

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, development, 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 nuancé les éléments stressants 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 Tychey (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.

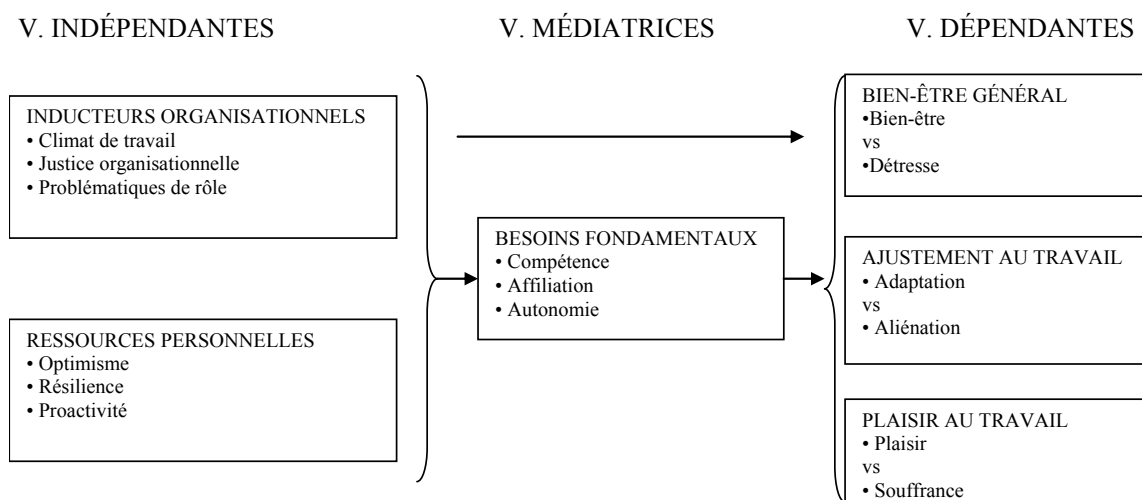


Figure 1 : Modèle prévisionnel de la santé au travail

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 Tychey (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.

