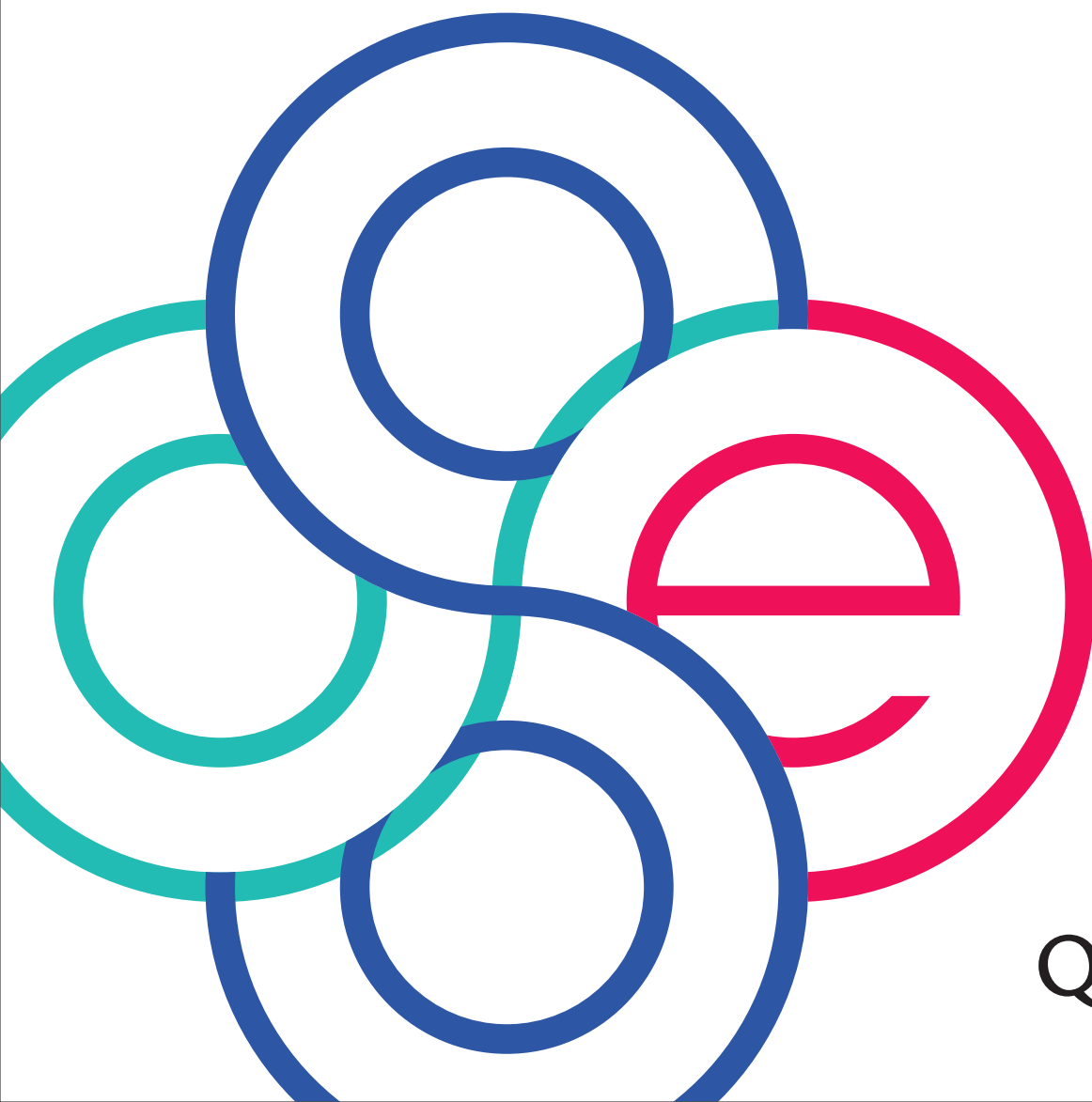


CONSEIL
SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

Santé et bien-être du personnel enseignant

Portrait de la situation et pistes de solutions

Études et recherches



Le [Conseil supérieur de l'éducation](#) a confié la coordination de la préparation et de la diffusion du présent document de recherche à sa présidence. Ce document et les positions qu'il peut contenir n'engagent pas le Conseil ni ses instances consultatives.

Rédaction et recherche

Diana Vlasie, agente de recherche et de transfert

Révision linguistique

Des mots et des lettres

Comment citer cet ouvrage :

Vlasie, Diana (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 47 p.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

ISBN : 978-2-550-88339-5 (version PDF)

© **Gouvernement du Québec, 2021**

Toute demande de reproduction du présent document doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit d'une rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

Avis aux lectrices et aux lecteurs

Le Conseil supérieur de l'éducation peut, pour accomplir sa mission, effectuer ou faire effectuer des études et des recherches qu'il juge nécessaires à la préparation des avis ou des rapports qu'il produit sur l'état et les besoins de l'éducation. Le cas échéant, il peut décider de rendre publiques de telles productions s'il estime que la richesse et l'utilité potentielle des renseignements colligés le justifient. C'est dans cette perspective que le Conseil publie le présent document.

Cette publication reprend les éléments d'une étude accomplie dans le cadre de l'élaboration de l'avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Plus précisément, il s'agissait de documenter la santé mentale et le bien-être du personnel enseignant. Cette étude n'avait pas l'objectif d'offrir à la lectrice ou au lecteur une revue de littérature exhaustive sur la question. Elle a plutôt servi à alimenter la réflexion des membres de la Commission de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, de même que celle des membres de la Commission de l'enseignement secondaire. La sélection des recherches a été effectuée en fonction des travaux ayant mené à la production de l'avis. L'aspect relationnel et social du travail enseignant et ses implications pour la santé mentale du personnel ont été privilégiés.

Table des matières

Avis aux lectrices et aux lecteurs	III
Introduction	1
1 Cadre conceptuel	2
1.1 Le bien-être	2
1.2 La santé mentale	4
2 Conditions particulières associées à l'enseignement	6
2.1 La charge émotionnelle	6
2.2 La violence	8
2.2.1 Quelques données européennes et canadiennes	9
2.2.2 Quelques données québécoises	10
3 État des lieux de la santé mentale et du bien-être du personnel enseignant	17
3.1 Entre satisfaction et insatisfaction	18
3.2 La détresse	19
3.3 L'épuisement professionnel	23
3.4 Les absences, le désengagement et l'abandon de la profession	25
4 Quelques pistes de solutions	27
4.1 Le développement des compétences sociales et émotionnelles	28
4.1.1 Le cadre développé par le <i>Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)</i>	28
4.1.2 Le modèle de la classe prosociale	30
4.1.3 Les compétences sociales et émotionnelles dans la formation du personnel enseignant	31
4.2 Autres pistes de solutions	31
Conclusion	33
Annexes	34
Bibliographie	37

Liste des tableaux

Tableau 1	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école primaire (%)	11
Tableau 2	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école secondaire (%)	12
Tableau 3	Portrait statistique des lésions acceptées attribuables à la violence en milieu de travail (santé et sécurité au travail)	15
Tableau 4	Portrait statistique des lésions acceptées attribuables au stress en milieu de travail (santé et sécurité au travail)	21
Tableau 5	Enseignants envisageant de chercher un autre emploi dans le futur	26
Tableau 6	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de parents à l'école primaire (%)	34
Tableau 7	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de parents à l'école secondaire (%)	34
Tableau 8	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école primaire (%)	35
Tableau 9	Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école secondaire (%)	35
Tableau 10	Pourcentage des membres du personnel scolaire agressés par des élèves dans une école primaire en 2013, 2015 et 2017 (%)	36
Tableau 11	Pourcentage des membres du personnel scolaire agressés par des élèves dans une école secondaire en 2013, 2015 et 2017 (%)	36

Liste des figures

Figure 1	Cadre conceptuel du bien-être professionnel du personnel enseignant.	3
Figure 2	Modèle à deux continuums de la santé mentale et des troubles mentaux	5
Figure 3	Modèle de la classe prosociale.	30



Introduction

Les multiples transformations de la société ont entraîné une préoccupation grandissante pour le bien-être et la santé mentale des individus. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) publiait d'ailleurs, en juin 2020, son premier avis entièrement consacré au bien-être de l'enfant à l'école, dans lequel il précisait « que le bien-être des enfants à l'école passe par le bien-être du personnel scolaire (Goyette, 2019; Oberle et Schonert-Reichl, 2017; Montreuil, 2019; Organisation mondiale de la Santé, 2006) » (CSE, 2020, p.77). Cette vision s'inscrit dans l'approche *whole school*: « [...] *defines the entire school community as the unit of change and involves coordinated action between three interrelated components: (i) curriculum, teaching, and learning; (ii) school ethos and environment; (iii) family and community partnerships*¹ » (Goldberg et autres, 2019, p. 756).

Le présent document se veut donc un complément de l'avis du Conseil intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs* et des publications qui l'accompagnent (CSE, 2020; Couture, 2019; St-Louis, 2020; Parent et St-Louis, 2020) en abordant une autre facette essentielle du bien-être à l'école, celle du personnel enseignant. La première partie, qui porte sur les définitions des concepts de bien-être et de santé, en constitue l'assise théorique. Quelques conditions particulières associées à l'enseignement sont ensuite présentées, avant que soit dressé un bilan de l'état général du personnel enseignant par la mise en parallèle des résultats de diverses enquêtes et études. Que ressent-il par rapport à sa profession? Quels effets les conditions présentées ont-elles sur sa santé et sur la qualité de son enseignement? Ce sont quelques-unes des questions auxquelles le portrait présenté dans la troisième partie tentera de répondre. Enfin, une brève description des principales pistes de solutions recensées clôt ce rapport de recherche.

1 « [...] fait de l'ensemble de la communauté scolaire l'unité de changement et implique l'action coordonnée de trois composantes interdépendantes: (i) le programme, l'enseignement et l'apprentissage; (ii) l'éthos et l'environnement scolaires; (iii) les partenariats famille-communauté » (notre traduction) (Goldberg et autres, 2019, p. 756).



1 Cadre conceptuel

D'emblée, les divers travaux consultés ont permis de constater que les concepts de bien-être et de santé ne font pas l'unanimité. Devant la multiplication des interprétations, leur évolution et le flou conceptuel qui persiste parfois entre ces deux notions, il est essentiel de mieux cerner les objets de la présente étude. Les définitions du bien-être et de la santé mentale sont examinées dans cette première partie, afin de mieux les distinguer, tout en mettant en évidence les liens qui les unissent et en précisant les particularités associées à la profession enseignante.

1.1 Le bien-être

Dans l'avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*, le Conseil soulignait le fait que le concept de bien-être ne faisait pas consensus, pas plus que ses indicateurs ou les instruments permettant de le mesurer². Les chercheuses et les chercheurs s'entendent toutefois sur son «caractère multifactoriel, multidimensionnel et systémique [...] (Cohen et autres, 2009; Debarbieux, 2015; Florin et Guimard, 2017; Guérette et Fortin, 2011; Robinson et autres, 2016; Wang et autres, 2016)» (CSE, 2020, p. 31). Il est également possible de relever plusieurs éléments communs aux diverses définitions qui en sont données. Le bien-être est désigné comme étant «*a dynamic state*³» (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10) ou «*a successful adjustment or adaptation [...] despite stress and other obstacles*⁴» (Kutsyuruba et autres, 2019, p.291). De plus, le bien-être permettrait aux individus de développer «*their potential, work productively and creatively, build strong and positive relationships with others, and*

2 Voir notamment, à ce propos, la thèse de Dagenais-Desmarais, dans laquelle l'auteure recense près d'une vingtaine de conceptualisations différentes du bien-être (Dagenais-Desmarais, 2010).

3 «un état dynamique» (notre traduction) (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10).

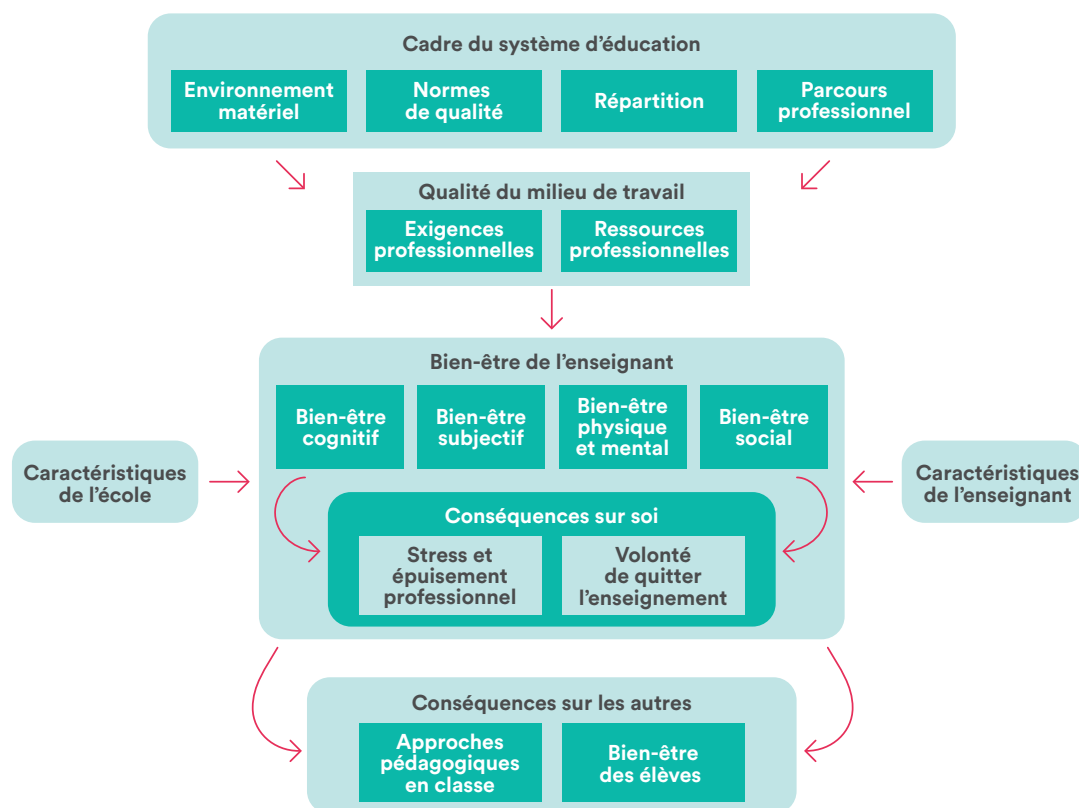
4 «une adaptation réussie [...] malgré le stress et d'autres obstacles» (notre traduction) (Kutsyuruba et autres, 2019, p.291).

*contribute to their community*⁵» (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10). Dans un contexte scolaire, cela s'extrapole aux relations avec les élèves (Jennings, 2015; Jennings et Greenberg, 2009; Braun et autres, 2019), Acton et Glasgow (2015) insistant même sur le processus collaboratif par lequel il se crée. Ils définissent ainsi le bien-être enseignant comme «*an individual sense of personal [and] professional fulfilment, satisfaction, purposefulness and happiness, constructed in a collaborative process with colleagues and students*⁶» (Acton et Glasgow, 2015, p.102).

En ce qui concerne plus précisément la profession enseignante, un cadre conceptuel global permettant d'analyser le bien-être ressenti au travail par le personnel enseignant et ses liens avec la qualité de l'enseignement a été élaboré récemment dans un document de travail de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2020). La figure 1 présente ce cadre qui prend en considération autant le bien-être cognitif que le bien-être subjectif, social, physique et mental.

Figure 1

Cadre conceptuel du bien-être professionnel du personnel enseignant



Source : Viac et Fraser, 2020, p. 20.

- 5 «leur potentiel, travailler de manière créative et productive, construire des relations significatives avec les autres et contribuer à leur communauté» (notre traduction) (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p.10).
- 6 «un sentiment individuel d'épanouissement personnel [et] professionnel, de satisfaction, d'utilité et de bonheur, construit dans un processus collaboratif avec des collègues et des élèves» (notre traduction) (Acton et Glasgow, 2015, p.102).

Ce schéma prend en considération les conditions de travail provenant à la fois du système éducatif et de l'établissement scolaire susceptibles d'influencer le bien-être des enseignantes et des enseignants. Mais ce qui nous intéresse plus précisément dans le cadre de cette étude, ce sont les effets de ce bien-être. Si, de prime abord, il est possible de constater un effet sur les enseignantes et les enseignants eux-mêmes (leur degré de stress et leur intention de quitter ou non la profession), leur bien-être aurait aussi un effet plus collectif en quelque sorte, puisqu'il serait susceptible d'influencer «la qualité de l'enseignement relativement à la pratique pédagogique en classe et au bien-être des élèves» (Viac et Fraser, 2020, p.4).

1.2 La santé mentale

La santé mentale et ses liens avec le bien-être ont aussi été approfondis dans l'avis du Conseil (CSE, 2020). L'encadré ci-dessous reprend ce qu'il est important de retenir à ce sujet.

L'Organisation mondiale de la Santé (OMS) élargit la portée du bien-être pour le relier étroitement à la santé mentale qui constitue «un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. Dans ce sens positif, la santé mentale est le fondement du bien-être d'un individu et du bon fonctionnement d'une communauté⁷» (OMS, 2014). Vu sous cet angle, le bien-être devient indissociable de la santé mentale «optimale» qui renvoie «aux ressources psychologiques, sociales et environnementales qui permettent à l'individu et aux collectivités de mener une vie “satisfaisante”, de se développer et de surmonter l'adversité» (Baraldi, Joubert et Bordeleau, 2015, p. 53).

