

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires

Chercheur principal

Michel Janosz, Université de Montréal

Cochercheurs

Alain Marchand, Université de Montréal
Linda S. Pagani, Université de Montréal
Isabelle Archambault, Université de Montréal Roch
Chouinard, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179379

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
et
Le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Résumé de la problématique

L'enseignement est reconnu comme une profession à haut risque d'épuisement professionnel (ÉP) en raison de l'accumulation de stress quotidien associé aux interactions continues avec les élèves (Genoud, Brodard & Reicherts, 2009; Johnson, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005; Kovess-Masfety, Rios-Seidel & Sevilla-Dedieu, 2007; Maslach, Schaufeli & Leither, 2001; Tardif, 2013). Au Québec, les études laissent entendre qu'autour de 5% des enseignants éprouveraient de la détresse psychologique (Tardif & Lessard, 1999), bien que près de 60% des enseignants présentent des symptômes d'ÉP au moins une fois par mois et 20% au moins une fois par semaine (Houffort & Sauvé, 2010). L'ÉP affligerait typiquement les travailleurs les plus motivés, dévoués et impliqués, qui réagissent au stress en travaillant excessivement et intensément (Maslach, 1982). L'ÉP des enseignants préoccupe avant tout par sa prévalence et ses contrecoups en termes de pénurie, d'absentéisme, d'abandon de la profession et de roulement de personnel (Chouinard, 2003; Martin, Sass & Schmitt, 2012; O'Brien, Goddard & Keefe, 2008).

Facteurs associés à l'épuisement professionnel chez les enseignants

L'ÉP se définit comme une réponse prolongée à une exposition chronique aux stressseurs émotionnels et interpersonnels au travail (Maslach, Schaufeli & Leither, 2001). Trois aspects caractérisent cette réponse: l'épuisement ou la fatigue physique et émotionnelle (ou fatigue professionnelle), le développement d'une image de soi inadéquate ou sentiment de non-accomplissement ou d'inefficacité au travail, ainsi que la prise de distance avec autrui due à des sentiments négatifs et cyniques, aussi appelée dépersonnalisation (Maslach & Jackson, 1981). Chez les enseignants, ce sont les

dimensions d'épuisement physique et émotionnel (ou fatigue professionnelle) et d'(in)efficacité professionnelle qui semblent les plus sévèrement affectées (Soares, 2004).

Pour la majorité des chercheurs, l'environnement de travail compte pour beaucoup dans l'émergence de l'ÉP. Les différents modèles théoriques évoqués lient tous à divers degrés le développement de l'ÉP à l'interaction entre les caractéristiques individuelles, la nature de la profession et les conditions de travail (contexte et processus organisationnels). Identifier les facteurs environnementaux qui contribuent au développement de l'ÉP, et en particulier ceux qui sont modifiables, est d'une importance capitale pour la mise en œuvre de pratiques préventives efficaces.

Les facteurs relevant du contexte organisationnel. Les facteurs relevant du contexte renvoient ici à des éléments plus difficilement modifiables de l'environnement scolaire, mais qui peuvent néanmoins avoir un effet sur les perceptions et les comportements individuels, tout en structurant et conditionnant les processus et le climat organisationnel (Nelson & Brunet, 2011): l'espace physique, le nombre d'élèves dans l'école/dans les classes, les secteurs et niveaux d'enseignement, la tâche des enseignants, les caractéristiques du corpus d'élèves (âge, sexe, comportements), etc.

Les processus organisationnels. Les processus organisationnels réfèrent aux valeurs, climats, pratiques et systèmes d'influence qui prévalent dans le milieu et qui sont en partie déterminés par le contexte organisationnel (ou l'environnement scolaire), mais qui s'en distinguent par leur caractère dynamique et modifiable par l'intervention sur le système «école» (Janosz, Georges & Parent, 1998). De ce fait, la qualité des interactions entre la direction et les enseignants, entre les membres du personnel, entre les enseignants et les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes ont tous été mis en relation avec l'ÉP.

Il semble par ailleurs que l'expérience de vie en classe, profondément marquée par la conduite des élèves, serait un des plus importants déterminants de l'ÉP. Le stress

engendré par les comportements difficiles des élèves (indiscipline, violence, inattention, apathie et démotivation; Kyriacou, 2001; Royer, Loïsele, Dussault & Deaudelin, 2001), l'usage de pratiques disciplinaires inefficaces pour les gérer (Dworkin, Saha & Hill, 2003; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Kokkinos, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010), des relations conflictuelles et l'absence de coopération entre les élèves (Dorman, 2003; Grayson & Alvarez, 2008) ainsi qu'un climat de classe difficile (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Janosz, Thiebaud, Bouthilier & Brunet, 2004; Pas, Bradshaw & Hershfeldt, 2012) sont autant de facteurs qui ont été associés à l'ÉP en milieu scolaire.

Les répercussions de l'ÉP sur les enseignants et les élèves

L'ÉP est associé, entre autres, à une diminution de la motivation des enseignants et de leur satisfaction au travail (Grayson & Alvarez, 2008; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2009), à une baisse de la performance au travail (Brien, Lapointe, Boudrias & Brunet, 2011; Brouwers & Tomic, 2000; Fernet, Austin, Trépanier & Dussault, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2010) ainsi qu'à une détérioration des attitudes et pratiques associées à un bon enseignement: baisse de l'enthousiasme, de la sensibilité et du soutien accordé aux élèves, de la qualité de la relation maître-élève, de l'efficacité dans la gestion des comportements et des apprentissages, et la qualité de l'instruction (Dworkin, Saha & Hill, 2003; Grayson & Alvarez, 2008; Hoglund, Klinge & Hosan, 2015).

Compte tenu de ses répercussions sur le travail des enseignants, il est avancé que l'ÉP des enseignants se répercuterait sur le bien-être et la réussite des élèves (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Cette hypothèse s'appuie entre autres sur des études montrant que le sentiment d'autoefficacité et le plaisir d'enseigner, affectés par l'ÉP, sont associés au plaisir des élèves en classe, à leur propre sentiment d'autoefficacité (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun & Sutton, 2009; Riley, Watt, Richardson & De alwis, 2012) et à leurs résultats scolaires (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Fackler & Malmberg,

2016; Mohamadi & Asadzadeh, 2012; Warren & Hale, 2016). Quelques pistes préliminaires (Dworkin, 1987; Lofaso, 1996; Sava, 2002; Zhang & Sapp, 2008) ainsi qu'une étude empirique longitudinale (Hoglund, Klinge & Hosan, 2015) démontrant une relation entre l'ÉP enseignant et la réussite des élèves ont à ce jour été recensées.

