en aviser le lecteur.

Motivation externe

Les groupes sont inégaux. Le plus petit groupe comprend 53 participants et le plus grand en comprend 193. Le rapport de groupe est de 3,64 inférieur au 4 : 1. Le F_{\max} est de 1,55, inférieur au 3 : 1. Le postulat d'homogénéité de variance est respecté. Il

faudrait au moins 45 participants par groupe pour une analyse impliquant 4 groupes pour avoir 80% de chance d'obtenir des résultats significatifs. Le plus petit groupe comprenant 53 participants nous donne l'opportunité d'avoir un effet moyen.

L'analyse ne montre pas d'effet d'interaction entre la résilience et la motivation externe pour prédire le bien-être. ($F_{(1, 461)} = 0,001$, $p = 0,97$, ns). Il y a un effet principal de la résilience, $F_{(1,458)} = 88,78$, $p < 0,001$ avec une taille d'effet de 0,162. La résilience explique 16,2% de la variance du bien-être des enseignants.

Motivation introjectée

Les groupes sont inégaux. Le plus petit groupe comprend 52 participants et le plus grand en comprend 223. Le rapport de groupe est de 4,28 supérieur au 4 : 1. Le F_{\max} est de 1,75 inférieur au 3 : 1. Le postulat d'homogénéité de variance est respecté. La puissance de Cohen est adéquate.

L'analyse ne montre pas d'effet d'interaction entre la résilience et la motivation introjectée pour prédire le bien-être. ($F_{(1, 459)} = 0,92$, $p = 0,34$, ns). Il y a un effet principal de la résilience, $F_{(1, 456)} = 90,13$, $p < 0,001$ avec une taille d'effet de 0,165. La résilience explique 16,5% de la variance du bien-être des enseignants.

Motivation identifiée

Les groupes sont très inégaux. Le plus petit groupe comprend 4 participants et le plus grand en comprend 322. Le rapport de groupe est de 80,50 supérieur au 4 : 1. Le F_{\max} est de 2,90 inférieur au 3 : 1. Le postulat d'homogénéité de variance est tout de même respecté. La puissance de Cohen n'est pas adéquate.

L'analyse ne montre pas d'effet d'interaction entre la résilience et la motivation introjectée pour prédire le bien-être. ($F_{(1,458)} = 0,73$, $p = 0,39$, ns). Il y a un effet principal de la résilience, $F_{(1,455)} = 21,54$, $p < 0,001$ avec une taille d'effet de 0,045. La résilience explique 4,5% de la variance du bien-être des enseignants. Il y a également un effet principal de la motivation identifiée, $F_{(1, 455)} = 7,21$, $p < 0,05$ avec une taille d'effet de 0,016. La motivation identifiée explique 1,6% de la variance du bien-être des enseignants.

Motivation intrinsèque

Les groupes sont très inégaux. Le plus petit groupe comprend 4 participants et le plus grand en comprend 330. Le rapport de groupe est de 82,5 supérieur au 4 : 1. Le F_{\max} est de 2,32 inférieur au 3 : 1. Le postulat d'homogénéité de variance est respecté. La puissance de Cohen n'est pas adéquate.

L'analyse ne montre pas d'effet d'interaction entre la résilience et la motivation introjectée pour prédire le bien-être. ($F_{(1,461)} = 0,14$, $p = 0,71$, ns). Il y a un effet principal de la résilience, $F_{(1,458)} = 12,04$, $p < 0,05$ avec une taille d'effet de 0,026. La résilience explique 2,6% de la variance du bien-être des enseignants. Il y a également un effet principal de la motivation intrinsèque, $F_{(1,458)} = 18,64$, $p < 0,001$ avec une taille d'effet de 0,039. La motivation identifiée explique 3,9% de la variance du bien-être des enseignants.

Il n'y a donc pas d'interaction. La motivation n'agit pas à titre de modérateur et ne module donc pas les effets de la résilience dans cette étude. Par contre, dans l'ensemble, la résilience semble prédire mieux le bien-être, sauf pour la motivation intrinsèque où elle est moins prédictive que la motivation. Elle en explique une plus grande variance pour les motivations externe, introjectée et identifiée. Il semblerait qu'il vaut mieux être très résilient et plus motivé de manière autodéterminée pour vivre plus de bien-être. Cependant, la motivation n'est pas nécessaire à la résilience pour prédire le bien-être. Notre hypothèse n'est donc pas confirmée. D'ailleurs, les personnes très résilientes ayant des motivations contrôlées (externe et introjectées) vivent plus de bien-être que lorsqu'elles sont résilientes aux motivations autodéterminées selon les chiffres du tableau 3 avec 4,37 contre 3,93.