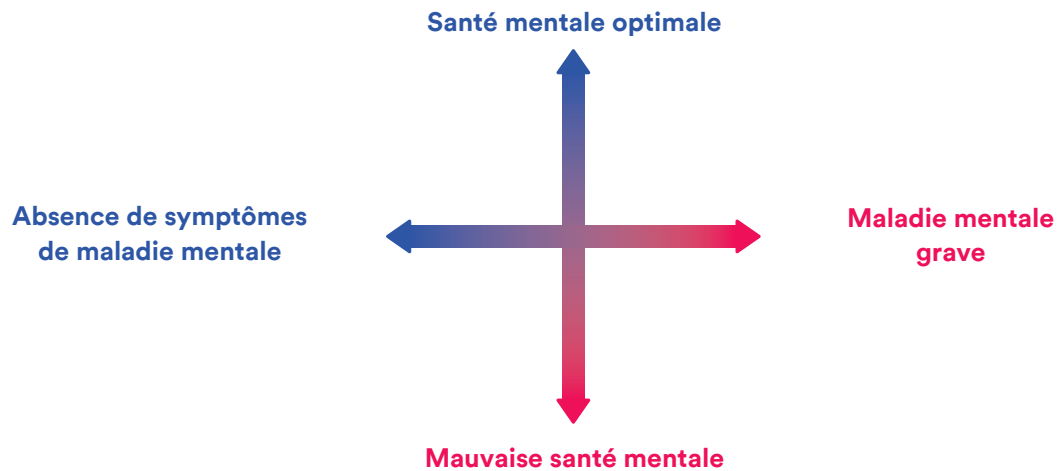
À ce propos, rappelons que la «santé mentale optimale», aussi appelée «santé mentale positive», délaisse l'approche basée sur un continuum unique selon laquelle santé et maladie mentales sont opposées, en ajoutant un second continuum allant de la santé mentale optimale à celle considérée comme plus mauvaise, sans néanmoins relever d'un trouble mental (Joubert, 2009). Cette ligne de pensée implique que «la santé mentale peut inclure un grand nombre d'états et de désordres psychologiques dont l'origine, les effets et les caractéristiques sont multiples.» (Harvey, Courcy, Petit et autres, 2006, p. 3) De ce point de vue, il est tout à fait possible d'envisager qu'une personne présentant un trouble mental puisse jouir d'une bonne santé mentale si elle parvient, malgré ce trouble, à «mener une vie satisfaisante» (Baraldi, Joubert et Bordeleau, 2015, p. 53). L'Agence de santé publique du Canada ainsi que l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) adoptent cette perspective et font la promotion d'une santé mentale positive. La Figure 2, qui suit, illustre cette vision largement privilégiée depuis un bon nombre d'années⁸.

7 Cette définition existe dans sa version anglaise depuis au moins 2007 : «*a state of well-being in which the individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to his or her community*» (OMS, 2007, p. 1). De plus, elle est encore très souvent reprise dans la documentation de l'OMS (2018).

8 Cette ligne de pensée est défendue notamment par l'Organisation mondiale de la Santé, qui indiquait déjà, en 1946, dans sa constitution, que «[l]a santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité» (OMS, 1946, p. 1). Cette définition n'a jamais été changée depuis 1946. Au Canada, les avantages de la vision bidimensionnelle pour la compréhension de la santé mentale ont été soulignés pour la première fois en 1987, dans un document intitulé *La santé mentale des Canadiens : vers un juste équilibre* (Gouvernement du Canada, 2006, p. 2).

Figure 2

Modèle à deux continuums de la santé mentale et des troubles mentaux



Adaptée de : Institut canadien d'information sur la santé, 2009, p.73

Source : CSE, 2020, p.20-21.

L'Agence de santé publique du Canada (ASPC) ajoute que

la santé mentale est la capacité qu'a chacun d'entre nous de ressentir, de penser et d'agir de manière à améliorer notre aptitude à jouir de la vie et à relever les défis auxquels nous sommes confrontés. Il s'agit d'un sentiment positif de bien-être émotionnel et spirituel qui respecte l'importance de la culture, de l'équité, de la justice sociale, des interactions et de la dignité personnelle⁹ (Gouvernement du Canada, 2006, p.2).

En résumé, la santé mentale comprend, d'un côté, une composante positive, soit le bien-être, et de l'autre, une composante négative que plusieurs chercheuses et chercheurs qualifient de détresse (Bouterfas, 2014; Dagenais-Desmarais, 2010; Gilbert, 2009; Savoie, 2010; Zacharyas, 2012). Si, traditionnellement, les études ont plutôt porté sur ce second aspect de la santé mentale privilégiant une approche centrée sur les problèmes et la terminologie médicale (Seligman, 2002), il paraît aujourd'hui incontournable de considérer autant le bien-être que la détresse, laquelle comprend la dépression et l'anxiété (Gilbert, 2009; Zacharyas, 2012).

Notons toutefois que

les liens entre les indices positifs et négatifs ne sont pas encore bien compris (Diener, 2009). En effet, si une bonne adaptation permet de réduire la détresse, miser sur le bien-être par la présence d'affects positifs permet d'améliorer ses ressources pour faire face à la détresse en ayant notamment un comportement plus adapté (Zacharyas, 2012, p.68).

9 Cette définition est une traduction fournie par l'Agence de santé publique du Canada (ASPC). La version originale provient de *Proceedings from the International Workshop on Mental Health Promotion* (Centre for Health Promotion, 1997, cité dans Gouvernement du Canada, 2006, p.27).



2 Conditions particulières associées à l'enseignement

L'enseignement se classe parmi les professions les plus stressantes, selon une base de données anglaise regroupant 26 types d'emplois différents (Johnson et autres, 2005, cité dans Spilt, Koomen et Thijs, 2011, p. 458). Toutefois, la manière dont un individu perçoit sa situation et les ressources psychologiques dont il dispose pour s'y adapter ont une importance fondamentale dans l'expérience du stress. Les facteurs individuels peuvent donc y contribuer. Par exemple, l'extraversion serait reliée à un stress moindre chez le personnel enseignant (de Courville, 2018, p. 28-29). Plusieurs études font état de certaines conditions particulières qui mettent à risque la santé globale (psychologique, mais aussi, dans une moindre mesure, physique) et le bien-être du personnel enseignant. La charge émotionnelle de sa tâche, de même que la violence à laquelle il peut être exposé font partie des difficultés pour lesquelles il est possible de constater un intérêt accru de la recherche.

2.1 La charge émotionnelle

«[L']activité de base du métier d'enseignant est une relation humaine, avec un enseignant qui travaille avec et pour des élèves» (Gendron, 2011, p. 160). Puisqu'elle implique des relations humaines, la profession enseignante comporte des risques particuliers pour la santé. En effet, les membres du personnel «de la relation à autrui» (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 138) effectuent un travail émotionnel qui implique de gérer et de réguler ses affects de manière à «exprimer des émotions congruentes avec les prérequis du rôle professionnel ou institutionnel (ne pas s'alarmer devant un malade, ne pas montrer son agacement, sa colère, devant un élève, etc.)» (Hochschild, 1983, cité dans Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 139).

En exprimant des émotions appropriées, l'enseignante ou l'enseignant favorise l'apprentissage de ses élèves et construit des relations positives avec eux. Les élèves seraient effectivement très sensibles aux émotions exprimées par leur enseignante ou enseignant (Garner, 2010) et l'expression de ces émotions

contribuerait à stimuler leur intérêt et à nourrir leur motivation (Garner, 2010; Hargenauer et Volet, 2014; Fried, Masfield et Dobozy, 2015). Or, les efforts de régulation individuels qui doivent être constamment fournis afin de répondre adéquatement aux exigences du travail enseignant peuvent s'avérer énergivores, et ce, encore plus dans les situations où les émotions ressenties entrent en conflit avec «les normes professionnelles intériorisées» (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 140), lorsque l'individu ne peut exprimer ce qu'il ressent réellement en raison des exigences de son rôle professionnel, autrement dit dans les situations de dissonance émotionnelle.

Si, au secondaire, le personnel enseignant peut demeurer plus distant par rapport aux élèves et n'a pas forcément à exprimer une aussi grande variété d'émotions qu'au primaire, où il se doit davantage de rassurer ou de féliciter, certains milieux scolaires peuvent se révéler plus difficiles et nécessiter des efforts accrus de la part du corps enseignant «par la nécessité d'affronter et de réguler les comportements des élèves» (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 144). S'il devient répétitif, ce type de situation ou de comportement constitue un agent stresser supplémentaire qui s'ajoute à la charge de travail et qui est susceptible de conduire à l'épuisement professionnel, souvent caractérisé de «maladie du trop-plein d'engagement personnel» (Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 141). Aussi n'est-il pas surprenant que le risque d'épuisement professionnel (*burnout*)¹⁰ soit plus élevé dans les professions où les individus sont psychologiquement engagés dans leur travail : policières et policiers, psychologues, travailleuses sociales et travailleurs sociaux, infirmières et infirmiers, médecins, de même qu'enseignantes et enseignants sont donc parmi les professionnels les plus à risque (Camana, 2002; Canouï et Mauranges, 2015; Rasclé, Bergugnat-Janot et Hue, 2011, p. 141; Vézina et Gingras, 1995).

Un autre risque pour les personnes engagées dans un travail à dimension émotionnelle, mis en évidence plus récemment par la recherche, est celui de la **fatigue de compassion**. Elle résulterait non seulement de l'épuisement professionnel¹¹, mais aussi d'un traumatisme secondaire dont les symptômes, quoiqu'équivalents à ceux de l'état de stress post-traumatique, proviennent plutôt des récits entendus, par un certain effet de contagion (Alexe, 2017; Doyon, 2013). En d'autres termes, le simple fait de tenter d'aider une victime d'un trauma constitue une source de stress importante. Ce stress traumatique secondaire se manifeste par les mêmes symptômes que ceux du stress post-traumatique, et cela, en dépit du fait que la personne n'a pas vécu elle-même le trauma en question. Elle peut donc ressentir de l'anxiété et être sujette à des changements brusques d'humeur, revivre l'événement qui lui a été raconté à travers des retours en arrière (*flashbacks*) ou des cauchemars et même s'isoler socialement ou éviter de parler de ce qui l'a traumatisée. Elle pourrait même ne plus être en mesure de fonctionner normalement dans sa vie professionnelle comme personnel (Ollison, 2019). «*Compassion fatigue is the cost one pays when caring too much about a trauma victim. The cost is so impactful that one's mental health can suffer as a result*»¹² (Ollison, 2019, p. 48).

Ce phénomène a d'abord été étudié relativement aux interventions dites de crise, les individus travaillant dans de tels contextes étant affectés par les traumatismes de leurs patientes et patients (Figley, 1995). Borntreger et ses collègues (2012) ont cependant démontré, dans leur recherche impliquant plusieurs écoles américaines, qu'il pouvait aussi toucher le personnel scolaire, qui, par empathie, présenterait des

10 Voir à ce propos la troisième partie de ce document.

11 Voir à ce propos la section 3.3 ci-après.

12 «La fatigue de compassion est le prix à payer quand on se préoccupe trop d'une victime d'un traumatisme. Ce prix est si élevé que la santé mentale en pâtit parfois» (notre traduction) (Ollison, 2019, p. 48).

symptômes de stress traumatique secondaire¹³. Tout comme les autres emplois impliquant des relations humaines, le personnel enseignant pourrait également, en étant confronté à la détresse d'autrui, subir des changements cognitifs qui modifient négativement la perception de soi et du monde (Alexe, 2017; Doyon, 2013).

Loin d'être un acte de nature uniquement cognitive, enseigner comprend donc, de prime abord, un aspect social et affectif qui implique les émotions. La complexité accrue du travail en classe et des relations avec les élèves exige même une plus grande mobilisation des compétences émotionnelles et relationnelles de la part du personnel enseignant. À ce sujet, rappelons que l'influence de la relation avec les élèves sur la santé du personnel enseignant est soulignée par de nombreuses études (de Courville, 2018; Houlfort et Sauvé, 2010; Janosz et autres, 2004; Spilt, Koomen et Thijs, 2011). La qualité de cette relation semble même être reliée au degré d'engagement du personnel enseignant et aux émotions positives qu'il ressent, et cela, de manière plus importante même que les liens avec les collègues (Goegan, Wagner et Daniels, 2017).

2.2 La violence

Lorsque les élèves ont plutôt des comportements perturbateurs, cela contribue au stress du personnel enseignant. Des études montrent d'ailleurs qu'il s'agit d'un facteur de stress parmi les plus fréquents dans l'exercice de la profession (Dubois, 2014; Houlfort et Sauvé, 2010; Karsenti et autres, 2008; Sauvé, 2012; OCDE, 2020). Les résultats de la *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2013 (OCDE, 2014b) montrent même « que la satisfaction professionnelle et l'efficacité personnelle des enseignants diminuent à mesure que le pourcentage d'élèves ayant des problèmes de comportement augmente » (OCDE, 2020, vol. 2, chap. 2, sans numéro de page). Le manque de respect, la nonchalance et le bruit continu, de même que l'agressivité et la violence (Chartrand, 2006) représentent les comportements perçus comme les plus stressants et susceptibles de conduire à l'épuisement professionnel¹⁴ (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 8-9).

Selon l'Organisation mondiale de la Santé, la violence peut être comprise comme « la menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations » (OMS, 2002, p. 5). Cette définition comprend non seulement toutes les formes de violence, mais demeure applicable à tous les milieux (école, travail, communauté, etc.). Son intérêt réside également dans le fait qu'elle explicite les conséquences de la

- 13 Parmi les 299 membres du personnel scolaire ayant participé à l'étude et venant de 6 écoles différentes, 75 % présentaient un niveau important de fatigue compassionnelle, selon la *Secondary Traumatic Stress Scale* (STSS) (Borntreger et autres, 2012). Les chercheuses et les chercheurs expliquaient ce taux élevé par le fait que le quart de leur échantillon provenait de populations davantage exposées à des traumatismes (origine amérindienne ou autochtone de l'Alaska). Ils en déduisaient que ce pourcentage devait être similaire chez leurs élèves et, par le fait même, leur taux d'exposition à des traumatismes également.
- 14 L'échantillon de cette enquête, effectuée en 2009 auprès du personnel enseignant membre de la Fédération autonome de l'enseignement, comprenait 2401 répondants, soit 1787 femmes et 521 hommes (93 données manquantes) ayant en moyenne 40,72 ans et 13,92 années d'expérience. Le corps enseignant du primaire y était le plus largement représenté (46,3 %), suivi de celui du secondaire (34,0 %), puis de celui de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (7,6 %) (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 13).

violence sur la santé psychologique et physique des personnes la subissant. Pour ces raisons, il semble que ce soit encore la définition reprise dans des travaux récents, notamment dans ceux de l'Institut national de santé publique du Québec (Laforest, Maurice et Bouchard [dir.], 2018, p.7).

Avant de dresser un portrait de la violence à laquelle est exposé le personnel enseignant, il est important de mentionner que non seulement les définitions des concepts utilisés varient d'une étude à l'autre, mais aussi les indicateurs permettant d'en mesurer l'ampleur. Les données des diverses enquêtes ne peuvent donc pas être comparées entre elles, mais donnent néanmoins une idée de l'importance du phénomène. Ainsi, la situation particulière du personnel enseignant travaillant dans «*an environment increasingly "open" to violence*¹⁵» était déjà soulignée en 1998 par l'Organisation internationale du travail (Chappell et Di Martino, 2006, p.90). Désormais, c'est un fait bien connu, l'enseignement est considéré comme faisant partie des professions à risque concernant la violence au travail, et cela, partout dans le monde (Laforest, Maurice et Bouchard [dir.], 2018, p.264-266).

2.2.1 Quelques données européennes et canadiennes

En France, selon l'enquête dite «de victimation» et intitulée *Cadre de vie et sécurité*¹⁶, de 2007 à 2013, les membres du personnel du ministère de l'Éducation nationale¹⁷ ont déclaré beaucoup plus souvent que l'ensemble des personnes occupant un autre emploi qu'ils avaient été agressés dans l'exercice de leur travail¹⁸ (Guedj et Beaumont, 2014, p.1). De plus, 12 % d'entre eux ont affirmé qu'ils avaient été victimes de menaces ou d'insultes¹⁹ dans l'exercice de leurs fonctions, un pourcentage près de deux fois plus élevé que la moyenne (7 %) (Guedj et Beaumont, 2014, p.1). Ce sont les moins de 30 ans qui demeurent les plus touchés par ce phénomène, une situation que Guedj et Beaumont expliquent à la fois par l'expérience accrue des personnes plus âgées et le fait que les enseignantes et les enseignants amorcent souvent leur carrière dans des établissements plus difficiles et davantage exposés à la violence.

Même en Finlande, un pays pourtant considéré comme une figure de proue en matière d'éducation, et ce, autant pour la qualité de son enseignement que pour la réussite scolaire de ses élèves (OCDE, 2014a), la majorité du personnel enseignant qui travaille auprès de jeunes de 13 à 16 ans avoue avoir subi, durant sa carrière, des comportements offensants de leur part (66 %). La vaste étude intitulée *Teacher*

15 «un milieu de plus en plus propice à la violence» (notre traduction) (Chappell et Di Martino, 2006, p.90).

16 Réalisée par l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) et l'Observatoire national de la délinquance et des réponses pénales (ONDRP), cette enquête a interrogé près de 17 000 personnes de 14 ans ou plus occupant un emploi et résidant en France. Les résultats sont diffusés notamment dans les supports de l'INSEE, comme *Insee Première*, une publication dans laquelle se trouve l'article de Guedj et Beaumont (2014) auquel nous empruntons les données.