Limites des études antérieures

Malgré le nombre d'études sur les facteurs associés à l'ÉP en milieu scolaire, les réponses jusqu'à maintenant demeurent équivoques. D'abord, ces études sont essentiellement transversales, très peu intègrent une mesure initiale (niveau de base) de l'ÉP, seules deux publications ont eu recours à des analyses multiniveaux et, à l'exception de deux études (Pianta et al., 2005; Sava, 2002), les études recensées reposent uniquement sur les perceptions individuelles des enseignants. Également, nous n'avons trouvé aucune étude longitudinale et multiniveaux qui ait vérifié les effets conjoints des facteurs contextuels et des processus organisationnels sur l'ÉP des enseignants.

Enfin, la démonstration que l'ÉP comporte des effets délétères sur la réussite des élèves reste embryonnaire. Une solide vérification de cette hypothèse apparaît d'autant plus justifiée que certains proposent une relation non linéaire entre l'ÉP et la pratique professionnelle. En effet, certains observent que les enseignants à risque d'épuisement sont paradoxalement souvent ceux qui sont initialement les plus engagés dans leur travail (Lens & de Jesus, 1999; Sava, 2002).

2. Principales questions de recherche et/ou hypothèses

À la lumière des limites relevées dans la littérature scientifique, cette recherche pose deux grandes questions : (1) quels sont les déterminants organisationnels de l'ÉP des enseignants et (2) et quels sont les impacts de l'ÉP des enseignants sur le bien-être et la réussite des élèves ? Nous abordons ces questions pour les écoles primaires et secondaires

en prenant appui sur un devis longitudinal multiniveaux, et en considérant les perceptions des élèves et des membres de direction, en plus de celles des enseignants. Nous vérifions également si les résultats varient en fonction des deux composantes centrales de l'ÉP (fatigue et sentiment d'inefficacité professionnelle).

3. Objectifs poursuivis

La présente recherche repousse les limites des études existantes par l'entremise d'analyses secondaires de bases de données longitudinales afin d'identifier quels sont les déterminants organisationnels de l'ÉP et si l'ÉP des enseignants a véritablement un impact sur la réussite des élèves, de manière à optimiser notre capacité à prévenir efficacement le problème et ses méfaits.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION

1. Auditoire ciblé

Les résultats, retombées et implications de nos travaux s'adressent aux gestionnaires des milieux scolaires qui cherchent à choisir des orientations organisationnelles susceptibles de réduire la prévalence et les contrecoups associés à l'ÉP des enseignants ainsi que ses conséquences chez les élèves, ainsi qu'aux enseignants qui souhaitent mieux comprendre la problématique et la prévenir. Ils s'adressent aussi aux personnes responsables de soutenir le développement professionnel des enseignants ou encore aux services d'aide aux employés. Enfin, nos résultats s'adressent également aux chercheurs intéressés par le sujet et qui cherchent à inscrire leurs propres travaux en continuité avec les recherches les plus récentes.

2. Conclusions destinées aux décideurs, gestionnaires ou intervenants

Comme les études antérieures l'ont maintes fois démontré, les enseignants qui se sentent particulièrement fatigués ou qui doutent de leur efficacité professionnelle perçoivent plus négativement le milieu de travail. La facture longitudinale de l'étude permet de démontrer que ces perceptions négatives, surtout lorsqu'elles ont trait à la présence de perturbations élevées en classe ou à la difficulté de gérer efficacement ces perturbations, à la présence de tensions interpersonnelles (violence, insécurité) ou à un climat général négatif, augmentent les risques de développer des symptômes d'épuisement. En d'autres mots, ce n'est pas seulement parce que les enseignants se sentent épuisés qu'ils perçoivent leur environnement plus négativement. Le fait de percevoir un environnement de travail inhospitalier, non-soutenant et d'éprouver de la difficulté à gérer l'inconduite des élèves augmente les risques d'épuisement professionnel. Maintenant, notre étude permet de démontrer que l'influence de la qualité de

l'environnement de travail ou de l'environnement scolaire n'est pas qu'une question de perceptions individuelles. En effet, le devis longitudinal et multiniveaux de cette recherche a permis de démontrer **qu'au-delà des perceptions individuelles**, le fait de travailler dans une école marquée par un haut degré d'inconduites chez les élèves, par une difficulté collective à encadrer et à réguler les comportements des élèves, par un climat relationnel tendu, par un niveau de violence élevé, augmente «objectivement» les risques d'épuisement. Cette conclusion présente une implication majeure pour prévenir l'épuisement professionnel : au-delà du soutien individuel dont peuvent bénéficier les enseignants, en particulier à l'égard de leur expertise en gestion de classe, la prévention de l'épuisement passe par l'établissement d'un environnement scolaire sécuritaire, soutenant et compétent à gérer les inconduites des élèves. Cela dit, certaines écoles accueillent de fortes proportions d'élèves en difficulté de comportement et n'ont peu ou pas de contrôle sur cette composition du corpus étudiant. Dans ces situations il devient important de s'assurer que les enseignants qui travaillent dans les secteurs d'adaptation scolaire ou qui ont la charge d'une classe d'adaptation possèdent déjà d'excellentes compétences en gestion de classe ou bénéficient d'un soutien (formation, accompagnement) continu pour les développer. Dans tous les cas, nos résultats indiquent qu'il est hasardeux d'exposer de jeunes enseignants inexpérimentés à un tel contexte de travail, tant pour eux que pour les élèves.

Nos résultats montrent également que le sentiment d'efficacité des enseignants est peu ou pas affecté par les conditions organisationnelles «objective» qui prévalent à l'école. Ainsi, des interventions sur l'environnement scolaire n'auront que peu d'impact sur cette composante de l'épuisement. Par contre, les résultats montrent très clairement, au primaire du moins, que le sentiment d'efficacité affecte directement la réussite et l'adaptation sociale des élèves. Les directions d'établissement et les personnes ressources

dans les commissions scolaires devraient porter une attention particulière à cet aspect du développement professionnel.