Selon nos résultats ci-haut, les très résilients ont plus de motivation intrinsèque et identifiée. Par contre, les moyennement résilients ont moins de motivation intrinsèque et identifiée. Nous pouvons, selon notre étude, envisager la détermination des très résilients comme étant les résilients intrinsèques et les moyennement résilients comme étant les résilients extrinsèques. Les résultats de la troisième hypothèse permettent aussi de déterminer un sens dans la conception. En effet, il semble y avoir un continuum de résilience comme il y a un continuum de motivation. Et ce continuum de résilience permet, tout comme la motivation, de prédire le bien-être. De plus, elle le permet avant la motivation puisqu'avec les motivations externe et introjectée, l'effet de la résilience est significatif tandis que celui de la motivation ne l'est pas. Ce qui nous amène à la discussion.

CHAPITRE CINQUIÈME : DISCUSSION

L'objectif de la présente recherche est de proposer un nouvel abord de la résilience, en termes de types. Notamment, nous établissons des liens entre la résilience et l'autodétermination des auteurs l'ayant mise en place (Ryan & Deci, 2000a). Le but est une tentative visant à mieux définir la résilience pour assurer le bien-être. Pour cela des analyses ont été entreprises pour vérifier le lien entre la résilience et la motivation autodéterminée reconnue pour prédire le bien-être. Cette étude a également pour objectif de mieux comprendre pourquoi les personnes résilientes ne sont pas toujours en bien-être, tel que le spécifient notamment De Tychev (2001), Hanus (2001) et Tisseron (2008).

Les résultats des analyses ont démontré que les enseignants très résilients ont un meilleur bien-être psychologique que les enseignants moyennement résilients. De plus, ils ont des motivations plus autodéterminées, en particulier ils ont plus de motivation identifiée et intrinsèque. Par contre, nous ne sommes pas en mesure de les distinguer en ce qui a trait aux motivations plus extrinsèques. En dernier lieu, les enseignants très résilients et autodéterminés vivent plus de bien-être que les moyennement résilients plus autodéterminés et que les moyennement résilients moins autodéterminés. En fait, le bien-être des enseignants est plus déterminé par la résilience que par la motivation, et ce pour 3 échelles sur 4, à savoir les motivations externe, introjectée et identifiée. Il

semblerait qu'il y ait véritablement un lien et un avantage majeur à être à la fois autodéterminé et résilient.

Cela est d'autant plus important que nous aurions pu penser que des différences ne seraient pas notables dans la mesure où le personnel enseignant a déjà en moyenne une très bonne cote de bien-être tout en ayant une très moyenne en termes de résilience. Les données statistiques sont visualisables au tableau 1 de ce mémoire.

Finalement au regard de tous ces résultats, nous envisageons qu'il y a de réelles différences au sein même d'un groupe d'enseignants dits résilients sur les motivations autodéterminées. Par contre, nous ne sommes pas en mesure de faire une distinction sur la motivation externe et introjectée. Cette information est d'importance. Fernet (2007) spécifiait la limite des questionnaires de motivation du fait que cette motivation diffère d'une tâche à l'autre, au sein d'un même travail. Nos résultats vont dans ce sens. Le fait que les enseignants ont autant de motivation contrôlée qu'ils soient moyennement ou très résilients mais qu'ils aient plus de motivation autonomes lorsque très résilients nous indique que les deux types de motivation peuvent coexister chez un même individu, au-delà du continuum proposé par Deci & Ryan. Il est intéressant d'entrevoir les motivations autonomes comme un ajout aux motivations contrôlées, en sachant bien que les motivations se déclinent néanmoins sur le continuum ainsi que le tableau de corrélations en annexe le montre. Plus les styles de régulation sont éloignés selon la théorie, plus la corrélation est faible et inversement.

Il est probable que notre choix d'analyse ayant réduit la puissance statistique ne nous permette pas de voir ces distinctions de continuum sur les styles de régulation contrôlée. Pourtant, dans notre troisième analyse, la répartition des participants semble également montrer cette tendance d'ajout de motivation autonome plus que de continuum.

Le fait même que les participants soient si inégalement répartis dans la troisième analyse est une limite à ne pas négliger. Nos résultats même s'ils respectent les postulats de base soulèvent néanmoins le doute à cause du nombre minime dans certains groupes. Cela dit, le fait qu'il y ait une répartition aussi inégale pourrait également nous informer de cette tendance à être autodéterminée de manière évidente lorsqu'on est résilient, voire très résilient. D'autres analyses s'avèrent nécessaires pour distinguer les motivations plus finement chez les enseignants ou d'autres corps de métiers, ainsi que la relation avec la résilience.

Plus il y a de résilience, meilleur est le bien-être psychologique. Ceci corrobore le souci de De Tychey (2001), Hanus (2001) et Tisseron (2008) à l'effet que la résilience n'est pas un gage de bien-être. En effet, même au sein d'un groupe considéré comme résilient, des différences sont notables à ce niveau. Par contre, un taux de résilience élevé s'accompagne de bien-être psychologique. Bouteyre (2004) cité par Théorêt (2005) voyait dans les filles résilientes, de la vulnérabilité et plus de dépression. Il y aurait alors des degrés de résilience assurant plus ou moins ce bien-être d'où

l'importance de prendre en compte d'autres repères que l'on sait maintenant liés au bien-être, tel que les motivations autodéterminées. Ces distinctions sont possibles lorsqu'on regarde la résilience en termes de processus et de niveau de résilience et non simplement comme un fait établi d'être ou de ne pas être résilient.