17 Notons que les «professeurs du premier et du second cycle», c'est-à-dire les enseignantes et les enseignants de la maternelle au lycée, soit de la maternelle à la fin du secondaire, représentaient 90 % des membres du personnel du ministère de l'Éducation nationale (Guedj et Beaumont, 2014, p.1).

18 «Dans l'Éducation nationale, 49 % des victimes de violences physiques, 64 % des victimes de menaces et 57 % des victimes d'insultes ont été agressées dans l'exercice de leur métier contre respectivement 31 %, 44 % et 40 % des personnes occupant un emploi» (Guedj et Beaumont, 2014, p.2).

19 Cette violence verbale est d'ailleurs beaucoup plus importante que la violence physique, puisque seulement 0,6 % des membres du personnel du ministère de l'Éducation nationale ont dit avoir subi des agressions physiques dans le cadre de leur emploi, contre 0,5 % des personnes occupant un emploi (Guedj et Beaumont, 2014, p.2).

Victimisation in Finland 2008 et menée par le National Research Institute of Legal Policy²⁰ révèle en outre que près d'un quart des membres du corps enseignant de ce pays ont déclaré avoir reçu des menaces de violence provenant d'élèves au cours de leur carrière. L'enquête indique également que 11 % d'entre eux disent avoir déjà été victimes de violence physique de la part d'élèves à au moins un moment au cours de leur parcours en enseignement (Salmi et Kivivuori, 2009). Si ces données remontent déjà à plus de dix ans, *Le baromètre des conditions de travail*²¹, publié par le Syndicat finlandais de l'éducation²² (Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ, 2018, p. 13) tous les deux ans, confirme que la situation perdure. En 2017, près de la moitié des répondantes et des répondants (47 %) déclaraient avoir vécu une expérience de traitement inapproprié ou d'intimidation au cours des douze derniers mois (61 % au primaire et 39 % au secondaire), alors que les pourcentages n'étaient que de 41 % en 2015 et de 36 % en 2013. En ce qui a trait à la violence physique, 9 % d'entre eux estimaient en avoir été victimes au cours des douze derniers mois (15 % au primaire et 4 % au secondaire) (Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ, 2018, p. 17). Le pourcentage était le même en 2015, mais légèrement plus élevé en 2013, soit 10 %.

Plus près de nous, en Ontario, un sondage récent met en évidence une situation similaire. Lors de la *Harassment and Violence against Educators (Ontario) Survey*²³, menée par Santor, Bruckert et McBride (2019) de l'Université d'Ottawa, auprès du personnel enseignant du primaire, 54 % des personnes interrogées déclaraient qu'elles avaient subi de la violence physique au cours de l'année scolaire 2017-2018 (Santor, Bruckert et McBride, 2019, p. 13). Au cours de la même année, 72 % d'entre elles soutenaient qu'elles avaient fait l'objet de harcèlement de la part d'élèves, sous la forme d'insultes verbales explicites, de réprimandes ou de gestes obscènes, et 41 % estimaient en avoir subi de la part de parents. L'enquête précisait d'ailleurs que les parents, les collègues ou les administratrices et les administrateurs étaient rarement à l'origine de la violence physique, mais qu'ils contribuaient toutefois au harcèlement et à la violence verbale subis par le corps enseignant.

2.2.2 Quelques données québécoises

L'enquête réalisée par le Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises

Au Québec, l'étude la plus complète sur la violence vécue en milieu scolaire est celle réalisée par le Groupe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SÉVEQ), grâce à la collaboration du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de plusieurs commissions

20 L'enquête a été réalisée en 2008 auprès de 1496 enseignantes et enseignants travaillant avec des élèves de 13 à 16 ans dans 69 écoles finlandaises (Salmi et Kivivuori, 2009).

21 Cette enquête a été menée en novembre 2017 auprès de 1122 enseignantes et enseignants de la maternelle à l'université affiliés au Syndicat finlandais de l'éducation (297 au primaire et 163 au secondaire); son taux de réponse a été de 24,9 %.

22 Ce syndicat regroupe environ 90 % du personnel enseignant finlandais (de la maternelle à l'université) et comprend environ 117 000 membres (Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ, s. d. b).

23 En décembre 2018, 1688 enseignantes et enseignants du primaire ont répondu à ce sondage, réalisé grâce au soutien du Conseil de recherches en sciences humaines et de l'Elementary Teachers' Federation of Ontario, qui a transféré le sondage à ses membres.

scolaires du Québec. Les données collectées au printemps 2013 dans 204 écoles primaires et secondaires²⁴ indiquent que plus des trois quarts (75,4 %) des enseignantes et des enseignants du primaire ont subi, au moins une fois au cours de l'année scolaire, des impolitesses de la part d'élèves, sous forme d'insultes, de grossièretés ou autres. De plus, près de 10 % d'entre eux ont indiqué qu'ils avaient reçu des menaces (Beaumont et autres, 2014, p. 50). La violence physique est également présente, qu'il s'agisse de coups, de bousculades ou de bris de biens personnels, comme en témoigne le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école primaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Agressions répétées/ harcèlement			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Agressions de la part des élèves									
Impolitesses (insultes, grossièretés, etc.)	73,7	75,4	68,5	53,5	57,1	44,6	20,2	18,3	23,9
Bousculades	12,5	9,4	18,3	10,9	8,4	15,5	1,6	1,0	2,8
Coups	12,2	9,0	20,8	10,5	7,9	18,0	1,7	1,1	2,8
Menaces	11,9	9,8	17,3	9,4	8,1	13,1	2,5	1,7	4,2
Bris de biens personnels	11,4	12,8	8,9	10,0	11,3	8,5	1,4	1,5	0,4
Fausse rumeur / propos humiliants (pas par Internet)	5,0	5,3	3,8	4,6	4,9	3,6	0,4	0,4	0,2
Menaces avec un objet (ex. : arme, bâton, mobilier)	2,7	1,2	4,9	2,5	1,2	4,3	0,2	0,0	0,6
Propos ou gestes à connotation sexuelle	2,3	1,6	4,2	2,0	1,3	4,0	0,3	0,3	0,2
Messages humiliants via Internet (ex. : Facebook ou autres)	0,6	0,8	0,4	0,6	0,8	0,4	0,0	0,0	0,0
Messages humiliants par courriel	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,4	0,0	0,0	0,0

* Collègues : personnel professionnel + autres personnels

Source : Beaumont et autres, 2014, p. 50.

24 Plus précisément, 204 écoles (125 au primaire et 79 au secondaire) des 11 régions administratives établies par le MELS en 2011, de tailles et de milieux socioéconomiques divers, ont participé à l'étude : 198 écoles étaient francophones et 6, anglophones; 169 établissements étaient publics et 35, privés. En tout, 3 232 enseignantes et enseignants ont répondu à l'enquête au moyen d'un questionnaire électronique (Beaumont et autres, 2014, p. 14).

Au secondaire, les données sont similaires pour ce qui est des impolitesses provenant des élèves (73,4 % du personnel enseignant affirme en avoir subi au moins une fois par année), mais s'avèrent plus élevées en ce qui concerne les menaces, puisque 12,8 % des enseignantes et des enseignants disent en avoir reçu au moins une fois au cours de l'année scolaire (Beaumont et autres, 2014, p. 105). De même, un plus grand nombre de messages humiliants transmis par l'entremise de Facebook et de propos ou de gestes à connotation sexuelle ont été déclarés. Il est toutefois important de noter que la violence physique semble moins présente au secondaire par rapport au primaire, comme l'illustre le tableau 2.

Tableau 2

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part des élèves à l'école secondaire (%)

	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Agressions répétées/ harcèlement Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Agressions de la part des élèves									
Impolitesses (insultes, grossièretés, etc.)	66,9	73,5	55,6	51,6	55,4	44,4	15,3	18,1	11,2
Menaces	11,4	12,8	9,6	10,3	11,4	8,9	1,1	1,4	0,7
Cible de fausses rumeurs / propos humiliants à l'école (autrement que par Internet)	8,0	9,7	5,3	7,1	8,5	5,0	0,9	1,2	0,3
Bris de biens personnels	7,1	9,0	2,5	6,0	7,9	2,1	1,1	1,1	0,4
Bousculades	6,7	8,0	4,2	6,3	7,6	4,0	0,4	0,4	0,2
Propos ou gestes à connotation sexuelle	6,4	7,5	4,4	5,7	6,8	3,9	0,7	0,7	0,5
Messages humiliants via Internet (ex. : Facebook ou autres)	4,4	5,1	1,9	4,1	4,7	1,9	0,3	0,4	0,0
Messages humiliants par courriel	1,4	1,4	1,1	1,2	1,2	1,0	0,2	0,2	0,1
Coups	1,5	1,7	1,5	1,3	1,5	1,4	0,2	0,2	0,1
Menaces avec un objet (ex. : arme, bâton, mobilier)	0,5	0,3	0,7	0,4	0,2	0,6	0,1	0,1	0,1

Source : Beaumont et autres, p. 105

En comparaison de leurs collègues (professionnelles et professionnels ou autres catégories de personnel, telles que les techniciennes et les techniciens en éducation spécialisée ou les adjointes administratives et les adjoints administratifs), les enseignantes et les enseignants du secondaire semblent plus exposés aux agressions provenant d'élèves, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'ils passent davantage de temps en contact avec les jeunes. Cependant, il s'agit uniquement d'une hypothèse, puisque nous n'avons trouvé aucune étude confirmant notre interprétation.

De plus, il ne faut pas oublier que, si les agressions par des élèves sont certes les plus fréquentes, elles ne constituent qu'une facette d'une problématique plus large. En effet, la violence subie par le personnel enseignant peut aussi provenir des parents ou des tuteurs et des tutrices des jeunes, de collègues ou encore de membres de la direction²⁵.

En 2018, Beaumont et ses collègues (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018) ont publié une étude dans laquelle ils analysaient l'évolution de ce phénomène. Elle permet de constater que peu de changements significatifs ont eu lieu entre 2013 et 2017²⁶, et ce, autant au primaire qu'au secondaire. Ni le nombre d'agressions de la part de parents ou de collègues ni celui des agressions provenant d'élèves n'ont diminué à l'égard du personnel scolaire²⁷ (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 45).

Ce *statu quo* apparent soulève plusieurs questions, puisque les données étudiées indiquent, d'un autre côté, que le nombre d'agressions entre élèves a diminué au cours de la même période. Or, comment se fait-il que ces changements positifs n'aient pas touché également le personnel scolaire (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 18-20 et p. 51)? Adopté en juin 2012, le projet de loi n° 56, *Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école* (2012), a sans doute contribué à l'amélioration constatée chez les élèves entre 2013 et 2017. Les mesures mises en place ayant favorisé un plus grand respect entre jeunes auraient-elles négligé d'inclure notamment les enseignantes et les enseignants? À ce sujet, il est intéressant de souligner que le *statu quo* s'étend d'ailleurs à la formation du personnel enseignant quant à la prévention ou la gestion de la violence. Peu de changements se sont produits au cours de ces cinq années et, en 2017, près de 80 % d'entre eux affirmaient encore qu'ils n'avaient jamais reçu de formation initiale à ce propos, alors que plus de la moitié soutenaient qu'ils n'avaient pas bénéficié d'une formation continue sur la question (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 45).

L'enquête réalisée par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

À ce portrait somme toute préoccupant s'ajoute un autre phénomène qui se développe de plus en plus, celui de la cyberintimidation. Selon une enquête réalisée par Villeneuve et ses collègues, en collaboration avec la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)²⁸, « une moyenne de 12,67 % des enseignantes et enseignants interrogés ont subi de la cyberintimidation lors de l'année scolaire 2015-2016, 2016-2017 ou lors des deux années à la fois » (Villeneuve, 2018, p. 30). Cet aspect a d'ailleurs aussi été répertorié par Beaumont et ses collègues, mais dans une moindre mesure, puisque leur enquête a permis

²⁵ Voir à ce propos l'annexe A.

²⁶ La comparaison a été réalisée à partir de trois enquêtes effectuées en 2013, 2015 et 2017, auxquelles ont participé, par l'entremise de questionnaires électroniques, 84 établissements d'enseignement publics et privés (46 au primaire et 38 au secondaire) faisant partie des 11 régions administratives établies par le MELS en 2011 et provenant de milieux socioéconomiques divers (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018).

²⁷ La comparaison effectuée par Beaumont et ses collègues ne permet pas d'isoler les données concernant le personnel enseignant en particulier, le personnel scolaire comprenant à la fois les enseignantes et les enseignants, les professionnelles et les professionnels ainsi que les autres catégories de personnel. Pour les détails de l'évolution du phénomène au fil du temps, voir l'annexe B.

²⁸ Cette enquête a été effectuée auprès de 750 enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle et de l'éducation des adultes. Ces répondantes et répondants provenaient de partout au Québec et étaient affiliés à la CSQ et à la FAE (Villeneuve, 2018).

de relever les messages humiliants adressés électroniquement aux enseignantes et aux enseignants par les élèves et seulement ceux envoyés par courriel par les parents (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p.27 et p. 30). Or, l'enquête de Villeneuve stipule que Facebook serait le moyen privilégié pour cyberintimider le corps enseignant et que, si ce sont majoritairement les élèves qui l'utilisent, les parents y ont également recours (Villeneuve, 2018, p.20-21). Les résultats de cette enquête se distinguent toutefois de ceux des études précédemment citées, puisqu'ils indiquent, entre autres, que le phénomène aurait pris de l'ampleur avec le temps²⁹.

Mais qu'en est-il réellement? La profession enseignante est-elle davantage exposée à la violence au Québec? L'est-elle davantage par rapport à d'autres professions? Il est difficile de comparer les chiffres d'un pays à l'autre et d'une étude à l'autre : les subtilités des questions posées, le choix et l'étendue des échantillons, de même que le traitement des données changent. Cependant, au-delà des différences méthodologiques, il est possible d'avancer que la violence à l'égard des enseignantes et des enseignants est un phénomène aussi réel au Québec qu'ailleurs dans le monde. Le problème n'est pas nouveau, mais il demeure encore sous-étudié, la recherche sur ce sujet demeurant relativement réduite par comparaison avec la vaste littérature portant sur la violence à l'école (Longobardi et autres, 2019; Hancock Montgomery, 2019; Reddy et autres, 2018). Cependant, si l'on se fie au nombre d'études portant sur la question, on observe certainement une sensibilité accrue à l'égard de cette problématique (Hancock Montgomery, 2019; Reddy et autres, 2018). Cette sensibilité pourrait-elle être due à une aggravation du problème?

Les statistiques de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST)

Au Québec, les statistiques de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST) permettent une vision comparative de l'ampleur de ce phénomène vécu dans la profession enseignante : elle se classe parmi les plus exposées à la violence. L'interprétation de ces données doit néanmoins être prudente, puisqu'elles ne dressent pas un portrait réel du taux d'exposition à la violence dans le milieu du travail, mais indiquent uniquement les lésions qui ont été *déclarées* par les travailleuses et les travailleurs et *acceptées* par la Commission. Les différences constatées entre les diverses professions peuvent toutefois être révélatrices, car elles sont fondées sur la même grille d'analyse et sont donc comparables.

Effectivement, après le personnel de la santé (42,5 %), c'est le personnel enseignant qui est le plus affecté par des lésions physiques attribuables à la violence en milieu de travail avec 24,5 % des lésions acceptées en 2018 (CNESST, 2019, p. 11). En ce qui a trait aux lésions psychiques, le personnel enseignant se classe en troisième place, après le personnel du secteur de la santé et celui des services. Or, les données compilées par la CNESST au fil des ans et reproduites dans le tableau 3 ci-après permettent de constater que cette situation n'est pas récente.

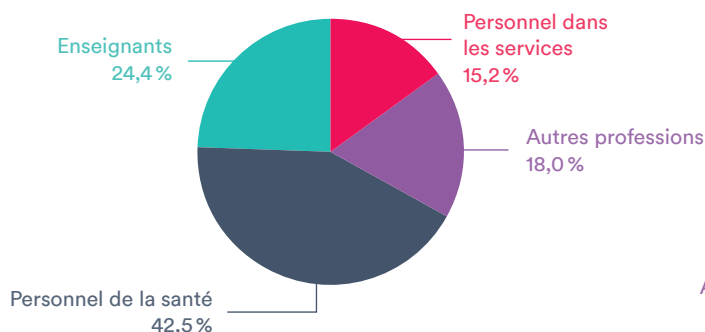
29 «[L]es résultats de ce rapport surpassent ceux de précédentes études qui évaluaient à plus ou moins 5 % la proportion d'enseignantes et enseignants victimes de cyberintimidation (Villeneuve, 2014). En effet, une moyenne de 12,67 % des enseignantes et enseignants interrogés ont subi de la cyberintimidation lors de l'année scolaire 2015-2016, 2016-2017 ou lors des deux années à la fois» (Villeneuve, 2018, p. 30).