3. Retombées sur les plans social, économique et politique

Une meilleure connaissance des déterminants organisationnels de l'ÉP permet d'orienter les efforts de prévention. En effet, contrairement aux déterminants contextuels, difficilement modifiables, les déterminants organisationnels peuvent être transformés par des mesures ciblant le fonctionnement au sein de l'école, le climat scolaire, la gestion des comportements problématiques, l'appartenance ou la violence, par exemple. En plus d'améliorer la satisfaction et le bien-être des enseignants, ces mesures peuvent contribuer à réduire la prévalence de la FP et ses répercussions sur le système scolaire, tels la gestion et les coûts associés à l'absentéisme et au décrochage des enseignants. De même, des mesures de développement professionnel permettraient de favoriser le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants, ce qui contribuera aussi à limiter les contrecoups personnels et économiques de l'ÉP.

Certains résultats imprévus de cette étude ouvrent des pistes de réflexions et d'action prometteuses pour mieux prévenir et comprendre l'épuisement professionnel des enseignants. D'abord, à partir de quel niveau de fatigue professionnelle doit-on parler d'un problème ? En effet, les résultats montrent clairement, mais différemment au primaire et au secondaire, qu'un certain niveau de fatigue est associé à de meilleurs résultats et comportements chez les élèves. Bien qu'on puisse penser qu'il existe d'importantes variations individuelles à ce chapitre, il semble exister un point de bascule à partir duquel la fatigue ne traduit plus un engagement normal ou performant au travail. L'identification de ce point de bascule mérite qu'on s'y penche. Ensuite, les effets négatifs de la fatigue semblent exacerbés par un sentiment d'inefficacité. Les enseignants éprouvant ces doubles symptômes et les personnes chargées de les soutenir devraient être attentifs à la chose.

Enfin, dans certains milieux réputés pour les défis professionnels qu'ils posent (p.ex. milieux défavorisés ou multiethniques).

4. Limites / niveau de généralisation des résultats

Nous savons qu'au secondaire, les déterminants du sentiment d'IP sont surtout individuels, et que les facteurs d'ordre scolaire ont peu d'influence sur le sentiment d'IP. Toutefois, les données dont nous disposons au primaire avec un bassin d'écoles suffisant pour permettre l'étude des déterminants organisationnels de l'ÉP n'incluent pas de données portant sur la dimension du sentiment d'IP, mais uniquement des données sur la FP. Étant donné qu'au primaire, l'IP de l'enseignant semble prédire le bien-être et la réussite des élèves sous plusieurs plans, il serait intéressant d'étudier les déterminants de l'IP chez les enseignants du primaire. Néanmoins, le devis adopté pour l'étude des conséquences de l'ÉP au primaire est solide et les conclusions qui en découlent, généralisable aux élèves de 4^e à 6^e années de divers milieux. D'ailleurs, le contexte scolaire du primaire se prête bien à l'étude des conséquences de l'ÉP : selon l'organisation scolaire du primaire, chaque élève est exposé à un enseignant, de façon quotidienne, pour les matières principales. On peut supposer que l'ÉP d'un enseignant affecte les élèves à qui il enseigne de façon quotidienne. La réalité au secondaire est toute autre. Chaque élève est exposé, chaque semaine, à 8 à 10 enseignants, en fonction des matières. Quoiqu'exceptionnellement riches par le nombre d'élèves et d'enseignants la composant, son caractère longitudinal et la diversité des mesures, la banque de données dont nous disposons ne permettait pas d'associer plus d'un enseignant à un même élève. Cette approche cause sans doute un manque de sensibilité pour détecter les effets de l'IP sur les élèves du secondaire. Enfin, notons quelques limites associées supplémentaires : la mesure de l'IP au secondaire apparaît moins complète qu'elle ne l'est au primaire et il y a surreprésentation des milieux défavorisés dans l'échantillon au secondaire.

5. Messages clés et principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés

Pour les gestionnaires et personnes-ressources

Le développement de l'ÉP repose autant sur des facteurs individuels qu'environnementaux. Pour prévenir l'émergence, l'aggravation et les conséquences de la fatigue et du sentiment d'inefficacité professionnelle des enseignants, il convient de :

- a) Maximiser la qualité de l'environnement scolaire, en particulier en ce qui a trait à l'encadrement et au soutien aux élèves en difficultés, la gestion des comportements en classe, le climat scolaire, le sentiment d'appartenance et les conduites violentes.
- b) Soutenir les enseignants dans le développement de leurs habiletés de gestion des comportements.
- c) Identifier les enseignants qui doutent de leur efficacité professionnelle et leur offrir le soutien conséquent.
- d) Éviter de mettre les enseignants inexpérimentés dans des contextes où il y a une forte proportion d'élèves aux prises avec des difficultés de comportement.

Pour les enseignants

- e) Analyser ses perceptions et l'appréciation de son école. Si les perceptions des élèves et de l'école en général sont globalement négatives, se questionner sur son niveau de fatigue et son sentiment d'efficacité professionnelle. Si ceux-ci paraissent également négatifs, ne pas attendre et rechercher un soutien auprès de la direction ou auprès du service d'aide aux employés.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

Cette recherche repose sur l'analyse de données recueillies dans le cadre de projets de recherche terminés. Cette approche présente d'importants avantages: courts délais, coûts réduits, rapport coût-bénéfice accru du financement de la recherche, etc.

2. Échantillons

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP : Au primaire, l'échantillon est composé de 989 enseignants et 7234 élèves de 62 écoles. Au secondaire, l'échantillon est composé de 3258 enseignants de 76 écoles et de plus de 30 000 élèves.

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves : Au primaire, l'échantillon est composé de 107 classes ou enseignants (12 écoles) et leurs 1381 élèves. Au secondaire, l'échantillon est composé de 56 écoles (410 enseignants) et de 7903 élèves.