Lorsque les comportements sont plus autonomes, une meilleure vitalité est assurée (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999). Et les personnes résilientes sont peut-être en meilleure santé grâce à leur motivation autodéterminée. Mais il est possible aussi d'envisager que les personnes aux motivations autodéterminées sont plus en santé psychologique grâce à leur niveau de résilience. Cela est probable dans la mesure où la résilience semble une plus grande prédictrice de bien-être.

Nous pouvons envisager au regard de notre étude les deux types de résilience assurant le bien-être, à savoir la résistance et la croissance, sous-tendues par des motivations différentes. Nos résultats vont dans ce sens.

Toutefois, un problème se pose. Nous pourrions être particulièrement contents de voir la résilience et la motivation se décliner sur un continuum, dans le même sens. De même qu'il est flatteur d'envisager que d'être motivé de manière autodéterminée va de soi lorsqu'on a un niveau de résilience élevé. Dans le modèle de Brunet et ses collègues (2009), les besoins liés à la motivation autodéterminée sont des médiateurs de la relation de la résilience au bien-être (voir figure 1 du chapitre deuxième). Selon Baron & Kenny (Baron & Kenny, 1986), un modérateur affecte la direction ou la force du lien

entre les variables dépendantes et indépendantes. Dans notre cas, il n'y a pas d'effet d'interaction, ne justifiant pas l'effet d'un modérateur. Par contre, les auteurs font la distinction avec le médiateur qui lui, influence la variable dépendante. Pour le vérifier, il faudrait alors entreprendre des régressions multiples. Nous ne pouvons mentionner ici donc que les motivations agiraient à titre de médiateur, ainsi que proposé par Brunet et ses collègues (2009).

Cela est sans compter la possibilité que les échelles mesurent des dimensions se recoupant beaucoup. Pour ne prendre que l'optimisme notamment, cette variable fait partie de la mesure de résilience. L'optimisme est également mesuré via d'autres questionnaires. De plus, les personnes dites résilientes devraient selon les définitions vues aux chapitres premier et deuxième, être optimistes. La redondance de mesure n'est donc pas improbable. Nous ne connaissons pas le pourcentage de redondance des construits de résilience et de motivation à la base des questionnaires utilisés dans cette étude. Mais le fait que la résilience prédise toujours le bien-être dans notre étude, et ce, quelque soit le type de motivation, est peut-être dû au fait que la résilience, lorsqu'elle est à un niveau élevé (être très résilient) comprend forcément des notions de motivation autodéterminées. Ainsi, la motivation autonome viendrait contaminer tous nos résultats et la prédiction serait alors une prédiction de résilience et de motivation autodéterminée. Pourtant, la matrice de corrélation en annexe ne laisse pas supposer cette redondance. Des mesures plus fines devraient être entreprises pour évaluer cette éventuelle superposition de construit. De sorte, la répartition des candidats pourrait également

s'établir tout autrement ou à tout le moins être justifiée par la portion de construit partagée.

De plus, même s'il semble que la résilience peut se décliner de deux manières où le bien-être serait différent, nous ne savons pas clairement ce qui caractérise les participants dans chaque type. Préciser des déterminants, des caractéristiques mesurables dans chacun d'eux permettrait peut-être d'affiner les questionnaires mesurant de la résilience et de réduire le partage de construit avec la motivation.

Les résultats de notre étude ouvrent un nouveau champ d'études. Nous voyons que la résilience n'est pas un gage de santé à tout coup, notre étude le montre. Pour pouvoir déterminer plus clairement une résilience assurant le bien-être, nous l'additionnons aux effets de la motivation. Bien que des distinctions voient jour, étiqueter clairement que les enseignants moyennement résilients soient des résilients extrinsèques et les enseignants très résilients des résilients intrinsèques serait une erreur. Notamment viennent s'adjoindre les motivations contrôlées qui elles ne sont pas différentes entre nos deux groupes. Il convient de rester prudent quant à cette appellation. Par contre, cette étude montre l'importance de la motivation pour la résilience, qu'elle en fasse partie ou qu'elle l'accompagne. Il convient donc d'en tenir compte.

D'autres limites s'y ajoutent. Nous pouvons en repérer quelques-unes, sans être exhaustifs. Dans la mesure où la résilience est une capacité fluctuante, ne pas comparer la fluctuation dans le temps est un manque. Des recherches longitudinales s'imposent.