Tableau 3

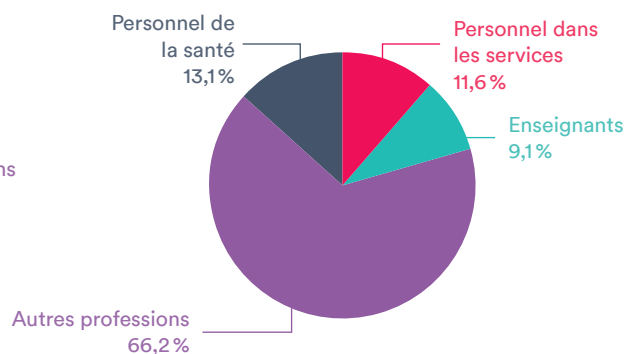
Portrait statistique des lésions acceptées attribuables à la violence en milieu de travail (santé et sécurité au travail)

Type de lésion	Profession	2015		2016		2017		2018	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Physique	1. Personnel de la santé	611	40,3%	784	45,0%	811	43,0%	850	42,5%
	2. Enseignants	379	25,0%	393	22,6%	474	25,1%	488	24,4%
	3. Personnel dans les services	240	15,8%	252	14,5%	281	14,9%	304	15,2%
	* Travailleur nca	102	6,7%	88	5,1%	95	5,0%	109	5,4%
	* Personnel des sciences sociales	65	4,3%	88	5,1%	86	4,6%	104	5,2%
	* Travailleurs dans l'industrie du transport	25	1,6%	14	0,8%	28	1,5%	30	1,5%
	* Personnel administratif	15	1,0%	18	1,0%	15	0,8%	19	0,9%
	* Personnel dans la vente	18	1,2%	19	1,1%	16	0,8%	18	0,9%
	* Administrateurs	12	0,8%	10	0,6%	16	0,8%	14	0,7%
	* Travailleurs dans l'industrie de la transformation	8	0,5%	9	0,5%	4	0,2%	11	0,5%
	* Autres professions	41	2,7%	66	3,8%	62	3,3%	55	2,7%
	Total partiel	1516		1741		1888		2002	
Psychique	1. Personnel de la santé	60	12,1%	65	13,8%	81	15,6%	107	13,1%
	2. Personnel dans les services	61	12,3%	64	13,6%	67	12,9%	95	11,6%
	3. Enseignants	38	7,7%	58	12,3%	45	8,7%	74	9,1%
	* Travailleurs dans l'industrie du transport	55	11,1%	57	12,1%	32	6,2%	73	8,9%
	* Personnel administratif	82	16,6%	50	10,6%	46	8,8%	63	7,7%
	* Travailleur nca	42	8,5%	35	7,4%	31	6,0%	52	6,4%
	* Personnel dans la vente	23	4,6%	28	5,9%	32	6,2%	44	5,4%
	* Personnel des sciences sociales	26	5,3%	21	4,4%	28	5,4%	34	4,2%
	* Autres professions	108	21,8%	94	19,9%	158	30,4%	274	33,6%
	Total partiel	495		472		520		816	
Total		2011		2213		2408		2818	

Lésions de violence physiques acceptées, selon la profession, 2018



Lésions de violence psychiques acceptées, selon la profession, 2018



Pour des fins de conformité, les données statistiques sur les lésions en fonction de la profession pour 2018 qui sont inférieures à «11» sont regroupées sous « Autres professions », pour l'ensemble des années 2015-2018.

Source : CNESST, 2019, p. 11.

En remontant plus loin dans le temps, on remarque que ce second rang était déjà occupé par le corps enseignant en 2006, derrière les personnes travaillant dans le domaine de la santé (15,6 % des lésions totales acceptées pour le personnel enseignant et 21,7 % pour celui de la santé) (CSST, 2011, p. 19).

La profession enseignante est l'une des plus marquées par la violence, mais la situation semble également s'être aggravée entre 2012 et 2015³⁰. En effet, on constate une augmentation de 13,8 % du taux de lésions acceptées pour le personnel enseignant (CNESST, 2017, p. 9 et 18), alors que l'augmentation moyenne, toutes professions confondues, se limite à 8,9 % (CNESST, 2017, p. 8 et 12). Encore une fois, le personnel du domaine de la santé n'échappe pas à cette tendance à la hausse, mais l'augmentation demeure, dans ce cas, légèrement sous la moyenne (8,3 %) (CNESST, 2017, p. 9 et 18). Seul le personnel du secteur des services a enregistré une hausse plus élevée (40,0 %) (CNESST, 2017, p. 9 et 18) que le corps enseignant³¹.

L'Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)

L'*Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*³² classe également l'enseignement parmi les secteurs « particulièrement à risque » pour la violence au travail (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec, 2011, p. 380). De plus, ce phénomène déjà préoccupant l'est encore davantage pour les femmes travaillant dans ce secteur, puisqu'elles « sont, en proportion, plus nombreuses à être exposées à la violence physique au travail, en comparaison aux travailleuses des autres secteurs. Mais ce n'est pas le cas des hommes de ce secteur » (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec, 2011, p. 648). Or, la majorité du corps enseignant étant composé de femmes, il s'agit d'une situation préoccupante.

Loin d'être uniquement psychologiques, les conséquences de la violence au travail sont multiples. Outre l'effet néfaste que cela suppose sur la qualité de l'éducation que les enseignantes et les enseignants sont en mesure d'offrir dans de telles circonstances, de nombreuses études démontrent que « les personnes exposées à [la] violence sont plus nombreuses, en proportion, à avoir une moins bonne santé générale, de même qu'une santé mentale et une santé musculo-squelettique amoindries que les personnes qui n'y sont pas exposées et que ces écarts sont parfois très importants » (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec, 2011, p. 373-374).

30 Pour la période la plus récente, soit de 2015 à 2018, les informations n'étaient pas disponibles par type de profession. Seule une hausse totale du nombre de lésions acceptées attribuables à la violence était mentionnée (40,9 %) (CNESST, 2019, p. 3).

31 Aucune interprétation pouvant expliquer cette hausse importante n'est fournie dans le document de la CNESST (2017) et nous n'avons pas trouvé de pistes d'explications possibles dans le rapport de l'EQCOTESST (Vézina et autres, 2011).

32 Cette étude a été réalisée en 2007-2008 auprès de 5 071 travailleuses et travailleurs québécois de 15 ans et plus (Vézina et autres, 2011, p. 697).



3 État des lieux de la santé mentale et du bien-être du personnel enseignant

De nombreux travaux sont consacrés à la santé dans les écoles, mais force est de constater qu'ils traitent surtout de la santé des élèves (Lever, Mathis et Mayworm, 2017). Selon Curchod-Ruedi et ses collaborateurs, ce serait dû au fait que « [l]es enseignants et enseignantes sont considérés comme appartenant au système des promoteurs de la santé et les élèves comme système bénéficiaire de ces mesures » (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, p. 184). Pourtant, dès 1996, l'Organisation mondiale de la Santé déplorait le peu de priorité et le manque d'investissements accordés à cet aspect, alors que, selon elle, la santé du personnel scolaire affecte directement les élèves (OMS, 1996, p. 32-37). Dix ans plus tard, Gray et ses collègues³³ faisaient le même constat : la santé et le bien-être du personnel scolaire semblent toujours tenus pour acquis par les milieux scolaires³⁴ (Gray, Young et Barnekow, 2006).

Afin de dresser le portrait le plus complet possible de la santé du personnel enseignant, nous tenterons d'examiner les informations disponibles tout en soulignant d'emblée que la majorité des études se concentrent sur les aspects négatifs de cette question. Nos lectures ainsi que les travaux d'autres chercheuses et chercheurs le confirment : au lieu du bien-être, c'est plutôt son pendant négatif, soit la détresse, qui est analysé dans les écrits³⁵. Cette tendance peut s'expliquer à la fois par l'emprise persistante du modèle médical, qui accorde la priorité à la détresse dans l'étude de la santé psychologique (Théorêt,

33 La publication de Gray et de ses collègues s'inscrit dans le cadre du Comité international de planification du European Network of Health Promoting Schools, qui constitue un partenariat tripartite entre le Bureau régional de l'Europe de l'OMS, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe.

34 « *Schools have traditionally focused on pupils, taking the health and well-being of their staff for granted* » (Gray, Young et Barnekow, 2006, p. 23).

35 Les recherches menées par Théorêt dans les banques de littérature scientifique ERIC, PsycLIT et MEDLINE confirment cette observation (Théorêt, 2011, p. 254). Voir également à ce propos : Dagenais-Desmarais, 2010, p. 19; Lantheaume, 2011, p. 10 ; Savoie, 2010, p. 14.

2011, p.254), par un certain effet des médias, qui tendent peut-être à véhiculer davantage les messages sensationnalistes (Savoie, 2010), mais aussi par le fait que la recherche porte davantage sur les difficultés éprouvées par le personnel enseignant, afin d'y trouver des solutions.

Les pages suivantes donnent un aperçu de la satisfaction professionnelle du personnel enseignant, de la détresse évoquée par celui-ci et de l'épuisement professionnel, de même que de certains indices positifs concernant la santé mentale.

3.1 Entre satisfaction et insatisfaction

L'enquête de Houlfort et Sauvé indique que 66 % des enseignantes et des enseignants sondés estiment être moyennement, assez ou fortement satisfaits au travail (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 23). Cette enquête effectuée en 2009 dresse toutefois un portrait moins optimiste que celui présenté par Mukamurera et Balleux quelques années plus tôt.

En effet, réalisée en 2005-2006, grâce à un questionnaire (N = 467) et à des entrevues (N = 35), auprès du corps enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire en formation générale des jeunes, l'étude de Mukamurera et Balleux (2013, p. 60) révélait que 85 % du personnel enseignant sondé était relativement satisfait de sa carrière. Cette étude met en évidence le fait que ce sont les enseignantes et enseignants à statut précaire, ceux entrés sur le marché du travail après 1980 ou ceux pratiquant au secondaire qui sont les moins satisfaits. Les auteurs expliquent ces résultats, d'une part, par la précarisation croissante et la détérioration des conditions de travail³⁶ et, d'autre part, dans le cas du personnel du secondaire, par la charge de travail, qui semble avoir toujours suscité plus de frustrations à cet ordre d'enseignement (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 60; Tardif et Lessard [dir.], 1999).

Ces résultats, qui correspondent à ce qui est généralement présenté dans la littérature sur le sujet (Gingras et Mukamurera, 2008), vont néanmoins à l'encontre de ceux de Houlfort et Sauvé. L'enquête de ces derniers révèle en effet une plus grande satisfaction pour le personnel enseignant à statut précaire, ce qu'ils expliquent par le fait que le stress occupationnel affecte davantage les enseignantes et les enseignants à statut permanent ou par l'effet « lune de miel » que peuvent expérimenter les débutantes et les débutants (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 42). Cette enquête confirme toutefois que le personnel enseignant du secondaire se dit moins satisfait que celui du primaire, le degré de satisfaction étant de 4,17 au secondaire contre 4,36 au primaire, sur une échelle de 1 à 7 (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 36 et 78). Cet aspect pourrait notamment être dû à la difficulté accrue du travail effectué auprès des adolescentes et des adolescents. De plus, des élèves peu motivés seraient davantage susceptibles d'affecter négativement des spécialistes qui demeurent profondément attachés à la matière qu'elles et ils enseignent (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 38).

Par ailleurs, en écartant le modèle monodisciplinaire et la centration sur les connaissances au profit des compétences, on peut penser que le renouveau pédagogique des années 2000, qui s'est révélé déstabilisant et déstructurant pour les enseignants (Maranda et

36 La complexification et l'alourdissement de la tâche, les contraintes de temps qui en découlent, de même que la gestion axée sur les résultats sont parmi les éléments évoqués à ce propos (Mukamurera et Balleux, 2013; Tardif et Lessard [dir.], 1999).

Viviers [dir.], 2011), l'a davantage été pour les enseignants du secondaire puisqu'elle touche le cœur même de leur identité de "spécialiste" disciplinaire. (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 60)

Il est intéressant de constater que cette satisfaction se manifeste par une très forte appréciation d'éléments d'ordre subjectif, tels que l'engagement personnel dans le travail (96 %), le développement de compétences et la plus grande aisance acquise au fil du temps (96 %), la possibilité d'utiliser ses talents et ses qualités personnelles (94 %), la prise de responsabilités et la confiance perçue (93 %), la possibilité d'être soi-même et de s'exprimer (89 %), l'aspect non routinier du travail (89 %), les agréables moments dont est parsemé le parcours (85 %), la possibilité d'expérimenter et de réaliser des projets personnels (77 %), de même que l'autonomie et la liberté (74 %) (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 60).

En dépit de cette satisfaction, quelques sources de frustration sont rapportées. Les conditions d'enseignement (40 %), les conditions d'emploi (27 %), les règles d'embauche et d'affectation (23 %), la direction d'école (21 %) et le manque de considération et de reconnaissance (16 %) comptent parmi les éléments d'insatisfaction (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 60). « On se trouve donc en présence du poids d'un contexte qui vient contredire les perceptions généralement positives, ce qui au final présente un portrait paradoxal du corps enseignant dont le rapport au métier est à la fois satisfaisant et insatisfaisant » (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 65).

Les enseignantes et les enseignants apprécient en principe leur profession (OCDE, 2020), mais ce serait le choc avec la réalité et le contexte dans lequel ils l'exercent qui résument l'essentiel des malaises exprimés, malaises que Lantheaume regroupe sous le qualificatif de « plainte » (Lantheaume, 2011, p. 7-8). Ses travaux soulignent le même paradoxe du personnel enseignant appréciant son métier pour l'autonomie, la créativité, les relations avec les élèves et la transmission des savoirs qu'il permet³⁷, tout en dénonçant le fait qu'il est extrêmement difficile de le pratiquer (Lantheaume, 2011).

3.2 La détresse

D'entrée de jeu, il convient de mentionner que, de manière générale, selon des données de Houlfort et Sauvé, 81 % des enseignantes et des enseignants jugent leur santé mentale bonne ou excellente (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 16). Malgré cela, ces chercheurs s'inscrivent dans la tendance des travaux actuels, qui souligne davantage les résultats plutôt négatifs, et insistent sur le fait que 19 % des répondantes et des répondants considèrent leur santé mentale comme étant moyenne ou médiocre. Les auteurs affirment en outre que ce taux s'avère deux fois plus élevé que celui de la population active québécoise en général et citent à ce sujet des données de l'Institut de la statistique du Québec selon lesquelles 8,1 % de la population québécoise considère sa santé mentale comme moyenne ou mauvaise (Institut de la statistique du Québec, 2001, p. 338). Or, ces données mentionnées à titre comparatif par Houlfort et Sauvé proviennent de l'Enquête sociale et de santé 1998, qui a précédé la leur de plus de dix ans. Même s'il est important de nuancer ce type d'analyse qui tend à exacerber les aspects négatifs, il n'en demeure pas moins que, selon ces données, près d'une personne sur cinq qui enseigne se considère comme en souffrance. Une recherche plus récente (de Courville, 2018) confirme la présence de cette problématique,

37 Lafortune et ses collaborateurs, pour leur part, décrivent la tension qui sous-tend cette position entre bien-être et souffrance (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011, p. 228-250).

puisque 28,3 % des 827 enseignantes et enseignants interrogés estimaient ressentir un faible degré de bien-être psychologique³⁸. Plus précisément, le stress qui caractérise la profession semble affecter de nombreux enseignants et enseignantes et peut engendrer de la détresse.

Il est important toutefois de mentionner que le stress n'est pas négatif en soi. Malgré sa présence, tout individu peut préserver son bien-être s'il est en mesure de s'ajuster, de s'adapter à la situation efficacement. Si le stress peut représenter un défi et se révéler stimulant, « lorsqu'un déséquilibre est perçu entre ce qui est exigé de la personne et les ressources dont elle dispose pour répondre à ces exigences³⁹ » (Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville, 2008, p.2), il devient problématique et peut mener à la détresse. Il résulterait ainsi d'un déséquilibre entre les demandes et les ressources disponibles pour y répondre (de Courville, 2018); Herman, Hickmon-Rosa et Reinke, 2018). Dans ce contexte, les capacités d'adaptation de l'individu deviennent essentielles pour lui permettre de réduire ou de tolérer l'impact des demandes. Aussi est-il possible pour des personnes d'expérimenter des niveaux élevés de stress et d'avoir de bonnes compétences en matière d'adaptation, leur permettant d'y faire face (Herman, Hickmon-Rosa, et Reinke, 2018).

À ce propos, il est d'ailleurs intéressant de souligner que, selon les données les plus récentes de la CNESST (2019), le personnel enseignant arrive en quatrième place pour le nombre de lésions acceptées attribuables au stress aigu et au stress chronique⁴⁰ en milieu de travail. Le personnel de l'industrie du transport, du secteur des services et de celui de la santé est davantage affecté par cette difficulté. Ce qui demeure néanmoins préoccupant est le fait que ce phénomène semble connaître une augmentation, selon les données présentées dans le tableau 4.

38 L'échantillon de cette étude provient d'une recherche plus large effectuée en 2013-2014 par Luc Brunet, André Savoie et Jean-Sébastien Boudrias en collaboration avec la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) et le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS). Au total, 236 établissements scolaires y ont participé et, bien que l'ensemble du personnel scolaire ait répondu au questionnaire électronique, seuls les enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire ont été retenus dans l'étude menée par de Courville (2018, p. 41-42). Notons que le rapport de recherche de Brunet et de ses collaborateurs reste inédit pour l'instant et que nous n'y avons donc pas eu accès.

39 Cette définition provient d'un accord ayant pour objectif de transférer en droit français l'accord signé par les partenaires sociaux européens le 8 octobre 2004 pour lutter contre le stress au travail.

40 Le stress aigu fait référence au stress vécu de manière ponctuelle, tandis que le stress chronique est « vécu à répétition ou sur une longue période de temps » (CSE, 2020, p. 23-24).