3. Description et justification des mesures

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP : L'ÉP des enseignants est mesuré dans sa dimension de fatigue professionnelle (FP) au primaire. Au secondaire, s'ajoute la dimension de sentiment d'inefficacité (IP). Les *caractéristiques structurelles* sont tirées des données du MEES. Les *caractéristiques du corpus d'élèves* sont obtenues du MEES et par agrégation, par école, des scores des élèves (motivation, indiscipline, etc.). Enfin, sept catégories de *processus organisationnels* évalués par les élèves et les enseignants sont considérées: l'encadrement, l'enseignement, les relations, les tensions, les collaborations, l'appartenance et les activités parascolaires.

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves : L'ÉP des enseignants (FP et IP), est autorapporté par les enseignants (T1, T2). La réussite scolaire et l'adaptation

psychosociale des élèves sont évaluées au moyen, au primaire, de questionnaires aux élèves et aux enseignants et, au secondaire, de questionnaires aux élèves (T1, T2).

4. Stratégies et techniques d'analyse

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP

Par l'entremise de régressions linéaires multiniveaux, nous identifions les facteurs explicatifs de l'ÉP, parmi les caractéristiques structurelles et du corpus d'élèves, et les processus organisationnels, en distinguant la contribution des perceptions individuelles des enseignants de la contribution des processus tels que perçus par l'ensemble de la communauté scolaire. Ces analyses sont réalisées en contrôlant pour le sexe, l'âge, l'ancienneté des enseignants et, au secondaire, de l'ÉP préalable (T1). Enfin, nous vérifions si les effets observés varient (1) en fonction de caractéristiques des enseignants (sexe, âge, ancienneté, type de classe) et (2) de la taille de l'école, de sa localisation, de son SES, de la langue d'enseignement (au secondaire) et de la composition du corpus d'élèves.

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves

La stratégie analytique repose sur des régressions linéaires multiniveaux : on examine si les scores moyens pour chaque dimension d'ÉP (moyennes T1-T2) sont associés (relation linéaire et/ou curvilinéaire) à la réussite scolaire et à l'adaptation psychosociale des élèves au T2, en contrôlant pour le sexe des élèves, leur âge, et leur réussite et leur adaptation au T1. Au primaire, l'analyse se fait par classe et l'on contrôle aussi pour le niveau scolaire. Au secondaire, l'analyse se fait par niveau scolaire et plusieurs variables de contrôle s'ajoutent (QI, redoublement, SES, lieu de naissance).

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Principaux résultats

1.1 Question #1 : Les déterminants de l'ÉP

Au primaire

Contexte organisationnel. La fatigue professionnelle (FP) chez les enseignants ne varie pas en fonction de la localisation de l'école, de sa taille, du SES, de la motivation ou de l'engagement scolaire des élèves. Toutefois, la présence d'indiscipline (selon les élèves comme les enseignants) est associée à davantage de FP.

Perceptions des enseignants quant aux processus. L'ensemble des perceptions (négatives) des enseignants concernant les processus ayant cours au sein de l'école sont associées à la présence de FP. Les perceptions dominantes chez des enseignants présentant de la FP évoquent une gestion inefficace des comportements, peu de travail d'équipe, la présence d'élèves qui présentent des défis (beaucoup de soutien nécessaire, capacités de réussir des élèves jugées limitées), un faible sentiment d'appartenance et la présence la violence subie de gravité mineure (insultes par les élèves, etc.).

Processus « objectifs » au sein de l'école. L'agrégation des perceptions des enseignants constitue une première représentation de la réalité objective au sein de l'école. Tout comme pour les perceptions des enseignants, la presque totalité des processus examinés est associée à l'intensité de la FP chez les enseignants. Au final, selon l'ensemble des données recueillies auprès des enseignants, le facteur le plus prégnant est directement associé à la présence de perturbations en classe et/ou à la gestion des comportements problématiques (peu de temps consacré à l'enseignement). L'agrégation des perceptions des élèves constitue une seconde représentation de la réalité objective au sein de l'école. Selon les données recueillies auprès des élèves, les enseignants présentent davantage de

FP lorsque le climat entre les élèves est négatif, les climats d'appartenance et de sécurité sont faibles, il y a peu de collaboration école-familles et d'activités parascolaires. Le processus le plus prégnant est la présence d'un climat négatif entre les élèves. Par contre, avec l'ajout de l'indiscipline des élèves à ce modèle, la contribution du climat entre élèves devient non-significative.

Interactions avec les caractéristiques des enseignants. Sachant que les femmes présentent davantage de FP que les hommes, mais que la FP n'est pas directement associée à l'âge ou à l'ancienneté, nous examinons les effets d'interaction entre ces trois caractéristiques des enseignants et les perceptions des enseignants concernant les processus au sein de l'école sur leur FP. Aucun effet d'interaction significatif n'est relevé en ce qui concerne le sexe de l'enseignant. Toutefois, la victimisation (insultes par les élèves, etc.) semble davantage associée à la FP chez les jeunes enseignants et les enseignants ayant peu d'ancienneté.

Interactions avec les caractéristiques des écoles. Nous examinons systématiquement si les effets des processus varient en fonction de la taille de l'école, de sa localisation, de la composition du corpus d'élèves et du SES de l'école. Toutes les écoles primaires participantes étant francophones, il n'est pas possible d'examiner si les effets varient en fonction de la langue d'enseignement. En fonction des analyses effectuées, aucun effet d'interaction significatif n'est relevé : il semble que les processus en cours au sein des écoles affectent la FP sans égard aux caractéristiques spécifiques des écoles.

Au secondaire

Contexte organisationnel. La FG est plus élevée dans les écoles situées en grande ville ou en métropole, dans les écoles de grande taille, dans les écoles à faible SES, à forte proportion d'élèves issus de l'immigration, à faible rendement moyen des élèves (autorévélé), et où l'indiscipline, la violence perçue, la délinquance et les sentiments

dépressifs autorévélees par les élèves sont élevés. Le sentiment d'inefficacité professionnelle (IP), pour sa part, est plus élevé dans les écoles francophones et où le retard scolaire moyen des élèves est élevé. Ces relations disparaissent avec le contrôle de l'ÉP préalable (analyses longitudinales). On peut supposer que les éléments du contexte organisationnel affectaient déjà l'ÉP des enseignants deux ans auparavant. Le contrôle de l'ÉP préalable est un test sévère qui ne tient pas compte de l'influence préalable des éléments du contexte organisationnel.