En effet, il se peut fort bien que les enseignants moyennement résilients soient très résilients 6 mois plus tard par exemple et inversement, selon l'accès aux ressources, la capacité de sortir de la résistance notamment, ou encore leur changement de motivation. De plus, ce sont les jeunes enseignants qui sont le plus touchés par l'environnement stressant du milieu. Ils sont le plus à risque de quitter. Nous n'avons contrôlé aucune variable sociodémographique, ni l'âge, ni les années d'expérience, ni le niveau socio-économique des écoles et des enseignants. Des comparaisons entre les enseignants d'expérience et les jeunes, de même qu'entre le fait d'être en poste permanent ou à contrat par exemple pourraient donner des résultats bien différents. Ces résultats ne pourraient être appliqués tels quels à tout autre milieu professionnel sans considération. D'autres études du même genre s'imposeraient dans plusieurs corps de métiers avant de pouvoir conclure au lien indéniable. Évidemment bien d'autres limites peuvent être relevées, selon la direction qui devrait être prise à partir de ces travaux. Le champ est ouvert à beaucoup d'expérimentations, du sang neuf pour le domaine.

Bien d'autres études sont à entreprendre pour distinguer plus clairement les caractères intrinsèques ou extrinsèques. Tisseron (2009) met en garde contre l'utilisation galvaudée du concept de résilience, justement parce qu'il retient beaucoup de définitions distinctes et qu'il a pris une popularité dangereuse, comme d'un miracle possible à rechercher pour panser tous nos maux. Mais il met en garde aussi contre la tentative de prédire la résilience à cause de son caractère fluctuant et incertain. Il n'est pas le seul à mentionner que la résilience n'est pas un gain acquis à tout jamais, elle se construit, fluctue, dépend d'une situation à l'autre, d'un environnement à l'autre et de bien

d'autres facteurs. Cyrulnik (2001), De Tychey (2001), Hanus (2001), pour ne parler que d'eux, en font mention. Mais peut-être convient-il de souligner que c'est possiblement la manière de voir la résilience qui ne permet pas de la calquer à toutes les situations. La résilience est vue comme un acquis, comme un résultat, comme un processus vers ce qui ressemble plus à de l'adaptation qu'à une réussite de bonne santé psychologique. Et même le processus n'est pas décrit et finalement devient une finalité lui-même. Et ainsi, il convient d'être prudent de ne pas rechercher la résilience à tout coup. Et c'est dans ce sens que cette recherche tend à préciser plus finement la résilience. Dans la mesure où la motivation fluctue dans le temps, l'on peut comprendre qu'elle soit si impalpable. Il serait intéressant maintenant de voir davantage l'impact de l'optimisme en tant que déterminant, modérateur, de même qu'il serait important de voir si dans le fond, c'est la résilience qui permet la motivation autodéterminée ou l'inverse. Dans le fond, nous parlons ici de processus, dans son sens processuel et non dans l'obtention d'un résultat. De même, des questionnaires plus ciblés tenant compte à la fois de la motivation et de la résilience pourraient être mis au point pour cibler plus précisément les résilients à risque d'une santé psychologique fragile de ceux qui non seulement s'adaptent bien, mais peuvent se sentir aussi en bien-être.

Si la résilience peut se décliner en deux types distincts, il est également possible que ces deux types se succèdent comme des étapes à suivre. En fait, les cliniciens comme Cyrulnik par exemple, mais aussi les définitions multiples de la résilience présupposent une direction dans le processus de résilience. Notre étude pourrait tenter de proposer ce sens, passer de la résistance à la croissance, justifiant toutes ces notions. Des

analyses futures seraient à entreprendre pour voir dans quelle mesure les enseignants évalués dans cette étude ont vu leur motivation et leur bien-être différer, et dans quelle mesure d'autres caractéristiques leurs étant associées ont également évolué. Et c'est ce que nous nous proposons de faire.

Le fait que les personnes résilientes puissent avoir des motivations autodéterminées semble déjà pressenti dans la mesure où certains auteurs proposent déjà, pour permettre la résilience, d'augmenter le sentiment de compétence, d'appartenance, d'utilité et d'optimisme (Bernhausen & Cunningham, 2001), de nourrir une vision positive de soi, de mettre les choses en perspective, de prendre soin de soi (Davison, 2006), ce qui revient à diriger les motivations vers des valeurs plus autodéterminées.

Notre étude permet de mettre en place la notion de résilient intrinsèque et extrinsèque, sans toutefois l'affirmer. Elle permet également d'envisager la résilience sous l'angle de phases via des recherches futures. Elle représente l'ouverture à d'autres travaux de recherche en vue de réitérer les mêmes résultats pour la valider et aussi pour affiner davantage les distinctions entre résilients. Les travaux futurs tenteront d'en préciser l'essence.