Tableau 4

Portrait statistique des lésions acceptées attribuables au stress en milieu de travail (santé et sécurité au travail)

Type de stress	Profession	2015		2016		2017		2018	
		Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%	Nbre	%
Aigu	1. Travailleurs dans l'industrie du transport	149	16,5 %	135	15,5 %	151	14,5 %	208	17,7 %
	2. Personnel dans les services	123	13,7 %	127	14,6 %	166	15,9 %	185	15,7 %
	3. Personnel de la santé	115	12,8 %	125	14,3 %	136	13,1 %	157	13,3 %
	* Enseignants	48	5,3 %	65	7,5 %	64	6,1 %	84	7,1 %
	* Travailleur nca	79	8,8 %	70	8,0 %	64	6,1 %	71	6,0 %
	* Personnel administratif	98	10,9 %	75	8,6 %	70	6,7 %	67	5,7 %
	* Personnel dans la vente	32	3,6 %	45	5,2 %	47	4,5 %	51	4,3 %
	* Personnel des sciences sociales	35	3,9 %	38	4,4 %	46	4,4 %	49	4,2 %
	* Administrateurs	13	1,4 %	15	1,7 %	18	1,7 %	22	1,9 %
	* Manutentionnaires	20	2,2 %	13	1,5 %	17	1,6 %	18	1,5 %
	* Travailleurs dans le bâtiment	14	1,6 %	11	1,3 %	18	1,7 %	16	1,4 %
	* Travailleurs dans le bâtiment	175	19,4 %	153	17,5 %	244	23,4 %	249	21,2 %
	Total partiel	901		872		1041		1177	
Chronique	1. Travailleur nca	9	8,7 %	17	10,9 %	17	10,1 %	37	10,2 %
	2. Personnel dans les services	13	12,6 %	13	8,3 %	15	8,9 %	36	9,9 %
	3. Administrateurs	7	6,8 %	14	9,0 %	5	3,0 %	33	9,1 %
	* Enseignants	5	4,9 %	18	11,5 %	19	11,2 %	28	7,7 %
	* Personnel de la santé	4	3,9 %	14	9,0 %	15	8,9 %	28	7,7 %
	* Autres professions	65	63,1 %	80	51,3 %	98	58,0 %	202	55,5 %
	Total partiel	103		156		169		364	
Total		1004		1028		1210		1541	

Source : CNESST, 2019, p. 22.

En 2006, l'étude de Chartrand, qui visait à déterminer les facteurs professionnels sous-jacents à la détresse psychologique⁴¹, indiquait que 18,7 % des enseignantes et des enseignants participants avaient déclaré qu'ils souffraient de détresse psychologique. Ces résultats, qui se rapprochent des conclusions de Houlfort et Sauvé, évoquent pareillement la fréquence des symptômes dépressifs et anxieux, de l'irritabilité et des symptômes physiques et psychosomatiques (fatigue, manque d'énergie, problèmes cognitifs, telles que les difficultés de mémoire et de concentration) (Chartrand, 2006, p. 54 ; Houlfort et Sauvé, 2010, p. 14-15). Les travaux de Mukamurera et Balleux montrent également l'ampleur du problème de la détresse : 40 %

41 L'étude de Chartrand (2006) comprenait, parmi un échantillon général de 20 773 répondantes et répondants québécois âgés de 15 ans et plus (toutes professions confondues), un échantillon spécifique de 405 enseignantes et enseignants québécois, dont plus de la moitié exerçaient au primaire (232). Ces échantillons provenaient de la banque de données de l'Enquête sociale et de santé 1998 (Institut de la statistique du Québec, 2001).

des répondantes et des répondants à leur enquête⁴² disent avoir déjà vécu de la détresse psychologique, comprise dans ce cas précis comme étant un état de stress, d'anxiété, d'épuisement ou de *burnout* liés au travail (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 64).

Par rapport aux autres secteurs de pratique, l'Enquête québécoise sur les conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)⁴³ indique que l'enseignement demeure parmi les plus touchés par une détresse psychologique élevée (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec, 2011, p. 692). De nombreux écrits traitent de ce phénomène qui n'est pas particulier à la société québécoise, mais existe partout ailleurs en Occident (de Courville, 2018; Gilbert, 2012; Houlfort et Sauvé, 2010; Lantheaume, 2011; Mukamurera et Balleux, 2013). Selon des données de l'OCDE (2020), 18 % des enseignantes et des enseignants sondés estimaient être affectés dans une grande mesure par le stress dans leur vie professionnelle, les moins de 30 ans étant les plus touchés. En Finlande, des données du *Baromètre des conditions de travail*, publié par le Syndicat finlandais de l'éducation, indiquent que 43 % des répondantes et des répondants se seraient sentis très ou assez stressés en raison de leur travail, ces données étant à la hausse (ils n'étaient que 33 % à le soutenir en 2015 et 32 % en 2013) (Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ, 2018, p. 19).

De Courville s'est penchée sur les facteurs pouvant expliquer le stress ressenti par le personnel enseignant. Selon elle, la demande au travail constitue l'élément clé de la santé de celui-ci. En accord avec la théorie de Ryan et Deci (2000), elle explique

[qu']un environnement de travail qui soutient l'autonomie et qui permet aux enseignants de prendre des décisions sur leur travail, qui minimise la pression, qui fournit de la rétroaction et qui considère les émotions et les opinions des enseignants permet la satisfaction des besoins d'autonomie, de compétence et de relation. À l'opposé, un environnement contrôlé qui impose des buts, des contraintes de temps et qui contrôle la façon de penser des enseignants, de se comporter et de se sentir risque de demander beaucoup d'énergie et de devenir une cause de stress. (de Courville, 2018, p. 25)

À ce propos, une recherche sur le personnel enseignant finlandais (Rasku et Kinnunen, 2003) a démontré qu'il bénéficiait non seulement de meilleures conditions de travail que les autres enseignantes et enseignants européens, mais qu'il ressentait également davantage de bien-être psychologique. En Finlande, « ils ont un plus grand contrôle sur leur travail, une plus grande satisfaction, un niveau plus faible de demande au travail, de dépersonnalisation et de problèmes psychosomatiques, comparativement aux enseignants des autres pays » (de Courville, 2018, p. 25).

42 Rappelons que cette enquête a été menée en 2005-2006 auprès d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire (33 %) (Mukamurera et Balleux, 2013), grâce à un questionnaire (N = 467) et à des entrevues (N = 35) (Mukamurera et Balleux, 2013, p. 59).

43 Cette étude, réalisée en 2007-2008 auprès de 5 071 travailleuses et travailleurs québécois de 15 ans et plus, indique également qu'après le secteur de la santé et des services sociaux (10,6 %), c'est dans l'enseignement (9,1 % † coefficient de variation se situant entre 15 % et 25 %; à interpréter avec prudence) que l'on constate une prévalence de symptômes dépressifs élevés (Vézina et autres, 2011, p. 697).

Ces constats rejoignent les conclusions de l'*Enquête québécoise sur les conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)* qui indiquaient que

les prévalences de détresse psychologique élevée et de symptômes dépressifs sont ramenées près des valeurs moyennes chez l'ensemble des travailleurs lorsque l'exposition à des situations de tension avec le public ou à un travail émotionnellement exigeant s'accompagne d'une bonne latitude décisionnelle, de soutien social ou de reconnaissance au travail. (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec, 2011, p. 15)

3.3 L'épuisement professionnel

La présence continue d'agents stressés et l'impossibilité de s'adapter en raison du manque de ressources personnelles ou organisationnelles engendrent, à long terme, une usure qui conduit à l'épuisement professionnel, aussi désigné sous le nom de *burnout*⁴⁴ (de Courville, 2018, p. 21). Parmi les diverses définitions existantes, un consensus semble exister autour du modèle tridimensionnel de Maslach, Schaufeli et Leiter (2001) (Auclair Tourigny, 2017; Doudin et autres [dir.], 2011). Ces auteurs expliquent que le syndrome de l'épuisement professionnel comprend des affects anxieux et dépressifs. Toutefois, contrairement à la dépression, qui provient de difficultés d'ordre personnel, le contexte de travail en serait directement la cause.

Trois dimensions le constituent, soit l'**épuisement émotionnel**, la **dépersonnalisation** et la **réduction du sentiment d'efficacité personnelle** (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001). La première composante, l'épuisement émotionnel, renvoie au manque d'énergie et à l'impression d'avoir consommé ses ressources émotionnelles. Ce sentiment de vide est un aspect essentiel de l'épuisement professionnel, puisqu'il est le premier à se manifester. Certains chercheurs et chercheuses y ont d'ailleurs recours de manière exclusive pour mesurer l'épuisement professionnel (Auclair Tourigny, 2017, p. 11). La dépersonnalisation, quant à elle, correspond à l'attitude défensive de détachement, d'isolement ou de cynisme qui peut être développée en raison de l'épuisement des ressources internes. Elle a un effet direct sur les personnes de l'entourage professionnel. Dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant qui souffrirait de dépersonnalisation, ses collègues, mais surtout ses élèves, seraient donc les principales cibles de ce rejet. Enfin, la réduction du sentiment d'efficacité personnelle fait référence à la remise en question de ses compétences, à la diminution du sentiment d'autoefficacité et de l'estime de soi. Il s'agit d'une impression d'échec et d'absence d'accomplissement personnel (Maslach, Schaufeli et Leiter, 2001).

De nombreuses études ont porté sur l'épuisement professionnel observé au sein de la population enseignante des pays occidentaux (García-Ramona, Marín et Aguayo, 2019).

44 Né dans les années 70 aux États-Unis, ce terme a été décrit comme suit par Herbert Freudenberger, en référence aux jeunes volontaires qui travaillaient à ses côtés dans des cliniques gratuites fréquentées par des toxicomanes : « les gens sont parfois victimes d'incendie tout comme les immeubles; sous l'effet de la tension produite par notre monde complexe, leurs ressources internes en viennent à se consumer comme sous l'action des flammes, ne laissant qu'un vide immense à l'intérieur, même si l'enveloppe externe semble plus ou moins intacte » (Freudenberger, 1980, cité dans Canoui et Mauranges, 2015, p. 6).

En France, une vaste enquête du Carrefour santé social (2011) réalisée auprès de 5110 enseignants et évaluant à la fois les risques psychosociaux, l'épuisement professionnel et la présence de troubles musculo-squelettiques, a démontré que 24 % des enseignants vivaient des tensions quotidiennes au travail et que 14 % étaient en état d'épuisement professionnel. Bien que le recrutement ait été fait au sein des formations syndicales et que cela représente un biais de sélection, les données correspondent à ce qui a été obtenu antérieurement dans le domaine de l'éducation (Carrefour santé social, 2011). (Auclair Tourigny, 2017, p. 13)

Même en Finlande, il semblerait que le personnel enseignant soit aussi parmi les personnes travaillant dans le secteur public qui souffrent du plus haut taux d'épuisement professionnel (Hakanen, Bakker et Schaufeli, 2006, p. 496). Une étude récente présente des résultats plus nuancés : 47 % du personnel enseignant étudié ne présentaient pas de risque d'épuisement professionnel et seulement 4 % affichaient un risque élevé⁴⁵ (Pyhalto et autres, 2020). La recherche précise toutefois que plus de la moitié des enseignantes et des enseignants sondés souffriraient de différentes combinaisons de symptômes, ce qui augmenterait le risque d'épuisement professionnel⁴⁶.

Au Québec, près de 60 % des enseignantes et des enseignants questionnés lors de l'enquête de Houlfort et Sauvé ont dit éprouver des symptômes d'épuisement professionnel au moins une fois par mois et 20 % d'entre eux ont affirmé en ressentir au moins une fois par semaine (Houlfort et Sauvé, 2010, p. 67). Plus récemment, les résultats de Couturier et Hurteau (2018) indiquaient que près du tiers de la population enseignante sondée dans leur étude jugeait être épuisée émotionnellement, un aspect qui correspond à la première dimension de l'épuisement professionnel. De plus, 11 % de cette population a déclaré un manque de réalisation professionnelle (qui correspond à la troisième dimension de l'épuisement professionnel), tandis que 4 % considérait qu'elle éprouvait du cynisme (deuxième dimension de l'épuisement professionnel) (Couturier et Hurteau, 2018, p. 37).

S'il ne se limite pas au corps enseignant, le problème de l'épuisement professionnel est néanmoins plus fréquent dans les professions à dimension humaine, comme le travail social, la médecine ou l'enseignement. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce type d'emplois présente un plus grand risque d'épuisement émotionnel. Pour cette raison, certains chercheurs et chercheuses suggèrent d'agir sur cette première dimension de l'épuisement professionnel afin de prévenir efficacement le *burnout* chez les enseignantes et les enseignants (Doudin et autres [dir.], 2011).

45 Ce sondage mené en 2010 auprès de 2 310 enseignantes et enseignants, dont 815 exerçaient au primaire (35 %), 727 étaient des spécialistes (32 %) et 760 travaillaient dans l'éducation spécialisée (33 %), a eu un taux de réponse de 39 % (Pyhalto et autres, 2020).

46 Les données recueillies indiquent plus précisément que 25 % des répondantes et des répondants expérimentaient des risques mineurs d'épuisement professionnel (niveaux modérés d'épuisement, d'inadéquation dans la relation avec les élèves et de cynisme relativement à la communauté professionnelle), que 19 % d'entre eux présentaient un risque accru d'épuisement (niveau élevé d'épuisement, mais absence d'inadéquation dans la relation avec les élèves ou de cynisme relativement à la communauté professionnelle) et que 6 % montraient de l'épuisement et un cynisme accru (niveau élevé d'épuisement, niveau modéré de cynisme relativement à la communauté professionnelle et faible niveau d'inadéquation dans la relation avec les élèves) (Pyhalto et autres, 2020, p. 8-9).

3.4 Les absences, le désengagement et l'abandon de la profession

La souffrance et le mal-être du personnel enseignant se reflètent également dans ses absences, son désengagement et son abandon de la profession.

Selon la Fédération autonome de l'enseignement (FAE),

38 000 jours de calendrier ont été pris pour des absences en raison de problèmes de nature psychologique en 2016-2017 par des enseignants qui sont en arrêt de travail depuis plus de deux ans dans les 10 commissions scolaires qu'elle représente. Les données de la FAE indiquent que 43 % de ces absences sont attribuables à des causes psychologiques telles que l'épuisement professionnel, la détresse ou la dépression. (Saint-Arnaud, 2017)

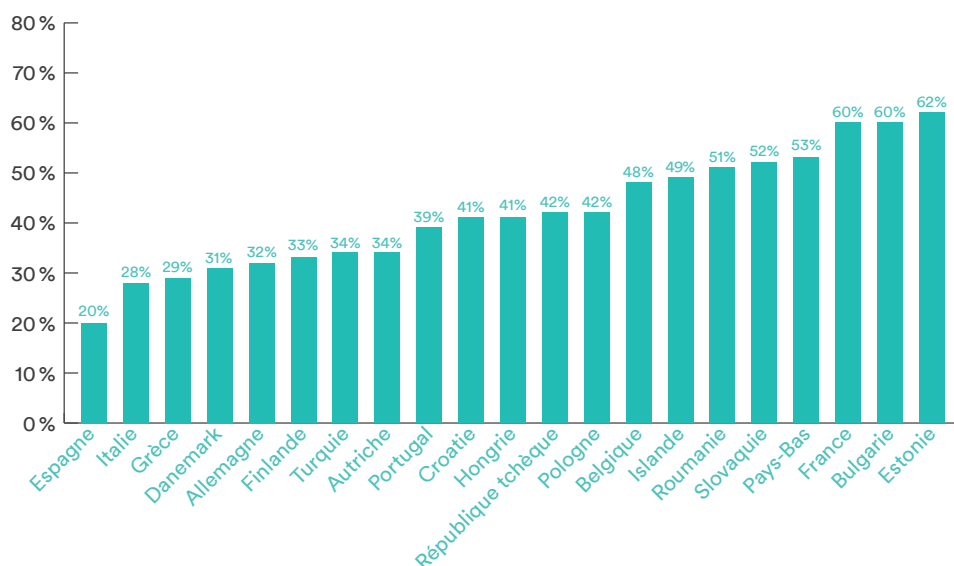
Au-delà des données sur les absences, qui demeurent difficiles à valider⁴⁷ puisque les informations obtenues par le syndicat auprès de sa compagnie d'assurance ne précisent pas les motifs individuels associés à chaque arrêt de travail (Pilon-Larose, 2017), il est clair que les problèmes de santé psychologique de la population enseignante ont des répercussions sur son engagement au travail et que cet aspect pourrait d'ailleurs avoir un effet sur la qualité de l'enseignement (OCDE, 2020). À ce propos, il est intéressant de souligner que, selon Kamanzi et ses collègues, le facteur le plus important expliquant le désengagement professionnel serait les expériences émotionnelles négatives résultant des relations difficiles avec les élèves (Kamanzi, Barroso Da Costa et Ndinga, 2017).

Pour ce qui est de la question de l'abandon de la profession, il s'agit d'un phénomène largement souligné dans la littérature. Rappelons simplement que la problématique n'est pas proprement québécoise ou canadienne, mais touche de nombreux pays, comme l'illustre le tableau de la page suivante.

⁴⁷ Le président de la Fédération, Sylvain Mallette, est cité dans de nombreux journaux à ce propos, mais, à notre connaissance, aucune autre donnée n'a été publiée officiellement à ce sujet. Ces informations auraient été partagées avec les membres délégués de la Fédération qui étaient présents à la réunion tenue le 20 novembre 2017, au Palais des congrès de Montréal (Pilon-Larose, 2017; Saint-Arnaud, 2017).

Tableau 5

Enseignants envisageant de chercher un autre emploi dans le futur



Source : Commission européenne, 2013, p. 45, cité dans Paniagua et Sánchez-Martí, 2018, p. 21.