Perceptions des enseignants quant aux processus. L'ensemble des perceptions (négatives) des enseignants concernant les processus ayant cours au sein de l'école sont associées à la présence de FP et d'IP. Les perceptions dominantes chez des enseignants présentant de la FP évoquent une gestion inefficace des comportements (gestion des comportements, temps consacré à l'enseignement), un faible sentiment d'appartenance et la présence de tensions (faible climat de sécurité, violence perçue). Les perceptions dominantes chez les enseignants présentant de l'IP évoquent aussi un faible sentiment d'appartenance, en plus d'un climat négatif (éducatif, relations entre élèves, élèves et enseignants, enseignants et direction). Ces relations persistent après contrôle de l'ÉP préalable (analyses longitudinales) : les perceptions négatives des enseignants sont associées à la présence d'ÉP, mais aussi au développement d'ÉP (intervalle de deux ans).

Processus « objectifs » au sein de l'école. Un grand nombre de processus organisationnels au sein de l'école tels qu'évalués par les élèves et les enseignants sont associés à la FP. Plus ceux-ci sont jugés positifs par les élèves et l'équipe-école, plus faible est la FP de ceux qui y enseignent, en contrôlant pour leurs perceptions individuelles. En contrôlant pour la FP préalable, les processus organisationnels les plus prégnants sont le temps consacré à l'enseignement et les climats d'appartenance et de sécurité selon les enseignants ainsi que la sécurité des lieux selon les élèves. Quant au sentiment d'IP, aucun

des processus organisationnels (réalité dite objective) au sein de l'école tels qu'évalués par les élèves et les enseignants n'y est associé.

Interactions avec les caractéristiques des enseignants. Les relations entre les perceptions des enseignants et la présence ou le développement de l'ÉP ne varient pas en fonction des caractéristiques des enseignants (sexe, âge, ancienneté, type de classe). Toutefois, les femmes présentent davantage de FP que les hommes, bien qu'aucune différence dans la FP ou l'IP ne soit observée en fonction de l'âge, de l'ancienneté ou du type de classe.

Interactions avec les caractéristiques des écoles. Les effets des processus sur la FP varient en fonction du SES de l'école : l'effet des processus (selon les enseignants : climat d'appartenance, éducatif, de sécurité, relationnel entre élèves, collaboration école-famille; selon les élèves : climat d'appartenance, activités parascolaires, sécurité des lieux, violence perçue, climat relationnel élèves-enseignants) sur la FP est plus grand dans les écoles de milieux favorisés, alors que peu d'effets sont observés dans les écoles de milieux défavorisés. Aucune interaction n'est observée en fonction de la langue d'enseignement, de la taille ou de la localisation sociogéographique de l'école.

1.2 Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves

Au primaire

Le sentiment d'IP chez l'enseignant est associé à des conséquences négatives chez les élèves de sa classe, selon les mesures recueillies auprès des élèves (engagement comportemental, cognitif, affectif en mathématique et en français, sentiment de compétence, conflit dans la relation maître-élève) et auprès des enseignants (rendement, troubles du comportement). Ces relations apparaissent linéaires : moins l'enseignant se sent efficace, plus le bien-être et la réussite des élèves sont faibles, alors que plus l'enseignant se sent efficace, plus le bien-être et la réussite des élèves sont élevés.

Par ailleurs, les conséquences de la FP sur le bien-être et la réussite des élèves suivent une courbe en U inversé. Cette forme de relation est observée pour l'engagement comportemental et le sentiment de compétence des élèves, tels qu'autorapportés par les élèves, et pour le rendement et la chaleur dans la relation maître-élève, telles qu'évalués par l'enseignant. Selon ces patrons, le bien-être et la réussite des élèves sont optimaux lorsque la FP des enseignants est modérée, alors que l'absence totale de FP ou une FP élevée sont associées à des résultats plus mitigés chez les élèves.

Les effets de l'ÉP des enseignants sont ici examinés par classe, puisqu'on s'intéresse aux effets de l'ÉP d'un enseignant chez les élèves de sa classe. Puisque l'échantillon est composé de 13 écoles seulement, il n'est pas possible d'étudier si les effets de l'ÉP varient en fonction de caractéristiques du milieu scolaire (SES, taille de l'école, etc.).

Au secondaire

On examine au secondaire les répercussions de l'ÉP dans ses dimensions de FP et d'IP, sur la perception qu'a l'élève de son environnement scolaire, son sentiment d'appartenance et ses relations avec ses enseignants, sa motivation, son rendement et son risque de décrocher, ses problèmes intériorisés et extériorisés. Les relations linéaires et curvilinéaires, ainsi que les effets d'interaction entre FP et IP sont examinés.

D'une part, au secondaire, le sentiment d'IP ne semble pas avoir de répercussions sur le bien-être et la réussite des élèves. Il se pourrait que le sentiment d'IP, plus individuel que collectif, se prête mal au devis adopté pour les analyses au secondaire ou que sa mesure soit moins sensible qu'au primaire.

Par contre, la FP est associée à des perceptions plus négatives de l'élève concernant le potentiel éducatif de son environnement scolaire (climat social et éducatif, sécurité perçue des lieux, victimisation, violence perçue) ainsi qu'à un rendement plus faible des

élèves lorsqu'ils sont en secondaire 3 (relation linéaire), en contrôlant pour leurs scores en secondaire 1.

Quelques effets curvilinéaires sont aussi observés (climat social et éducatif, sentiment d'appartenance, chaleur et conflit dans la relation maître-élève, intentions de décrocher). Selon ceux-ci, l'absence de FP est associée à un bien-être optimal chez les élèves. Ce bien-être diminue alors que s'installe la FP. Toutefois, à des niveaux élevés de FP, le bien-être tend à s'améliorer légèrement (sans toutefois atteindre les niveaux associés à l'absence de FP). On peut penser que des niveaux élevés de FP reflètent un engagement au travail important, ce qui expliquerait la forme de ces effets.

Enfin, quelques effets d'interaction entre FP et IP sont observés : les effets de la FP sur le rendement et l'indice de risque de décrocher sont plus importants lorsque les enseignants se sentent inefficaces. Aucun effet de la FP des enseignants d'un niveau scolaire n'est observé sur les comportements extériorisés et intériorisés de leurs élèves.