CONCLUSION

Selon notre étude, les motivations autodéterminées associées à la résilience peuvent prédire le bien-être. Ce qui rejoint le modèle de Brunet, Savoie et Boudrias (2008) selon lequel les besoins fondamentaux de compétence, d'affiliation et d'autonomie, regroupés sous l'appellation de motivations autodéterminées, seraient des variables médiatrices au bien-être. En effet, pour assurer un meilleur bien-être, il semble très important de satisfaire ces trois besoins. Notre étude semble corroborer ce modèle. Les motivations autodéterminées bien que non indispensables sont un plus. Les taux de bien-être sont toujours plus hauts avec la motivation autodéterminée que sans. La résilience est ici vue comme un processus, qui s'accompagne des motivations pour permettre le bien-être.

Notre étude est donc le cadre d'un nouveau champ d'exploration du fait de sa mise en lien de la résilience avec la motivation autodéterminée. Nous avons pu notamment mettre en lumière le fait que les enseignants résilients se distinguent en ce qui a trait à leur motivation et leur bien-être, justifiant toutes les réticences des auteurs quant à la promotion d'un processus qui ne mène pas toujours au bien-être.

Cette étude pourrait contribuer grandement à l'avancement de la science en lui permettant de sortir le concept de résilience d'un certain enlisement, de par un nombre tellement important de définitions qu'il risque d'en perdre son essence. Kuhn (1972) parlait de période pré-paradigmatique, précédant la science normale avant de retomber dans une crise avec ses révolutions pour de nouveau une nouvelle période pré-

paradigmatique. Même si le concept de résilience date des années 50, il est employé dans plusieurs domaines autres que la psychologie, notamment de la métallurgie d'où il est issu. En psychologie même, plusieurs écoles différentes traitent de l'idée, une période assurément pré-paradigmatique pour Kuhn ! Il faudra encore d'autres recherches, d'autres idées nouvelles, pour que la plus prégnante s'installe à demeure et soit la référence pour tous, du moins pour un moment.

Notre étude n'a pas la prétention d'être forcément cette voix ultime, mais par contre, elle a l'avantage d'ouvrir un regard nouveau, non encore exploité. En ce sens, nous avons atteint notre but et pouvons véritablement envisager des types de résilience au même titre qu'ont été envisagés des types de motivation par Ryan et Déci il y déjà plus de 30 ans !

Nous espérons que cette recherche soit une source d'inspiration nouvelle pour toute recherche ultérieure et nous proposons nous-mêmes de poursuivre nos travaux pour le bénéfice à la fois de la science, mais aussi de tous les individus aux prises avec des situations ingérables pour lesquelles on ne leur propose actuellement que de résister avant de pouvoir se reconstruire. Nous pensons fortement que de nourrir une motivation plus autodéterminée est une des voix à une résilience réussie, et peut-être au quotidien.

S'y dégage également un souffle d'espoir pour tous les enseignants ayant entrepris leur processus de résilience, mais laissés pour compte justement pour être étiquetés résilients. Il ne suffit pas de porter le chapeau de la résilience, un soutien reste nécessaire

pour rendre cette résilience efficace, porteuse de bien-être pour l'individu et ainsi éviter les crises majeures en devenir, malheureusement plus coûteuses alors pour la société.

Il nous semble donc particulièrement pertinent de poursuivre dans cette voie, sans compter que l'objectif est particulièrement motivant !

RÉFÉRENCES

- Adams, E. (1999). Vocational teacher stress and internal characteristic. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16 (1).
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12 (2), 63-80.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values : an exploratory study. *School Psychology International*, 26 (3), 340-352.
- Bagilishya, O. (2007). Détresse psychologique dans l'enseignement primaire, secondaire et collégial au Québec. *Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval*. Québec.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-82.
- Bateman, T., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior : A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. *American Association of Colleges for Teacher Education, 53rd annual meeting*. Dallas, Texas.
- Billehoj, H. (2007). *Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants*. Bruxelles: Comité syndical européen de l'éducation (CSEE).

- Block, J. (1993). Ego-resilience through time. *Biennial meeting of the society for research in child development*. New Orleans: University of California, Berkeley.
- Blouin, P., Courchesne, M.-J., & Thony, I. (2006). *Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1997-1998 à 2003-2004*. Ottawa: Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience : Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events ? *American Psychologist* , 59 (1), 20-28.
- Brien, M., Brunet, L., Boudrias, J.-S., Savoie, A., & Desrumaux, P. (2008). Actes du 15e Congrès de l'Association de psychologie du travail et des organisations de langue française, Août 22). Santé psychologique au travail et résilience : élaboration d'un instrument de mesure. In N. Petterson, J.S. Boudrias, & A. Savoie (Dir). *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers de travail ?* Québec, Québec.
- Brunet, L., Savoie, A., & Boudrias, J.-S. (2009). La santé psychologique des enseignants au travail au-delà de la notion du stress. *InDirect*, 16, pp. 65-75.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology* , 28 (2), 195-209.
- Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