Outre les difficultés reliées à l'insertion professionnelle, souvent évoquées dans les écrits à ce propos (Kamanzi, Barroso Da Costa et Ndinga, 2017; Karsenti et Collin, 2013; Karsenti et autres, 2015; Mukamurera et Balleux, 2013), il nous paraît important de mentionner que des facteurs de stress occupationnel peuvent également avoir une incidence sur l'intention de quitter la profession (Houlfort et Sauvé, 2010; Sauvé, 2012; Kutsyruba et autres, 2019). Dans son *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*, Sauvé (2012) estime que les problèmes reliés à la gestion de classe représentent le facteur le plus important pouvant mener à l'abandon de la profession, et cela, même devant les difficultés relatives à l'insertion professionnelle, qui arrivent en seconde place⁴⁸. Ces résultats peuvent sans doute être expliqués par le fait que la gestion de classe peut représenter un plus grand défi pour une enseignante ou un enseignant en début de carrière que pour une personne plus expérimentée (Karsenti et autres, 2008).

Mais davantage encore que le stress ressenti et les ressources permettant d'y faire face, une recherche de l'OCDE (2020) indique que, plus globalement, c'est la satisfaction professionnelle, définie comme le «sentiment d'épanouissement et de gratification que les enseignants retirent de leur travail» (OCDE, 2020, vol. 2, chap. 2, sans numéro de page), qui a davantage d'incidence sur l'intention de quitter la profession. «Il apparaît en effet que dans 42 pays et économies participant à TALIS, plus les enseignants sont satisfaits sur le plan professionnel, moins ils sont susceptibles d'avoir l'intention de cesser d'enseigner dans les cinq ans.» (OCDE, 2020, vol. 2, chap. 2, sans numéro de page). Dans le même ordre d'idées, Skaalvik et Skaalvik (2018) insistent sur l'importance de favoriser le bien-être du personnel enseignant, puisqu'il influence directement son engagement et, par le fait même mais de manière indirecte, son intention de quitter la profession.

48 La taille réduite de l'échantillon (N=26) de cette étude qualitative demande une certaine précaution dans l'interprétation des résultats. Toutefois, d'autres études ont désigné ce facteur comme étant prédominant dans le risque d'abandon, en le liant toutefois à l'insertion professionnelle (Karsenti et autres, 2008).



4 Quelques pistes de solutions

De nombreuses recherches sont consacrées aux conditions particulières qui entraînent un risque pour la santé et le bien-être du personnel enseignant. La charge émotionnelle inhérente à la profession ainsi que la violence à laquelle une enseignante ou un enseignant peut être exposé dans le cadre de son travail sont d'ailleurs de plus en plus documentées. Les divers aspects négatifs qui attirent davantage l'attention des chercheuses et des chercheurs mettent en évidence l'importance de miser sur les solutions susceptibles de promouvoir le bien-être et la santé mentale des membres du corps enseignant, en raison notamment de leur incidence sur les élèves et sur l'école dans son ensemble.

Effectivement, lorsque le stress vécu par le personnel enseignant dépasse les ressources dont il dispose pour s'y adapter adéquatement, il affecte négativement sa santé mentale et, par le fait même, touche aussi les élèves. À ce sujet, des recherches tendent à démontrer que le taux de cortisol, une hormone associée au stress, serait plus élevé chez les élèves dont les enseignantes et les enseignants sont eux-mêmes stressés ou souffrent d'épuisement professionnel (Oberle et Schonert-Reichl, 2016). Toutefois, l'effet de corrélation mis en évidence ne permet pas de bien comprendre pour l'instant dans quel sens s'effectue le phénomène de contagion. Le stress des enseignantes et des enseignants augmente-t-il le niveau de stress des élèves ou serait-ce plutôt celui-ci qui conduit au stress ou à l'épuisement professionnel des enseignantes et des enseignants (Oberle et Schonert-Reichl, 2016); Schnoert-Reichl, 2017)?

De plus, un membre du corps enseignant souffrant d'épuisement émotionnel et expérimentant également la seconde dimension du *burnout*, soit la dépersonnalisation⁴⁹, pourrait, par exemple, avoir des interactions d'un type plus violent avec ses élèves (Curchod-Ruedi, Doudin et Baumberger, 2011, p. 190). Une recherche menée par Arens et Morin (2016), dont l'échantillon comprenait 380 enseignantes et enseignants allemands et leurs 7899 élèves de quatrième année du primaire, a même démontré que les jeunes estimaient recevoir moins de soutien de la part de leur enseignante ou de leur enseignant lorsqu'elle ou il présentait un haut niveau d'épuisement émotionnel. De plus, ces élèves étaient moins satisfaits par rapport à l'école dans son ensemble et tendaient à obtenir des résultats scolaires moindres par comparaison avec les autres élèves de l'échantillon.

⁴⁹ Rappelons que la dépersonnalisation se manifeste par une attitude de détachement ou de cynisme. Voir à ce propos la section 3.3.

Enfin, le phénomène de l'attrition évoqué précédemment a, lui aussi, de lourdes conséquences, puisqu'il

constitue une double perte. D'une part, leur formation (théorique et pratique) et leur insertion professionnelle coûtent cher à l'État et de nouvelles ressources doivent être dépensées à chaque vague d'abandon pour combler les places laissées vacantes (Perrachione, Rosser et Petersen, 2008; Weiss, 1999). D'autre part, sur le plan de la démocratisation scolaire, l'abandon des enseignants pourrait, selon son ampleur, contribuer à fragiliser la qualité des apprentissages dans les établissements concernés, car, comme dans toute profession, les compétences s'améliorent avec le nombre d'années d'expérience. Dès lors, les établissements les plus touchés par ce phénomène sont susceptibles de donner une formation de moindre qualité, d'autant plus que le risque d'abandon des enseignants est plus élevé dans les établissements situés dans les quartiers défavorisés et fréquentés en majorité par des publics scolaires souvent vulnérables (Borman et Dowling, 2008; Ingersoll et Strong, 2011). (Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga, 2017, p. 116)

Étroitement liés au bien-être des élèves, la santé mentale et le bien-être du personnel enseignant dépassent donc largement les considérations au sujet de l'état de la profession (satisfaction et insatisfaction, détresse, épuisement professionnel, absences, désengagement et abandon de la profession) évoquées dans la partie précédente. De ce fait, un nombre croissant d'études portent sur les moyens de les favoriser et bon nombre d'entre elles misent d'abord sur le développement des compétences sociales et émotionnelles des membres du corps enseignant.

4.1 Le développement des compétences sociales et émotionnelles

En raison de la dimension sociale et interpersonnelle de son travail, qui implique une certaine charge émotionnelle, de fortes compétences sociales et émotionnelles sont indispensables au personnel enseignant pour qu'il puisse veiller à son propre bien-être et accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles (Goegan, Wagner et Daniels, 2017; Collie, 2017; Beaumont et Garcia, 2020). Distinctes des traits de personnalité, ces compétences ne sont pas figées dans le temps, mais ont un caractère évolutif et peuvent être développées. Plusieurs modèles les décrivent de manière quelque peu différente, mais, dans l'ensemble, elles peuvent être regroupées sous trois grandes composantes selon Coutu et ses collègues (2012), « soit la compréhension de ses émotions et de celles des autres, l'expression de ses émotions et leur (auto)régulation » (Parent et St-Louis, 2020, p. 10).

4.1.1 Le cadre développé par le *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)*

Afin d'explicitier en quoi le développement des compétences sociales et émotionnelles peut s'avérer utile pour le personnel enseignant, nous reprenons ici le cadre développé par le CASEL (2017), qui a l'avantage d'être très détaillé et demeure sans doute parmi les plus connus. Ce modèle comprend cinq ensembles de compétences sociales et émotionnelles : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2017).

La **conscience de soi** peut être comprise comme la conscience que l'individu a des connaissances et des habiletés qu'il possède ou se doit de développer et renvoie à son sentiment d'efficacité personnelle (Collie, 2017; CASEL, 2017). Ce sentiment augmenterait non seulement la qualité de l'enseignement, mais serait même relié à davantage de satisfaction au travail, à un plus grand engagement et à une moindre intention de quitter la profession (Collie, 2017). En contribuant à une adaptation réussie (Bandura, 2008, p. 38), un sentiment d'efficacité personnelle élevé représente même un facteur de protection contre le stress (Fernet, 2007, p. 8) et l'épuisement professionnel (Desrumaux et autres, 2015) provenant, notamment, de l'indiscipline des élèves (Dubois, 2014). De plus, la conscience de soi implique « la capacité de reconnaître ses émotions, ses pensées et ses valeurs ainsi que leur incidence sur son comportement » (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 12). En ce sens, la pratique de la pleine conscience ou de la présence attentive (*mindfulness*) peut s'avérer utile dans le développement de cet ensemble de compétences, de par le fait qu'elle implique une attention à l'égard des pensées, des émotions et des sensations physiques ressenties dans le moment présent.

Plutôt que de chercher à agir directement sur le comportement, la pleine conscience vise à encourager l'individu à accueillir ses pensées, ses émotions, ses sensations et ses processus cognitifs, et à les observer pour ensuite mieux comprendre son comportement (Gosselin et Turgeon, 2015). (CSE, 2020, p. 112)

Cette pratique serait d'ailleurs associée à un stress moindre et à la capacité d'offrir un soutien émotionnel accru aux élèves (Collie, 2017).

L'**autogestion**, quant à elle, renvoie à « [l]a capacité de s'organiser et de travailler à l'atteinte de ses objectifs (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 13) et implique de « maîtriser ses émotions, ses pensées et ses comportements dans différentes situations, de gérer efficacement son stress, de maîtriser son impulsivité et de se motiver » (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 13). Elle aiderait le personnel enseignant à entretenir des relations respectueuses non seulement avec ses élèves, mais aussi avec ses collègues et les parents d'élèves, en plus de nourrir sa motivation au travail. En outre, les efforts de régulation des émotions s'avèrent importants pour diminuer l'épuisement émotionnel des enseignantes et des enseignants, et entretenir leur satisfaction au travail (Mattern et Bauer, 2014).

Le développement de la **conscience sociale** implique, pour sa part, de comprendre les « normes sociales et éthiques régissant les comportements et de reconnaître les ressources et les mesures de soutien offertes par la famille, l'école et la communauté » (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 13). Cet ensemble de compétences permet aux membres du corps enseignant de faire preuve de compassion et de mieux comprendre les points de vue des élèves, des collègues et des parents d'élèves.

Les **habiletés relationnelles** constituent le quatrième ensemble de compétences sociales et émotionnelles du modèle développé par le CASEL. Elles font référence à « [l]a capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec différentes personnes et différents groupes[, en plus de l]a capacité de communiquer clairement, d'écouter attentivement, de coopérer, de résister aux pressions sociales nuisibles, de résoudre des conflits de façon constructive, de demander de l'aide et d'aider les autres au besoin » (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 13). En classe, cela se manifeste dans la manière de l'enseignante ou de l'enseignant d'interagir avec les élèves et de leur offrir du soutien.

Enfin, la **prise de décision responsable** représente « [l]a capacité de faire des choix constructifs concernant son comportement et ses interactions sociales dans le respect de la sécurité et des normes éthiques et sociales » (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p. 13). Elle implique également « [l]a capacité

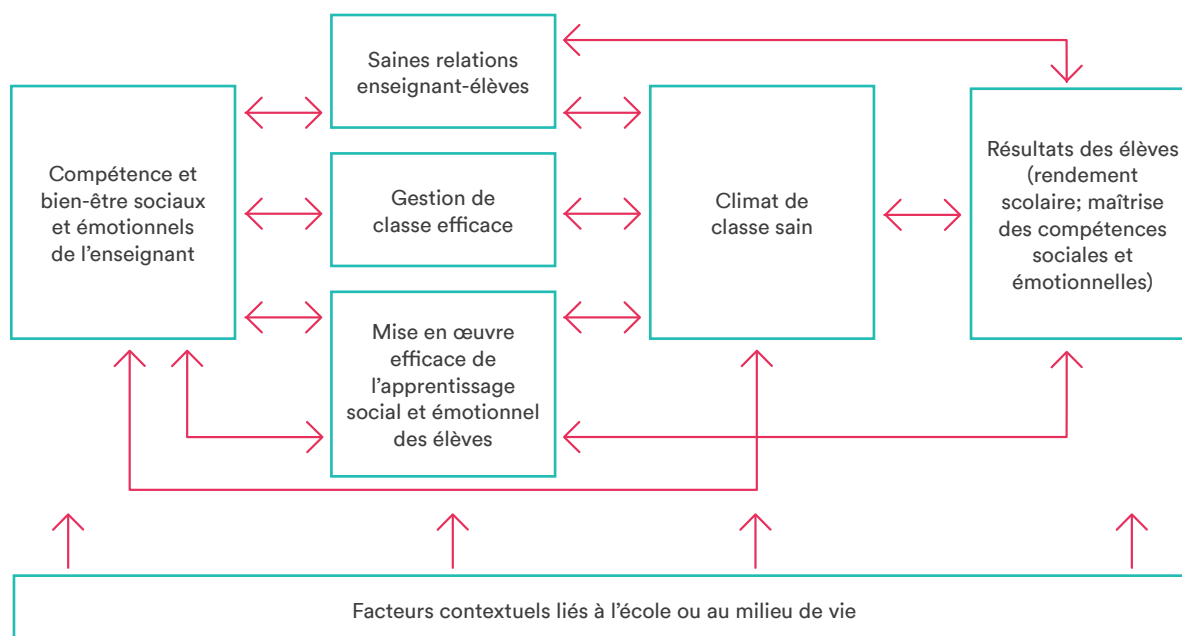
d'effectuer une évaluation réaliste des conséquences de ses gestes sur son bien-être et sur celui des autres» (CASEL, 2017, cité dans Parent et St-Louis, 2020, p.13). Or, pour enseigner, il faut être en mesure de prendre de multiples décisions simultanément, tout en étant sensible aux besoins individuels et à la compréhension de chaque élève, sans oublier la dynamique du groupe et la contrainte du temps.

4.1.2 Le modèle de la classe prosociale

Les compétences sociales et émotionnelles aideraient non seulement l'enseignante ou l'enseignant à faire face au stress, à gérer la violence et les comportements perturbateurs des élèves et à entretenir de meilleures relations avec les parents, mais aussi à implanter de manière adéquate les programmes de développement de ces compétences chez les élèves (Gaudreau et autres, 2012, cité dans Beaumont et Garcia, 2020; Jennings et Greenberg, 2009; Collie, 2017; Schonert-Reichl, 2017; Goegan, Wagner et Daniels, 2017).

Le modèle de la classe prosociale développé par Jennings et Greenberg (2009) illustre plus précisément les multiples liens entre le bien-être et les compétences sociales et émotionnelles du personnel enseignant, et les relations que ce dernier entretient avec les élèves, la gestion de classe de même que la mise en œuvre efficace de l'apprentissage social et émotionnel chez les jeunes. La figure 3 ci-dessous montre les relations qui existent entre ces éléments et un climat de classe sain ainsi que de bons résultats chez les élèves (rendement scolaire et résultats concernant la maîtrise des compétences sociales et émotionnelles).

Figure 3
Modèle de la classe prosociale



Source : Jennings et Greenberg, 2009, p. 494.

Ce modèle n'est certes pas récent, mais plusieurs études s'y réfèrent encore aujourd'hui (Schonert-Reichl, 2017; Collie, 2017; Goegan, Wagner et Daniels, 2017) pour insister sur le rôle essentiel que jouent les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes et des enseignants.

4.1.3 Les compétences sociales et émotionnelles dans la formation du personnel enseignant

De ce fait, il n'est pas étonnant que des chercheuses et des chercheurs recommandent d'intégrer les compétences sociales et émotionnelles à la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018; Beaumont et Garcia, 2020; CSE, 2020). «Accompagner le personnel scolaire dans cette voie favorise leur développement professionnel et personnel (ex. : meilleure gestion du stress quotidien, communications et relations positives avec les élèves, les collègues, les parents, etc.)» (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 47).

Difficilement mesurables, ces compétences demeurent encore «mal reconnues ou non considérées à leur juste valeur tant dans le domaine des ressources humaines que dans le champ de l'éducation» (Gendron, 2011, p. 163). Cela peut d'ailleurs expliquer le *statu quo* qui touche la formation des enseignantes et des enseignants quant à la prévention ou à la gestion de la violence. Malgré le fait que, depuis 2012, une loi spécifique exige de chaque établissement d'enseignement primaire ou secondaire qu'il se munisse d'un plan de lutte contre la violence et l'intimidation à l'école, peu de changements se sont produits en ce qui a trait à la formation initiale et continue du personnel scolaire (Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018).

Récemment encore, Beaumont et Garcia (2020) déploraient le fait que, parmi les 12 compétences professionnelles des futurs enseignantes et enseignants québécois (Ministère de l'Éducation, 2001), «aucune compétence professionnelle ne vise explicitement à les habiliter à enseigner des compétences socioémotionnelles ou à les développer pour eux-mêmes» (Beaumont et Garcia, 2020, p. 10). De plus, puisque la socialisation fait partie de la mission éducative de l'école québécoise, il apparaît préoccupant que les programmes de formation initiale des enseignantes et des enseignants du préscolaire et du primaire, analysés par ces chercheuses, ne comprennent aucun cours entièrement consacré à ce sujet (Beaumont et Garcia, 2020). Dans son avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, le Conseil recommande à ce propos de soutenir le développement professionnel de tout le personnel scolaire, afin qu'il puisse accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles (CSE, 2020, p. 94-97).