Les effets de la FP des enseignants chez les élèves du secondaire semblent varier en fonction de caractéristiques des écoles, soit la proportion d'élèves parlant français à la maison, la langue d'enseignement et le SES des élèves. Étrangement, on observe un effet positif de la FP dans les écoles multiethniques (moins de problèmes intériorisés, relations moins conflictuelles avec l'enseignant), alors que la FP a un effet négatif dans les écoles où la proportion d'élèves parlant français à la maison est élevée (climat plus négatif, relations moins chaleureuses). Ces effets persistent après contrôle du SES de l'école. De plus, la FP ne semble pas avoir d'incidence chez les élèves fréquentant des écoles défavorisées, alors que l'effet négatif de la FP des enseignants se manifeste dans les écoles plus favorisées (effet négatif sur le rendement et le climat scolaire).

2. Conclusions et pistes de solution

Nos résultats indiquent que les déterminants organisationnels les plus fortement associés au développement de la FP sont directement liés à la présence de perturbations en classe et à la gestion inefficace des comportements problématiques, au climat scolaire et aux tensions (violence, insécurité). Au primaire, ces processus affectent la FP sans égard aux caractéristiques des écoles. Au secondaire, ces effets apparaissent plus grands dans les écoles de milieux favorisés. Par ailleurs, aucun des processus organisationnels n'est associé au sentiment d'IP : l'IP reposerait avant tout sur des déterminants individuels.

Au primaire, plus l'enseignant se sent efficace (IP), meilleurs apparaissent le bien-être et la réussite des élèves. Par ailleurs, les analyses au primaire comme au secondaire suggèrent qu'un certain niveau de FP soit associé à des effets positifs sur le bien-être et la réussite des élèves, ce qui laisse penser que la FP reflète un engagement au travail important susceptible d'expliquer la forme de ces effets. Enfin, certains effets de la FP sont plus importants lorsque les enseignants se sentent inefficaces et/ou apparaissent restreints aux écoles favorisées ou plus homogènes que multiethniques.

À la lumière de ces résultats, les efforts pour prévenir la FP chez les enseignants ciblant l'environnement scolaire apparaissent prometteurs. Les solutions adoptées doivent tenir compte du fait que la FP peut refléter un fort engagement au travail et est, dans une certaine mesure, associée au bien-être et à la réussite des élèves. Enfin, considérant que les effets rapportés sont plus particulièrement observés en milieux favorisés, la poursuite des recherches devrait cibler les milieux défavorisés.

L'IP, pour sa part, semble reposer sur des déterminants individuels plutôt que collectifs : des mesures en matière de développement professionnel pourraient être privilégiées. Selon nos résultats, un meilleur sentiment d'efficacité professionnelle favorisera le bien-être et la réussite des élèves, plus particulièrement au primaire.

3. Contributions à l'avancement des connaissances

Notre recherche sur les déterminants de l'ÉP confirme le rôle central de l'indiscipline ainsi que de la gestion des comportements problématiques dans le développement de l'ÉP et ce, au moyen d'un devis incluant le contrôle de l'ÉP préalable, un regard sur les perceptions des enseignants, mais aussi sur la réalité partagée par les enseignants d'une même école, la prise en compte de la réalité vécue par les élèves, et le recours à des analyses multiniveaux. En ce sens, la démonstration que nous faisons est robuste et constitue un appui solide sur lequel peuvent reposer les initiatives de prévention.

En ce qui concerne les conséquences chez les élèves de l'ÉP enseignant, la recherche en est encore à ses débuts. Peu d'appui empirique avait jusqu'à maintenant été apporté aux hypothèses soulevées. Nos travaux apportent un important appui empirique aux conséquences de l'ÉP, plus particulièrement au primaire. Si la relation linéaire entre le sentiment d'efficacité professionnelle et le bien-être ou la réussite des élèves avait déjà été soulignée, aucune étude n'avait encore établi la présence d'une relation curvilinéaire entre la FP et le bien-être ou la réussite des élèves. Ces résultats constituent assurément une avancée importante dans le domaine sur le plan empirique.

Chez les élèves du secondaire, plusieurs questions persistent, ce qui n'est pas étonnant considérant le caractère embryonnaire de la recherche sur le sujet et la complexité d'étudier les conséquences de l'ÉP enseignants chez des élèves exposés à une diversité d'enseignants. D'une part, la FP apparaît associée à la perception qu'ont les élèves du potentiel éducatif de leur environnement scolaire. Plus encore, la FP affecte le rendement des élèves (avec contrôle du rendement préalable). Ces résultats constituent un appui incontestable à la poursuite des recherches sur la question.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

1. Pistes ou questions de recherche et pistes de solution à cet égard

Déterminants de l'ÉP. En milieux défavorisés, il semble que les déterminants organisationnels étudiés aient peu d'impact sur l'ÉP des enseignants. Dans ces milieux, il apparaît plus difficile d'identifier des pistes de solutions ou leviers permettant de prévenir l'ÉP et ses répercussions sur le fonctionnement scolaire et sur les élèves. Par ailleurs, les caractéristiques contextuelles sont plus lourdes en milieux défavorisés (indiscipline, violence, faible rendement, etc.) et celles-ci sont associées au développement d'ÉP. Quelles mesures permettraient de minimiser le poids de ces facteurs difficilement modifiables? Des recherches supplémentaires pourraient contraster des écoles de milieux défavorisés présentant des taux de roulement, d'abandon de la profession ou d'absentéisme enseignant variés, pour tenter de mettre en lumière des pistes de solution appliquées.

Conséquences de l'ÉP. Au secondaire, le devis utilisé comporte certaines limites et un risque difficile à quantifier de dilution de l'effet plus spécifique d'un enseignant présentant de l'ÉP. Soulignons ici l'intérêt d'étudier l'effet isolé et additif de l'ÉP des différents enseignants auxquels les élèves sont exposés, au secondaire. Il serait intéressant à cet effet de poursuivre la recherche à partir de données recueillies plus spécifiquement à cette fin. Un devis longitudinal devrait être adopté, incluant la mesure de l'ÉP (dans ses différentes dimensions) en début et en fin d'année scolaire auprès de l'ensemble des enseignants auxquels les élèves sont exposés. Il serait alors possible, pour chaque élève, de déterminer si l'ÉP moyen des enseignants auxquels il est exposé affecte sa réussite, ou encore si l'exposition à un enseignant épuisé affecte son rendement ou sa motivation dans cette matière spécifique, par exemple. Enfin, ici encore, certains effets apparaissent plus forts dans les écoles favorisées ou homogènes (non multiethniques) : des recherches additionnelles sont nécessaires pour mieux comprendre ce phénomène.