- Cordié, A. (2000). *Malaise chez l'enseignant, l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crombez, J.-C. (2006, mai 4-5). Plaisir ou folie : une distinction de fond. *Journée Roland Saucier : plaisir et folie*. Chicoutimi, Québec.
- Cyrułnik, B. (2001, juin 28). Évolutions. (R. Cummings, Interviewer)
- Davison, K. M. (2006). Teacher resilience promotion : A pilot program study. *Inedit dissertation, Wright Institute Graduate School of Psychology*. Berkeley.
- De Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. Nancy, France.
- Debos, R. (1973). *L'homme et l'adaptation au milieu*. Paris: Payot.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being : An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles : Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74 (6), 852-859.
- Désy, C. (2005). Ces profs qui décrochent. *Découvrir* (novembre-décembre).
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. *Revue internationale de psychosociologie*, 11, pp. 97-117.

- Dionne-Proulx. (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.
- Durand, P. (2009). *L'organisation du travail : impact sur la santé mentale des employés*. Communication présentée au colloque de l'équipe de recherche sur le travail et la santé mentale des IRSC, Montréal, Canada.
- Education International (EI), European Trade Union Committee for Education (ETUCE). (2001). *Study on Stress : The cause of stress for teachers, its effects, and suggested approaches to reduce it*. Bruxelles: ETUCE.
- Fernet, C. (2007). Le sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants : une analyse des facteurs contextuels et motivationnels liés à son évolution au cours d'une année scolaire. *Thèse de doctorat inédite, Université Laval*. Québec.
- Fournier, M., & Troger, V. (2005). *Les mutations de l'école*. Auxerre: Éditions Sciences Humaines.
- Gagné, M., Forest, J., Battistelli, A., Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., Gilbert, M., et al. (2006). Validation of the Motivation at Work Scale (MAWS) using self-determination theory. *Unpublished manuscript, Concordia University*.
- Gagné, M., Forest, J., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (In press). The motivation at work scale : validation evidence in two languages. *Educational and Psychological Measurement*.

- Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *The New Educator, 1*, 153-175.
- Hanus, M. (2001). *La résilience à quel prix ? Survivre et rebondir*. Paris: Maloine.
- James, R. (2002). L'évolution des attentes des étudiants de l'enseignement supérieur et les conséquences de leur manque de réalisme. In O. d. (OCDE), *Répondre aux attentes des étudiants* (pp. 77-91). Paris: Service de publication de l'OCDE.
- Jaoul, G., & Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médico Psychologiques, 162*, 26-35.
- Kaddour, J. (2003). L'endurance psychologique (Hardiness) : aspects définitoires, nomologiques et critiques. *Revue européenne de psychologie appliquée, 53* (3-4), pp. 227-238.
- Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience : A critical review of definitions and models. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson, *Resilience and development : Positive life adaptations* (pp. 17-83). New York: Kluwer Academic/Plenium Publishers.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review, 53* (1).

- Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers. *European review of applied psychology* (58), pp. 241-251.
- Le Fevre, M., Matheny, J., & Kolt, G. S. (2003). Eustress, distress, and interpretation in occupational stress. *Journal of Managerial Psychology*, 18 (7), 726-744.
- Lebel, C., & Bélair, L. M. (2007). Les facteurs de la persévérance dans l'enseignement. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Strasbourg.
- Lecomte, J. (2001). Du bon usage de la mémoire et de l'oubli. In M. (. Manciaux, *La résilience, résister et se construire* (pp. 159-167). Genève: Médecine & Hygiène.
- Lighezzolo, J., & De Tychev, C. (2004). *La résilience, se (re)construire après le traumatisme*. Paris: Éditions In Press.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience : Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology* , 12, pp. 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience : A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543-562.
- Manciaux, M. (. (2001). *La résilience, résister et se construire*. Genève: Médecine et Hygiène.

- Marchand, A. (2009). *Ma famille, mon milieu, mes amis et ce que je suis, cela compte aussi !* Communication présentée au colloque de l'équipe de recherche sur le travail et la santé mentale des IRSC, Montréal, Canada.
- Marchand, A., Demers, A., & Durand, P. (2005). Do occupation and work conditions really matter ? A longitudinal analysis of psychological distress experiences among Canadian workers. *Sociology of Health & Illness*, 27 (5), pp. 602-627.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998b). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones. *Canadian journal of public health*, 89 (3), 183-187.
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998a). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : l'EMMBEP. *Revue canadienne de santé publique*, 89 (4), 352-357.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic ; resilience processes in development. *American psychologist*, 56 (3), 227-238.
- 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.

- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.
- Mukamurera, J. (2004, avril 14-17). Formation initiale, insertion professionnelle et formation continue : un équilibre à trouver en vue d'une professionnalisation prometteuse de l'enseignement. *Contribution longue de la communication N7282-Atelier 6 "Quelles formations pour les adultes qui auront à éduquer demain ?" 7e biennale internationale de l'éducation et de la formation*. Lyon, France.
- Neves de Jesus, S., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15 (3), 131-137.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation : The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology* (35), 266-284.
- Obin, J. (2003). *Enseigner, un métier pour demain*. Paris: La documentation française.
- Office québécois de la langue française. (2009 йил 29-novembre). *Grand dictionnaire terminologique*. Retrieved 2009 йил 30-novembre from Office québécois de la langue française:
http://www.granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
- Ouimet, M. (2009, septembre 10). Où est le progrès ? *La Presse*, 10-11.

- Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology* (31).
- Pelletier, L. G., Seguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, 94 (1), 186-196.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2003). *The resilience factor*. New York: Broadway Books.
- Rajo, S. (2009). Les éléments stressans identifiés par les jeunes enseignants du secondaire susceptibles d'intervenir dans le processus d'abandon de la profession. *Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Chicoutimi*. Chicoutimi.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). autonomous motivation for teaching : How self-determined teaching may lead to self determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 761-774.
- 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. (2000a). 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., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well : A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9, 139-170.
- Scelles, R. (2002). Processus de résilience : questions pour le chercheur et le praticien. In J.-L. Bernaud. Dir., *Pratiques psychologiques : la résilience 2002 - 1* (pp. 1-5). Paris: Esprit du Temps.
- Scheier, M., Carver, C., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem) : A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (6), 1063-1078.
- Sorenson, R. D. (2007). Stress management in education : Warning signs and coping mechanisms. *Management in Education* , 21 (3), pp. 10-13.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, fifth edition*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tarter, R. E., & Vanyukov, M. (1999). Re-visiting the validity of the construct of resilience. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson, *Resilience and development : Positive life adaptations* (pp. 85-100). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Théorêt, M. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), pp. 633-658.

- Théorêt, M., Garon, R., Hrimech, M., & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants. *Review of Education, 52*, 575-598.
- Tisseron, S. (2003, 08). "Résilience" ou la lutte pour la vie. Retrieved Novembre 01, 2009, from Le monde diplomatique: <http://www.monde-diplomatique.fr/2003/08/TISSERON/10348>
- Tisseron, S. (2009). *La résilience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Tisseron, S. (2008). La résilience, à quel prix ? *Médecine des Maladies Métaboliques, 2* (5), 524-527.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86* (2), 320-333.
- Waterman, R. H., Waterman, J. A., & Collard, B. A. (2000, July-August). Toward a career-resilient workforce. *Harvard business review*.

ANNEXES

TABLEAU DE CORRÉLATIONS ENTRE LES VARIABLES À L'ÉTUDE

| | | Corrélations | | | | | |
|-----------------|------------------------|--------------|------------|-------------|----------------|-----------|-----------------|
| | | bien-être | résilience | mot_externe | mot_introjecté | mot_ident | mot_intrinsèque |
| bien-être | Corrélation de Pearson | 1 | ,552** | ,000 | -,035 | ,458** | ,547** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,995 | ,452 | ,000 | ,000 |
| | N | 464 | 464 | 462 | 460 | 460 | 462 |
| résilience | Corrélation de Pearson | ,552** | 1 | -,071 | ,027 | ,327** | ,383** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,127 | ,561 | ,000 | ,000 |
| | N | 464 | 465 | 463 | 461 | 461 | 462 |
| mot_externe | Corrélation de Pearson | ,000 | -,071 | 1 | ,301** | ,026 | -,048 |
| | Sig. (bilatérale) | ,995 | ,127 | | ,000 | ,583 | ,302 |
| | N | 462 | 463 | 463 | 461 | 460 | 461 |
| mot_introjecté | Corrélation de Pearson | -,035 | ,027 | ,301** | 1 | ,259** | ,101* |
| | Sig. (bilatérale) | ,452 | ,561 | ,000 | | ,000 | ,030 |
| | N | 460 | 461 | 461 | 461 | 458 | 460 |
| mot_ident | Corrélation de Pearson | ,458** | ,327** | ,026 | ,259** | 1 | ,674** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,583 | ,000 | | ,000 |
| | N | 460 | 461 | 460 | 458 | 461 | 459 |
| mot_intrinsèque | Corrélation de Pearson | ,547** | ,383** | -,048 | ,101* | ,674** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,302 | ,030 | ,000 | |
| | N | 462 | 462 | 461 | 460 | 459 | 462 |

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

(À conserver par les participants)

Titre de la recherche : Étude exploratoire des déterminants de la santé psychologique au travail chez des enseignants

Chercheur : Luc Brunet Ph. D, département de psychologie, Université de Montréal

Cochercheur : André Savoie, Ph. D et Jean-Sébastien Boudrias, Ph. D, département de psychologie, Université de Montréal; François Courcy, Ph. D, département de psychologie, Université de Sherbrooke

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche.