4.2 Autres pistes de solutions

Pour permettre de lutter plus précisément contre la fatigue de compassion mentionnée dans la deuxième partie de cette publication, outre les compétences sociales et émotionnelles, «[l]es années d'expérience, la supervision, le réseau social, les événements de vie, la présence d'une histoire antérieure de trauma, l'accès à de la formation et à de la supervision et les habitudes de *self-care* (auto-soin) sont quelques exemples de facteurs ayant un impact sur le risque de fatigue de compassion» (Alexe, 2017, p. 3).

En outre, le développement de la résilience des enseignantes et des enseignants compte souvent parmi les pistes de solutions qui se trouvent dans la littérature scientifique sur le sujet (Desmeules, 2016; Zacharyas, 2012). Sans entrer dans les débats concernant la définition de cette notion qui ne fait toujours

pas consensus, retenons simplement que la résilience relève d'un processus d'adaptation qui se distingue par son caractère « extraordinaire », en ce sens que les difficultés traversées doivent avoir été importantes. Momentanément, l'individu doit se sentir dépassé; il parvient ensuite à surmonter l'adversité et en sort transformé (Desmeules, 2016; Zacharyas, 2012).

De manière plus globale, en plus du développement des compétences sociales et émotionnelles, Lafortune et ses collègues recensent cinq solutions mises de l'avant dans la littérature qui seraient aptes à favoriser le bien-être et la santé mentale du corps enseignant :

1) un travail d'élaboration de sa pratique avec partages, réflexions et analyses collectives;

[...]

[2]) le développement d'habiletés permettant de faire face à des situations complexes et inédites;

[3]) la reconnaissance du fait que la réussite des élèves ne dépend pas uniquement de soi;

[4]) un soutien instrumental;

[5]) un espace d'élaboration des situations professionnelles sources d'émotions négatives ou positives avec un accompagnement (Lafortune, Lafortune et Marion, 2011, p. 248).

Le soutien provenant des collègues ou des membres de la direction est donc essentiel, au même titre que l'existence d'espaces d'élaboration centrés non seulement sur la pratique du personnel enseignant, mais aussi sur les affects qui peuvent être suscités par les diverses situations vécues au travail. À cela s'ajoute l'importance de renforcer sa capacité d'adaptation ainsi que ses habiletés à comprendre et à analyser les émotions (les siennes et celles d'autrui), dans le but d'assurer leur régulation.



Conclusion

Puisque la santé et le bien-être du personnel enseignant sont intimement liés à ceux des élèves, cette publication s'inscrit en complément des travaux ayant mené à l'avis *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Certaines conditions particulières associées à l'enseignement y ont été présentées, telles que la charge émotionnelle associée à ce travail qui peut conduire à la fatigue de compassion, de même que la violence à laquelle les membres du corps enseignant peuvent être exposés. L'état des lieux de la santé mentale et du bien-être des enseignantes et des enseignants a mis en lumière la perception positive qu'ils ont de leur profession, tout comme certaines de leurs insatisfactions, généralement associées au choc ressenti par rapport à la réalité de ce travail et au contexte dans lequel il s'exerce. Le stress pouvant conduire à la détresse, l'épuisement professionnel, qui semble fréquent dans les métiers à dimension humaine, ainsi que les absences, le désengagement et l'abandon de la profession sont les autres aspects sur lesquels ce document attire l'attention. Enfin, quelques pistes de solutions ont été évoquées, dont le développement des compétences sociales et émotionnelles.

Sans constituer une recension exhaustive sur un sujet aussi vaste que la santé et le bien-être du personnel enseignant, ce document peut néanmoins contribuer à soutenir les acteurs du milieu scolaire dans leur démarche visant à promouvoir le bien-être à l'école dans son ensemble. Dans cette optique, il est primordial de favoriser le bien-être et la santé mentale des enseignantes et des enseignants, car il ne faudrait pas que, « collectivement, on a[it] perdu l'idée que l'enseignement, c'est la base même de toutes les professions » (Mukamurera, 2006, p. 15, cité dans Gilbert, 2012, p. 18). Ce manque de reconnaissance pourrait avoir des conséquences néfastes sur les générations futures et sur la société qu'à leur tour, elles construiront.

Annexes

Annexe A – Agressions de la part de parents et de collègues

Tableau 6

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de parents à l'école primaire (%)

			Agressions répétées/ harcèlement						
Agressions de la part de parents	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Sacres et insultes	11,9	9,5	13,9	11,1	9,3	12,2	0,8	0,2	1,7
Menaces	6,0	5,7	6,3	5,7	5,4	6,0	0,3	0,3	0,3
Messages injurieux par courriel	1,7	2,1	1,4	1,5	1,8	1,3	0,2	0,3	0,1
Agression physique	0,1	0,0	0,4	0,1	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0

* Collègues personnel professionnel + autres personnels

Source : Beaumont et autres, 2014, p. 53.

Tableau 7

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de parents à l'école secondaire (%)

			Agressions répétées/ harcèlement						
Agressions de la part de parents	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Sacres et insultes	16,3	14,5	18,6	15,5	13,7	17,7	0,8	0,8	0,9
Menaces	7,9	7,3	7,9	7,7	7,0	7,7	0,2	0,2	0,2
Messages injurieux par courriel	4,5	5,4	2,1	4,2	4,9	2,1	0,3	0,5	0,0
Agression physique	0,4	0,4	0,0	0,4	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0

* Collègues personnel professionnel + autres personnels

Source : Beaumont et autres, 2014, p. 109.

Tableau 8

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école primaire (%)

Agressions de la part de collègues	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Actions détournées pour m'exclure du groupe de collègues	8,9	7,7	11,6	8,2	6,8	10,9	0,7	0,9	0,7
Insultes et sacres	4,7	4,5	4,9	4,5	4,4	4,6	0,2	0,1	0,3
Propos humiliants	3,5	3,4	3,9	3,1	3,1	3,3	0,4	0,3	0,6
Menaces	2,7	2,6	3,6	2,6	2,6	3,3	0,1	0,0	0,3
Propos à connotation sexuelle	1,5	1,1	1,9	1,2	1,0	1,4	0,3	0,1	0,5
Agression physique	0,2	0,0	0,4	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0

* Collègues personnel professionnel + autres personnels

Source : Beaumont et autres, 2014, p. 52.

Tableau 9

Pourcentage des membres du personnel scolaire ayant subi des agressions de la part de collègues à l'école secondaire (%)

Agressions de la part de collègues	Agressions subies (au moins 1 fois/année)			Quelques fois (1 à 2 fois/année)			Souvent/Très souvent (cumul de 2-3 fois/mois et 1 fois/semaine)		
	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*	Personnel Total	Enseignants	Collègues*
Actions détournées pour m'exclure du groupe de collègues	11,9	11,3	13,6	10,0	9,7	11,2	1,9	1,6	2,4
Insultes et sacres	7,7	6,2	10,2	7,2	5,7	9,8	0,5	0,5	0,4
Propos humiliants	6,7	6,8	6,9	5,8	5,8	5,9	0,9	1,0	1,0
Menaces	3,8	3,7	4,5	3,3	3,0	4,3	0,5	0,7	0,2
Propos à connotation sexuelle	4,0	4,1	3,3	3,6	3,6	2,9	0,5	0,5	0,4
Agression physique	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,1	0,1	0,0

* Collègues personnel professionnel + autres personnels

Source : Beaumont et autres, 2014, p. 108.

Annexe B – Évolution du phénomène de la violence

Tableau 10

Pourcentage des membres du personnel scolaire agressés par des élèves dans une école primaire en 2013, 2015 et 2017 (%)

Agressions de la part des élèves/personnel total*	Jamais %			Quelques fois (1 à 2 fois/année) %			Souvent/Très souvent (2-3 fois/mois et +) %		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Impolitesses	21,8	28,4	27,1	55,8	48,9	51,8	22,4	22,7	21,0
Bousculades	84,0	85,6	80,6	14,3	12,4	17,8	1,7	1,9	1,6
Coups	86,1	85,2	83,7	12,5	12,2	13,6	1,4	2,6	2,7
Menaces	88,4	87,5	86,2	9,6	9,5	11,3	2,0	2,9	2,5
Bris de biens personnels	89,0	90,0	87,8	10,3	8,8	10,3	0,7	1,2	1,9
Fausse rumeurs/propos humiliants (pas Internet)	94,9	96,0	95,6	4,8	3,7	4,3	0,3	0,3	0,1
Menaces avec objet	97,6	97,2	96,8	2,4	2,6	3,0	0,0	0,2	0,2
Propos/gestes à connotation sexuelle	97,2	97,7	98,9	2,8	2,1	1,1	0,1	0,2	0,0
Messages humiliants via Internet	99,6	99,9	99,9	0,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
Messages humiliants par courriel	99,8	100,0	99,5	0,2	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0

* Personnel enseignant, professionnel et autres personnels

Source : Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 26.

Tableau 11

Pourcentage des membres du personnel scolaire agressés par des élèves dans une école secondaire en 2013, 2015 et 2017 (%)

Agressions de la part des élèves/personnel total*	Jamais %			Quelques fois (1 à 2 fois/année)%			Souvent/Très souvent (2-3 fois/mois et +) %		
	2013	2015	2017	2013	2015	2017	2013	2015	2017
Impolitesses	36,0	43,7	43,6	52,6	45,3	48,5	11,4	11,0	8,0
Menaces	92,5	94,2	93,3	7,1	5,2	5,5	0,4	0,7	0,3
Fausse rumeurs/propos humiliants (pas Internet)	93,0	93,9	94,9	6,2	5,5	4,6	0,8	0,6	0,5
Bris de biens personnels	94,6	94,4	95,9	4,9	5,2	4,0	0,6	0,5	0,0
Bousculades	96,3	96,4	96,4	3,7	3,1	3,4	0,0	0,5	0,2
Propos/gestes à connotation sexuelle	95,3	96,2	97,6	4,3	3,3	2,1	0,4	0,5	0,3
Messages humiliants via Internet	95,5	97,5	97,5	4,5	2,3	2,1	0,0	0,2	0,3
Messages humiliants par courriel	98,8	98,4	98,8	1,2	1,3	1,1	0,0	0,2	0,1
Coups	99,5	98,5	98,8	0,5	1,0	1,2	0,0	0,5	0,0
Menaces avec objet	100,0	99,5	99,1	0,0	0,2	0,8	0,0	0,3	0,0

* Personnel enseignant, professionnel et autres personnels

Source : Beaumont, Leclerc et Frenette, 2018, p. 27.

Bibliographie

Acton, Renae et Patti Glasgow (2015). «Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts: A Review of the Literature», *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 8, p. 99-114, réf. d'août 2020, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073708.pdf>.

Alexe, Letitia (2017). *La fatigue de compassion : impact d'une formation préventive chez les intervenants travaillant auprès des réfugiés*, thèse de doctorat en psychologie (D. Ps.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté des lettres et sciences humaines, 164 p., réf. de juillet 2019, <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11314/Th%C3%A8se%20Letitia%20Alexe.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

Arens, A. Katrin et Alexandre J. S. Morin (2016). «Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes», *Journal of Educational Psychology*, vol. 108, n° 6, p. 800-813.

Auclair Tourigny, Mylène (2017). *Besoins de soutien des enseignants du primaire québécois : analyse thématique de leurs perceptions en vue d'offrir des pistes d'amélioration pour quatre aspects de leur pratique professionnelle*, thèse de doctorat en psychologie (D. Ps.), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Département de psychologie, 206 p., réf. de juillet 2019, https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/11067/Auclair_Tourigny_Mylene_DPs_2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Bandura, Albert (2008). «Toward an Agentic Theory of the Self», dans Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven et Dennis M. McInerney (dir.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches*, Charlotte (Caroline du Nord), Information Age Publishing, p. 15-49.

Baraldi, Rosanna, Katrina Joubert et Monique Bordeleau (2015). *Portrait statistique de la santé mentale des Québécois : résultats de l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes : santé mentale 2012 – Portrait chiffré*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 135 p., réf. de juillet 2019, http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_portrait_sante_mentale2015H00F00.pdf.

Beaumont, Claire et Natalia Garcia (2020). «L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale», *Recherches en éducation*, n° 41, p. 60-73, réf. d'août 2020, <https://journals.openedition.org/ree/544>.

Beaumont, Claire, Danielle Leclerc et Éric Frenette (2018). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement au Québec : évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*, Rapport du SÉVEQ, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 48 p., réf. d'août 2019, https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf.

Beaumont, Claire, Danielle Leclerc, Éric Frenette et Marie-Ève Proulx (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec*, Rapport du SEVEQ, Québec, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif, Université Laval, 141 p., réf. d'août 2019, http://www.violence-ecole.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Rapport_Seveq-2014_19_sept_2014.pdf.

Borntrager, Cameo, James C. Caringi, Richard van der Pol, Lindsay Crosby, Kelsey O'Connell, Ashley Trautman et Molly McDonald (2012). «Secondary Traumatic Stress in School Personnel», *Advances in School Mental Health Promotion*, vol. 5, n°1, p. 38-50.

Bouterfas, Naouële (2014). *Vers un modèle de la santé psychologique au travail des agents du social et de l'insertion : quels inducteurs organisationnels, psychosociaux et personnels sur le bien-être, la détresse et l'épuisement?*, thèse de doctorat pour le grade de docteur d'université, section 16, Villeneuve d'Ascq (France), Université Charles de Gaulle – Lille III, 319 p., réf. de juillet 2019, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01199389/document>.

Braun, Summer S., Robert W. Roeser, Andrew J. Mashburn et Ellen Skinner (2019). « Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions », *Mindfulness*, vol. 10, n° 2, p.245-255.

Camana, Christiane (2002). *La crise professionnelle des enseignants : des outils pour agir*, Paris, Delagrave, 122 p.

Canoui, Pierre et Aline Mauranges (2015). *Le burn-out à l'hôpital : le syndrome d'épuisement professionnel des soignants*, 5^e éd., Issy-les-Moulineaux (France), Elsevier Masson, 192 p.

Chappell, Duncan et Vittorio Di Martino (2006). *Violence at Work*, 3^e éd., Genève (Suisse), International Labour Office, 360 p.

Chartrand, Rachel (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*, mémoire de maîtrise en relations industrielles, Montréal, Université de Montréal, Faculté des études supérieures, 88 p., réf. de juillet 2019, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/1563/a1.4g449.pdf?sequence=1>.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2017). *Social and Emotional Learning (SEL) Competencies*, réf. de juin 2020, <https://casel.org/wp-content/uploads/2019/12/CASEL-Competencies.pdf>.

Collie, Rebecca J. (2017). « Teachers' Social and Emotional Competence: Links with Social and Emotional Learning and Positive Workplace Outcomes », dans Erica Frydenberg, Andrew J. Martin et Rebecca J. Collie (dir.), *Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspective, Programs and Approaches*, Singapour, Springer Press, p.167-184.

Commission de la santé et de la sécurité du travail (2011). *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2006-2009*, Québec, La Commission, 45 p.

Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (2019). *Statistiques sur la violence, le stress et le harcèlement en milieu de travail : 2015-2018*, Québec, La Commission, 40 p.

Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (2017). *Statistiques sur les lésions attribuables à la violence en milieu de travail 2012-2015*, Québec, La Commission, 44 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*, Québec, Le Conseil, 176 p.

Coutu, Sylvain, Caroline Bouchard, Marie-Josée Émard et Gilles Cantin (2012). « Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant », dans Jean-Pascal Lemelin, Marc A. Provost, George M. Tarabulsky, André Plamondon et Caroline Dufresne, *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : tome 1 : les bases du développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.139-183.

Couture, Hugo (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 24 p.

Couturier, Eve-Lyne et Philippe Hurteau (2018). *Conditions de travail et compressions budgétaires : portrait de la situation dans les écoles du Québec*, Montréal, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques, 45 p.

Curchod-Ruedi, Denise, Pierre-André Doudin et Bernard Baumberger (2011). « Promotion de la santé, prévention en milieu scolaire et santé psychosociale des professionnels à l'école », dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses universitaires du Québec, p.179-202.

Dagenais-Desmarais, Véronique (2010). *Du bien-être psychologique au travail : fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit*, thèse pour le grade de *Philosophiæ Doctor* (Ph.D.) en psychologie, option *Psychologie du travail et des organisations*, Montréal, Université de Montréal, Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, 174 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3916/Dagenais-Desmarais_Veronique_2010_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

de Courville, Miryam (2018). *Le bien-être psychologique des enseignants du primaire et du secondaire des commissions scolaires francophones du Québec*, mémoire de maîtrise en psychologie, option *Psychologie du travail et des organisations*, Montréal, Université de Montréal, Département de psychologie, Faculté des arts et des sciences, 104 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22234/De_Courville_Miryam_2018_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Desmeules, Amélie (2016). *Différences sur le plan de la motivation au travail, de la capacité de résilience et du sentiment d'efficacité personnelle en classe et à l'école des enseignants débutants selon leur participation à des programmes d'insertion professionnelle offerts dans leurs commissions scolaires d'attache*, mémoire de maîtrise en psychopédagogie, Québec, Université Laval, 92 p.

Desrumaux, P., D. Lapointe, M. Ntsame Sima, J.-S. Boudrias, A. Savoie et L. Brunet (2015). « The Impacts of Job Demands, Climate, and Optimism on Well-Being and Distress at Work: What Are the Mediating Effects of Basic Psychological Need Satisfaction? », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 65, n° 4, p. 179-188.

Doudin, Pierre-André, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.) (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 306 p.