PARTIE F - RÉFÉRENCES CHOISIES

- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Feuerhahn, N., Stamov-Roßnagel, C., Wolfram, M., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2012). Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: A longitudinal multi-source study. *Stress and Health*.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. Dans M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook Classroom Management: Research practice and contemporary issues* (p. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(1), 37-45.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hoglund, W.L., Klinge, K.E., & Hosan, N.E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53, 337-357.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27, 285-306.
- Lopez, J. M. O., Santiago, M. J., Godas, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., Hershfeldt, P. A., & Leaf, P. J. (2010). A multilevel exploration of the influence of teacher efficacy and burnout on response to student problem behavior and school-based service use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Tardif, M. (2013). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Revue scientifique internationale en éducation*, 20, 2-12.
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A Burning Issue in Teaching: The Impact of Perceived Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168.

Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques
primaires et secondaires

ANNEXE 1 - MÉTHODOLOGIE

Chercheur principal

Michel Janosz, Université de Montréal

Cochercheurs

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Roch Chouinard, Université de Montréal

Alain Marchand, Université de Montréal

Linda S. Pagani, Université de Montréal

Collaborateurs

Robert Dubois, Commission scolaire de Montréal

Frédéric Brière, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179379

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

1. Description et justification de l'approche méthodologique privilégiée

Cette recherche repose sur l'analyse secondaire de données recueillies dans le cadre de projets de recherche terminés. Cette approche présente d'importants avantages parce que les données recueillies portent sur des échantillons de qualité et contiennent les mesures essentielles à la nouvelle investigation: capacité de répondre aux questions de recherche à une fraction du coût, délais plus courts dans la production de connaissances, rapport coût-bénéfice accru du financement de la recherche, etc.

2. Échantillons

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP

Au primaire, l'échantillon est composé de 989 enseignants (83% de femmes; 58% ≤ 5 ans d'ancienneté) et 7234 élèves (4^e-6^e année) de 62 écoles francophones du Québec (50% en milieux défavorisés; 34% en métropole) qui ont complété le Questionnaire sur l'environnement socioéducatif des écoles (QES; échantillon transversal).

Au secondaire, l'échantillon est composé de 3258 enseignants (58% de femmes; 50% ≤ 5 ans d'ancienneté; 20% en classe d'AS) de 76 écoles secondaires du Québec (14% anglophones, 25% en métropole, 88% en milieux défavorisés) qui ont complété le QES au T1 (2005) et au T2 (2007). À ceux-ci s'ajoutent 32 558 élèves qui ont complété le QES et 30 319 élèves, un questionnaire sur leur adaptation psychosociale au T2 (2007).

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves

Au primaire, la banque de données regroupe deux échantillons francophones respectivement composés de cinq écoles situées en milieux défavorisés et multiethniques à Montréal (64 classes) et de sept écoles de Montérégie (43 classes). Au total, 107 classes ou enseignants (15% d'hommes) et leurs 1381 élèves (49% de garçons) de 2^e et 3^e cycles du primaire sont suivis sur une année scolaire (T1 : début et T2 : fin de l'année).

Au secondaire, l'échantillon est composé de 56 écoles (410 enseignants) réparties à travers le Québec (21% à Montréal, 91%, en milieux défavorisés). Au total, 7903 élèves (49% de garçons, 22% en retard scolaire) ont été suivis de leur secondaire 1 (T1) à 3 (T2).

3. Description et justification des mesures

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP

L'ÉP enseignants (un temps de mesure au primaire; deux au secondaire) est mesuré dans sa dimension de fatigue professionnelle (FP) chez les enseignants du primaire. Au secondaire, s'ajoute la dimension de sentiment d'inefficacité (IP). Les *caractéristiques structurelles* (taille, localisation, langue d'enseignement) sont tirées des données du MEES. Les *caractéristiques du corpus d'élèves* sont obtenues du MEES (% d'élèves nés au Québec, SES de l'école) et par agrégation, par école, des scores individuels des élèves (motivation, indiscipline, auxquels s'ajoutent, au secondaire, rendement, délinquance, consommation, anxiété, sentiments dépressifs, risque de décrocher). Enfin, sept catégories de *processus organisationnels* évalués par les élèves et les enseignants sont considérés (scores obtenus par agrégation, par école, des réponses individuelles): l'encadrement, l'enseignement, les relations, les tensions, les collaborations, l'appartenance et les activités parascolaires.

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves

L'ÉP des enseignants, sous l'angle du sentiment d'inefficacité professionnelle et de la fatigue professionnelle, est autorapporté par les enseignants au T1 et au T2. De même, la réussite scolaire et l'adaptation psychosociale des élèves sont évaluées au T1 et au T2 au moyen, au primaire, de questionnaires aux élèves et aux enseignants (motivation, rendement et engagement, problèmes extériorisés et intériorisés, relations maître-élève) et, au secondaire, de questionnaires aux élèves (perception du potentiel éducatif de leur environnement scolaire, appartenance et relations avec les enseignants, motivation, rendement et risque de décrocher, problèmes intériorisés et extériorisés).

4. Stratégies et techniques d'analyse

Question #1 : Les déterminants de l'ÉP

Par l'entremise de régressions linéaire multiniveaux, nous identifions les facteurs explicatifs de l'ÉP, parmi les caractéristiques structurelles et du corpus d'élèves. Nous répétons ensuite l'opération avec les processus organisationnels, en prenant soin de distinguer la contribution des perceptions individuelles des enseignants de la contribution des processus tels que perçus par l'ensemble de la communauté scolaire (scores agrégés par école). Ces analyses sont réalisées en contrôlant pour le sexe, l'âge, l'ancienneté des enseignants et, au secondaire, de l'ÉP préalable (T1). Enfin, nous vérifions (1) dans quelle mesure les effets directs des variables contextuelles et de processus varient en fonction de caractéristiques des enseignants (sexe, âge, ancienneté, type de classe) et (2) si les effets des processus varient en fonction de la taille de l'école, de sa localisation, de la langue d'enseignement (au secondaire), de la composition du corpus d'élèves et du SES de l'école.