L'objectif de cette recherche vise à identifier certains facteurs organisationnels et individuels qui peuvent avoir un effet sur le stress, l'épuisement et la santé psychologique des enseignants des ordres primaire et secondaire au Québec

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à remplir le questionnaire qui vous sera distribué. Vous pouvez refuser de répondre à telle ou telle question qui pourrait vous incommoder.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal 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 la santé psychologique 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 exploratoire des déterminants de la santé psychologique au travail chez des enseignants*.

En répondant à ce questionnaire, je consens à participer à cette étude dont j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques 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 et chercheur principal, département de psychologie Université de Montréal, C.P., 6128, Succ. Centre Ville, Montréal, Québec, H3C 3J7).

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
(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|----------|--------------------|-------------|------------------|
| Presque jamais | Rarement | La moitié du temps | Fréquemment | Presque toujours |

xiv

Lorsque survient une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à :

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Chercher une solution pour y faire face | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Ne pas la laisser affecter toutes les sphères de ma vie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me sentir capable d'influencer le cours des choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Voir la difficulté comme un défi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Persévérer dans la résolution du problème | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Croire que je peux faire avancer les choses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Douter que je vais surmonter le problème | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Continuer d'avancer malgré les embûches | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Me sentir impuissant devant la difficulté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. M'impliquer dans la résolution du problème | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Croire que je peux contrôler ce qui arrive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Voir la difficulté comme une opportunité d'avancer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Voir l'obstacle de façon positive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Prendre les choses en main | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Croire que je possède les habiletés pour agir sur le problème | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Voir le côté positif du problème | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Voir les bénéfices que la résolution de cette difficulté peut m'apporter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Me voir réussir plutôt qu'échouer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Suite à une grande difficulté (adversité, stress), j'ai tendance à :

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 19. Rebondir avec plus de compétences | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Ressortir plus fort | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Développer de nouvelles habiletés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Être davantage en mesure de faire face à une nouvelle difficulté | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Développer de nouvelles connaissances | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|----------|--------------------|-------------|------------------|
| Presque jamais | Rarement | La moitié du temps | Fréquemment | Presque toujours |

XV

Ces temps-ci, dans mon emploi :

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Je me sens en confiance. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Je suis satisfait de mes réalisations, je suis fier de moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Je suis fonceur, j'entreprends plein de choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Je me sens équilibré émotionnellement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Je me sens aimé et apprécié. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. J'ai des buts, des ambitions. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. J'ai le goût de pratiquer mes loisirs et activités préférés en dehors du travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Je me sens utile. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. J'ai facilement un beau sourire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Je suis égal à moi-même, naturel, en toutes circonstances. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Je suis à l'écoute de mes collègues de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Je suis curieux, je m'intéresse à toutes sortes de choses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Je peux faire la part des choses lorsque je suis confronté à des situations complexes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Je trouve mon travail excitant et j'ai envie d'en profiter. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. J'ai un équilibre entre mes activités professionnelles, familiales et personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Je suis plutôt calme et posé. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Je trouve facilement des solutions à mes problèmes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Je suis en bon terme avec mes collègues de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Je travaille avec modération, en évitant de tomber dans les excès. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. J'ai l'impression de vraiment apprécier mon travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. J'ai beaucoup d'humour, je fais facilement rire mes collègues de travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Je suis bien dans ma peau, en paix avec moi-même. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Je me sens en santé, en pleine forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Je sais affronter positivement les situations difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. J'ai un bon moral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|------------------------------|---------------------|------------------|---------------------------|-----------------------|
| Tout à fait en désaccord | Assez fortement en désaccord | Un peu en désaccord | Un peu en accord | Assez fortement en accord | Tout à fait en accord |

xvi

Pour quelles raisons faites-vous votre travail actuel? Je fais ce travail :

| | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pour les différents avantages sociaux que ce travail me procure. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Parce que ce travail me procure un certain niveau de vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Parce que ce travail me permet de faire beaucoup d'argent. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Pour le salaire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Parce que ce travail me procure une sécurité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Parce que je tiens absolument à être bon dans ce travail, sinon je serais déçu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Parce que je dois être le meilleur dans mon travail, je dois être un « gagnant ». | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Parce que j'aurais honte de moi si je ne réussissais pas dans ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Parce que mon travail, c'est ma vie et je ne veux pas échouer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Parce que ma réputation en dépend. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Parce que ce travail me permet d'atteindre des buts personnels importants. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Parce qu'il me permet d'atteindre mes objectifs de vie. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Parce que ce travail comble mes plans de carrière. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Parce que ce travail concorde bien avec mes valeurs personnelles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Parce que ce travail est significatif pour moi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Parce que j'ai beaucoup de plaisir dans ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Parce que ce travail est très intéressant. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Parce que je m'amuse à faire ce travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Pour les moments de plaisir que ce travail m'apporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Pour la joie que je ressens lorsque je travaille sur des tâches intéressantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