Question #2 : Les conséquences de l'ÉP chez les élèves

La stratégie analytique repose sur des régressions linéaires multiniveaux : on examine si les scores moyens pour chaque dimensions d'ÉP (moyennes T1-T2) sont associés (relation linéaire et/ou curvilinéaire) à la réussite scolaire et à l'adaptation psychosociale des élèves au T2, en contrôlant pour le sexe des élèves, leur âge, et leur réussite et leur adaptation au T1. Au primaire, l'analyse se fait par classe et l'on contrôle aussi pour le niveau scolaire. Au secondaire, en fonction de l'organisation scolaire qui prévaut (où les élèves sont exposés à plusieurs enseignants chaque jour), l'analyse se fait par niveau scolaire : on examine comment l'ÉP moyen des enseignants du niveau scolaire est associé à la réussite et à l'adaptation des élèves au T2. De plus, au secondaire, plusieurs variables de contrôle s'ajoutent (QI, redoublement, SES, lieu de naissance).

Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques
primaires et secondaires

ANNEXE 2 : RÉFÉRENCES

Chercheur principal

Michel Janosz, Université de Montréal

Cochercheurs

Isabelle Archambault, Université de Montréal

Roch Chouinard, Université de Montréal

Alain Marchand, Université de Montréal

Linda S. Pagani, Université de Montréal

Collaborateurs

Robert Dubois, Commission scolaire de Montréal

Frédéric Brière, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2014-RP-179379

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)

et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

- Brien, M., Lapointe, É., Boudrias, J. S., & Brunet, L. (2011). Investigation de la relation entre la santé psychologique et la performance des enseignants. Dans P. Desrumaux, A. M. Vonthrin & S. Pohl (dir.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (p. 45-55). Paris, France : L'Harmattan.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000b). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. et Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chouinard, M. A. (2003, 15 octobre.). Près de 20 % des jeunes profs désertent. Le ministère ne connaît pas les causes exactes du phénomène. *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/non-classe/38326/pres-de-20-des-jeunes-profs-desertent>
- Covell, K., McNeil, J. K., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement. *School Psychology International*, 30(3), 282-290.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. New York, NY : Suny Press.
- Dworkin, A. G., Saha, L. J., & Hill, A. N. (2003) Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4(2), 108-120.
- Fackler, S. et Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195

- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S. G., & Dussault, M. (2012). How Do Job Characteristics Contribute to Burnout? Exploring the Distinct Mediating Roles of Perceived Autonomy, Competence, and Relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(2), 123-137.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*, 705–716.
- Feuerhahn, N., Stamov-Roßnagel, C., Wolfram, M., Bellingrath, S., & Kudielka, B. M. (2012). Emotional exhaustion and cognitive performance in apparently healthy teachers: A longitudinal multi-source study. *Stress and Health*.
- Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. Dans M. Evertson & C. S. Weinstein (dir.), *Handbook Classroom Management: Research practice and contemporary issues* (p. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire. *Revue européenne de psychologie appliquée, 59*(1), 37-45.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349-1363.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513.
- Hoglund, W.L., Klinge, K.E., & Hosan, N.E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology, 53*, 337-357.

- Houlfort, N., & Sauvé, F. (2010). Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement. Montréal, Québec : École nationale d'administration publique.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 27, 285-306.
- Janosz, M., Thiebaud, M., Bouthillier, C., & Brunet, L. (2004, août). Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants. Communication présentée au 13e Congrès de psychologie du travail et des organisations, AIPTLF, Bologne.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kovess-Masfety, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' Mental Health and Teaching Levels. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(7), 1177-1192.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lens, W., & de Jesus, S. N. (1999). Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Belgique: Presses de l'université Leuven.
- Lofaso, J. J. (1996). The effects of the behavioral characteristics of teacher emotional exhaustion and depersonalization on student engagement, knowledge acquisition, and

perception of teacher behavior. *Dissertation Abstracts International, section A: Humanities and Social Sciences*, 57, 0578.

Lopez, J. M. O., Santiago, M. J., Godas, A., Castro, C., Villardefrancos, E., & Ponte, D. (2008). An integrative approach to burnout in secondary school teachers: Examining the role of student disruptive behaviour and disciplinary issues. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 8(2), 259-270.

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variable to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546-559.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.

Mohamadi, F. S. & Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427-433.

Nelson, K., & Brunet, L. (2011). Les besoins fondamentaux en tant que médiateurs de la relation entre le climat et la santé psychologique au travail. Dans P. Desrumaux, A. M. Vonthrin & S. Pohl (dir.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (p. 23-33). Paris, France : L'Harmattan.

O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2008, novembre). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. Communication présentée au Australian

Association for Research in Education Annual Conference 2007, Fremantle, Western Australia.

Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher-and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129-145.

Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science, 9*(3), 144-159.

Riley, P., Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & De Alwis, N. (2012). Relations Among Beginning Teachers' Self-Reported Aggression, Unconscious Motives, Personality, Role Stress, Self- Efficacy And Burnout. *Interpersonal Relationships in Education, 3*, 151-166.

Royer, N., Loisel, J., Dussault, M., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie Pédagogique, 119*, 5-8.

Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and teacher education, 18*, 1007-1021.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518-524.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059-1069.

Soares, A. (2004). Travailler avec le Cœur: la santé mentale et les émotions au travail. Repéré à <http://www.securitesociale.csq.qc.net/index.cfm/2,0,1687,9935,2852,0,html>

Tardif, M. (2013). Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression. *Revue scientifique internationale en éducation, 20*, 2-12.

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Warren, J. M. & Hale, R. W. (2016). The Influence of Efficacy Beliefs on Teacher Performance and Student Success: Implications for Student Support Services. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 187-208.
- Zhang, Q., & Sapp, D. A. (2008). A Burning Issue in Teaching: The Impact of Perceived Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning. *Journal of Communication Studies*, 1(2), 152-168.