Doyon, Pascal R. (2013). *Lien entre le sentiment d'auto-efficacité et l'épuisement professionnel chez les enseignantes et enseignants et inventaire des obstacles et facilitateurs à leur épanouissement professionnel*, mémoire de maîtrise en éducation, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 200 p., réf. de juillet 2019, <http://depot-e.uqtr.ca/6916/1/030586098.pdf>.

Dubois, Robert (2014). *L'épuisement professionnel des enseignants : l'indiscipline des élèves et le rôle modérateur du sentiment d'autoefficacité*, thèse de doctorat en psychopédagogie et en andragogie, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 192 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12104/Dubois_Robert_2014_th%C3%A8se.pdf?sequence=2&isAllowed=y.

Fernet, Claude (2007). *Le sentiment d'épuisement professionnel chez les enseignants : une analyse des facteurs contextuels et motivationnels liés à son évolution au cours d'une année scolaire*, thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychologie (orientation générale) pour l'obtention du grade de *Philosophiæ Doctor* (Ph.D.), Québec, Université Laval, 171 p., réf. de septembre 2019, <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19163;jsessionid=77B90720F4CBC7D03D1DEC2F3E760D1A?mode=full>.

Figley, Charles R. (1995). «Compassion Fatigue as Secondary Traumatic Stress Disorder: An Overview», dans Charles R. Figley (dir.), *Compassion Fatigue: Coping with Secondary Traumatic Stress Disorder in Those Who Treat the Traumatized*, New York, Brunner-Routledge, p. 1-20.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008). *Mental Capital and Wellbeing: Making the Most of Ourselves in the 21st Century*, Final Project Report, London (United Kingdom), The Government Office for Science, 332 p.

Fried, Leanne, Caroline Masfield et Eva Dobozy (2015). «Teacher Emotion Research: Introducing a Conceptual Model to Guide Future Research», *Issues in Educational Research*, vol. 25, n° 4, p. 415-441, réf. d'août 2020, <http://www.iier.org.au/iier25/fried.pdf>.

García-Carmona, Marina, Maria Dolores Marín, Raimundo Aguayo (2019). «Burnout Syndrome in Secondary School Teachers: A Systematic Review and Meta-Analysis», *Social Psychology Education*, vol. 22, n° 1, p. 189-208.

Garner, Pamela W. (2010). «Emotional Competence and Its Influences on Teaching and Learning», *Educational Psychology Review*, vol. 22, n° 3, p. 297-321.

Gaudreau, Nancy, Égide Royer, Claire Beaumont et Éric Frenette (2012). «Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves», *Enfance en difficulté*, vol. 1, n° 1, p. 85-115.

Gendron, Bénédicte (2011). «Santé et capital émotionnel du personnel enseignant», dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychologique des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 157-176.

Gilbert, Marie-Claude (2012). *Essai de compréhension de la souffrance psychologique des enseignants : une lecture de psychodynamique du travail*, essai présenté pour l'obtention du grade de maître ès arts, Québec, Université Laval, 78 p.

Gilbert, Marie-Hélène (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement*, thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de *Philosophiæ Doctor* (Ph.D.) en psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 172 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6369/Gilbert_Marie-Helene_2009_these.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Gingras, Channy et Josephine Mukamurera (2008). «S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°1, p.203-222.

Goegan, Lauren D., Amanda K. Wagner et Lia M. Daniels (2017). «Pre-Service and Practicing Teacher's Commitment to and Comfort with Social Emotional Learning», *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 63, n°3, p.267-285, réf. de juillet 2020,
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/56284>.

Goldberg, Jochem M., Marcin Sklad, Teuntje R. Elfrink, Karlein M. G.. Schreurs, Ernst T. Bohlmeijer et Aleisha M. Clarke (2019). «Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: A Meta-Analysis», *European Journal of Psychology of Education*, vol. 34, n°4, p.755-782.

Gouvernement du Canada (2006). *Aspect humain de la santé mentale et de la maladie mentale au Canada*, 203 p., réf. de juillet 2019,
http://www.phac-aspc.gc.ca/publicat/human-humain06/pdf/human_face_f.pdf.

Gray, Gay, Ian Young et Vivian Barnekow (2006). *Developing a Health-Promoting School: A Practical Resource for Developing Effective Partnerships in School Health, Based on the Experience of the European Network of Health Promoting Schools*, [s. l.], Conseil de l'Europe; Organisation mondiale de la Santé; Commission européenne, 41 p., réf. de septembre 2019,
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/107824/E90053.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Guedj, Hélène et Benjamin Beaumont (2014). «Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes», *Insee Première*, n° 1506, juillet, réf. de juillet 2019,
www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1506/ip1506.pdf.

Hakanen, Jari J., Arnold B. Bakker et Wilmar B. Schaufeli (2006). «Burnout and Work Engagement among Teachers», *Journal of School Psychology*, vol. 43, n°6, janvier, p.495-513.

Hancock Montgomery et Jennifer Leanne (2019). «Teacher-Directed Violence – A Literature Review», *Journal Plus Education (Educatia Plus)*, vol. 24, p.123-132, réf. de juillet 2020,
<https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1324/1408>.

Hargenauer, Gerda et Simone E. Volet (2014). «I Don't Hide My Feelings, Even Though I Try To': Insight into Teacher Educator Emotion Display», *Australian Educational Researcher*, vol. 41, n°3, p.261-281.

Harvey, Steve, François Courcy, André Petit, Julie Judon, Mike Teed, Olivier Loiselle et Alexandre Morin (2006). *Interventions organisationnelles et santé psychologique au travail : une synthèse des approches au niveau international*, Rapport de recherche, Montréal, Institut de recherche Robert-Sauvé.

Herman, Keith C., Jal'et Hickmon-Rosa et Wendy M. Reinke (2018). «Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes», *Journal of Positive Behavior Interventions*, vol. 20, n°2, p.90-100.

Houlfort, Nathalie et Frédéric Sauvé (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Québec, École nationale d'administration publique, 82 p.

IBF International Consulting (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe: Final Report: Volume 2*, Bruxelles (Belgique), Commission européenne, réf. d'août 2019, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922139/file/2013_Study_on_Policy_Measures_to_Improve_the_Attractiveness_of_the_Teaching_Profession_in_Europe-Vol-2.pdf.

Institut canadien d'information sur la santé (2009). *Améliorer la santé des Canadiens : explorer la santé mentale positive*, Ottawa, L'Institut, 109 p.

Institut de la statistique du Québec (2001). *Enquête sociale et de santé 1998*, 2^e éd., Québec, L'Institut, 642 p., réf. de juillet 2019, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/etat-sante/sante-globale/enquete-sociale-sante.pdf>.

Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*, Vézina, Michel, Esther Cloutier, Susan Stock, Katherine Lippel, Éric Fortin et collab., Québec, Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, 986 p.

Janosz, Michel, Marc Thiebaud, Christiane Bouthillier et Luc Brunet (2004). « Perception du climat scolaire et épuisement professionnel chez les enseignants », dans *Actes du XIII^{ème} congrès de psychologie du travail et des organisations : climat scolaire et épuisement professionnel*, réf. d'août 2019, https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/full-text/climat_scolaire_epuisement_prof_enseignants.pdf.

Jennings, Patricia A. (2015). « Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes towards Challenging Students », *Mindfulness*, vol. 6, n° 4, p. 732-743.

Jennings, Patricia A. et Mark T. Greenberg (2009). « The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes », *Review of Educational Research*, vol. 79, n° 1, p. 491-525.

Johnson, Sheena, Cary Cooper, Sue Cartwright, Ian Donald, Paul Taylor et Clare Millett (2005). « The Experience of Work-Related Stress across Occupations », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 20, n° 2, p. 178-187, réf. de septembre 2019, <https://www.lancaster.ac.uk/staff/taylorpj/papers/JMP2005.pdf>.

Joubert, N. (2009). *Améliorer la santé des Canadiens : explorer la santé mentale positive*, Article complémentaire sur le rapport de l'Institut canadien d'information sur la santé, Ottawa, Institut canadien d'information sur la santé, 33 p.

Kamanzi, Pierre Canisius, Carla Barroso Da Costa et Pascal Ndinga (2017). « Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion : une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelle », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 52, n° 1, p. 115-134, réf. de septembre 2019, <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2017-v52-n1-mje03166/1040807ar.pdf>.

Karsenti, Thierry et Simon Collin (2013). «Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey», *Scientific and Academic Publishing Co.*, vol. 3, n° 3, p. 141-149, réf. de juillet 2019, <http://article.sapub.org/10.5923/j.edu.20130303.01.html>.

Karsenti, Thierry, Simon Collin, Stéphane Villeneuve, Gabriel Dumouchel et Normand Roy (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*, Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion, 68 p., réf. d'août 2019, <https://www.acpi.ca/documents/outils/ressources/rapport.pdf>.

Karsenti, Thierry, Jean-François Desbiens, Clermont Gauthier, Colette Gervais, Michel Lepage, Claude Lessard, Stéphane Martineau, Joséphine Mukamurera, Carole Raby, Maurice Tardif et Simon Collin (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*, Rapport de recherche, programme Actions concertées, Québec, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 23 p.

Kutsyruba, Benjamin, Rebecca Stroud Stasel, Keith Douglas Walker et Maha Al Makhamreh (2019). «Developing Resilience and Promoting Well-Being in Early Career Teaching: Advice from the Canadian Beginning Teachers Resilience and Well-Being in Early Career Teaching», *Canadian Journal of Education*, vol. 42, n°1, printemps, p. 285-321.

Laforest, Julie, Pierre Maurice et Louise-Marie Bouchard (dir.) (2018). *Rapport québécois sur la violence et la santé*, Montréal, Institut national de santé publique du Québec, 343 p., réf. de juillet 2019, https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebécois_violence_sante.pdf.

Lafortune, Louise, David Lafortune et Caroline Marion (2011). «Favoriser la santé psychosociale dans le travail enseignant, des pistes de réflexion», dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 225-250.

Lantheaume, Françoise (2011). «La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système», dans Catherine Meyor (dir.), *La souffrance à l'école : actes du colloque international du CIRP 2010*, Montréal, Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques, p. 6-18, réf. de juillet 2019, http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/3_Lantheaume.pdf.

Lever, Nancy, Erin Mathis et Ashley Mayworm (2017). «School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters», *Report on Emotional & Behavioral Disorders in Youth*, vol. 17, n°1, p. 6-12, réf. de septembre 2019, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6350815/>.

Longobardi, Claudio, Laura Badenes-Ribera, Matteo Angelo Fabris, Andrew Martinez et Susan D. McMahon (2019). «Prevalence of Student Violence against Teachers: A Meta-Analysis», *Psychology of Violence*, vol. 9, n° 6, p. 596-610.

Maranda, Marie-France et Simon Viviers (dir.) (2011). *L'école en souffrance : psychodynamique du travail en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 192 p.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli et Michael p. Leiter (2001). «Job Burnout», *Annual Review of Psychology*, vol. 52, n°1, p. 397-422, réf. de septembre 2019,
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf>.

Mattern, Jessica et Johannes Bauer (2014). «Does Teachers' Cognitive Self-Regulation Increase their Occupational Well-Being? The Structure and Role of Self-Regulation in the Teaching Context», *Teaching and Teacher Education*, vol. 43, p. 58-68.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 210 p., réf. d'août 2020,
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf.

Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville (2008). *Accord national interprofessionnel: stress au travail*, Accord du 2 juillet, réf. de septembre 2019,
www.journal-officiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2009/0002/CCO_20090002_0002_0020.pdf.

Mukamurera, Josephine et André Balleux (2013). «Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: le cas du Québec», *Recherche et formation*, vol. 74, p. 57-70.

Oberle, Eva et Kimberly A. Schonert-Reichl (2016). «Stress Contagion in the Classroom? The Link between Classroom Teacher Burnout and Morning Cortisol in Elementary School Students», *Social Science and Medecine*, n°159, p. 30-37.

Ollison, Jacquelyn (2019). *Improving Teacher Retention by Addressing Teachers' Compassion Fatigue*, thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de *Doctor of Education*, Sacramento, University of the Pacific, 244 p., réf. d'août 2020,
https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/3602.

Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017 [Le baromètre des conditions de travail 2017]*, 34 p., réf. d'août 2020,
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>.

Opetusalan Ammattijärjestö [Syndicat de l'éducation] OAJ (s. d. b). *Organization: OAJ Members*, réf. d'août 2020, <https://www.oaj.fi/en/oaj/about-oaj/oaj-members/>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2020). *Résultats de TALIS 2018 (volume II): des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés*, TALIS, Paris, Éditions OCDE, 270 p.

Organisation de coopération et de développement économiques (2014a). *Principaux résultats de l'enquête PISA 2012: ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, 44 p., réf. de juillet 2019, <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (2014b). *Résultats de TALIS 2013: une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Paris, Éditions OCDE, 464 p.

Organisation mondiale de la Santé (2018). *La santé mentale: renforcer notre action*, Genève, L'Organisation, réf. de juillet 2019,
<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

Organisation mondiale de la Santé (2014). *10 faits sur la santé mentale*, réf. de juillet 2019, https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/fr/.

Organisation mondiale de la Santé (2007). *Strengthening Mental Health Promotion: Fact Sheet N° 220*, réf. de juillet 2019, https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKewjVl7WmxYXkAhWHiOAKHYZIBQkQFjACegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fmindyourmindproject.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F11%2FWHO-Statement-on-Mental-Health-Promotion.pdf&usg=AOvVaw2-VfTrUh8949setDzl_XzV.

Organisation mondiale de la Santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*, Genève, L'Organisation, 404 p., réf. d'août 2019, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619_fre.pdf?sequence=1.

Organisation mondiale de la Santé (1996). *The Status of School Health*, Genève, L'Organisation, 75 p., réf. de juillet 2019, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63364/WHO_HPR_HEP_96.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Organisation mondiale de la Santé (1946). *Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé*, réf. de juillet 2019, https://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf.

Paniagua, A. et A. Sánchez-Martí (2018), *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n°190, Paris, Éditions de l'OCDE, 53 p., réf. d'août 2020, <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>.

Parent, Josianne et Marina St-Louis (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire: un regard sur certains facteurs de risque et de protection: document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé «Le bien être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs»*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 93 p.

Pilon-Larose, Hugo (2017). «La détresse des enseignants coûte cher aux écoles, estime un syndicat», *La Presse*, réf. d'août 2019, <https://www.lapresse.ca/actualites/education/201711/22/01-5144407-la-detresse-des-enseignants-coute-cher-aux-ecoles-estime-un-syndicat.php>.

Pyhalto, Kirsi, Janne Pietarinen, Kaisa Haverinen, Lotta Tikkanen et Tiina Soini (2020). «Teacher Burnout and Proactive Strategies», *European Journal of Psychology of Education*, 24 p.

Québec (2012). *Projet de loi n° 56 (2012, chapitre 19): Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*, Québec, 14 p., réf. d'août 2019, <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2012C19F.PDF>.

Rasclé, Nicole, Laurence Bergognat-Janot et Sofia Hue (2011). «Travail émotionnel et burnout: état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants», dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.137-155.

Rasku, Anne et Ulla Kinnunen (2003). «Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers», *Psychology & Health*, vol. 18, n° 4, p.441-456, réf. de septembre 2019, <http://dx.doi.org/10.1080/0887044031000147184>.

Reddy, Linda A., Dorothy L. Espelage, Eric M. Anderman, Jaclyn B. Kanrich et Susan D. McMahon (2018). «Addressing Violence against Educators through Measurement and Research», *Aggression and Violent Behavior*, vol. 42, p. 9-28.

Ryan, Richard M. et Edward L. Deci (2000). «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being», *American Psychologist*, vol. 55, n°1, p. 68-78, réf. de juillet 2019, https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.

Saint-Arnaud, Pierre (2017). «La FAE s'inquiète de la santé psychologique des enseignants», *Le Devoir*, 22 novembre, réf. de juillet 2019, <https://www.ledevoir.com/societe/education/513701/la-fae-s-inquiete-de-la-sante-psychologique-des-enseignants>.

Salmi, Venla et Janne Kivivuori (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008 – Harcèlement et violence envers les enseignants 2008*, Helsinki (Finlande), *National Research Institute of Legal Policy*, réf. de juillet 2019, https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10_09_opettajiin_kohdistuva.pdf?sequence=2.

Santor, Darcy, Chris Bruckert et Kyle McBride (2019). *Facing the Facts: The Escalating Crisis of Violence against Elementary School Educators in Ontario*, Ottawa (Ontario), University of Ottawa., 41 p., réf. de juin 2020, https://storage.googleapis.com/wzukusers/user-34885059/documents/5d7385ad9dae29pZVnXP/educator_violence_final_report_2019.pdf.

Sauvé, Frédéric (2012). *Analyse de l'attrition des enseignants au Québec*, mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de M. A. en administration et fondements de l'éducation, Montréal, Université de Montréal, 173 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8532/Sauve_Frederic_2012_memoire.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Savoie, André (2010). «Surenchère de la non-santé psychologique au travail», *Le Journal des psychologues*, vol. 2010/10, n° 283, p. 31-34, réf. de juillet 2019,

Schonert-Reichl, Kimberly A. (2017). «Social and Emotional Learning and Teachers», *The Future of Children*, vol. 27, n°1, p. 137-155. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2010-10-page-31.htm>.

Seligman, Martin E. p. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*, New York, Free Press, 321 p.

Skaalvik, Einar M. et Sidsel Skaalvik (2018). «Job Demands and Job Resources as Predictors of Teacher Motivation and Well-Being», *Social Psychology of Education: An International Journal*, vol. 21, n° 5, p. 1251-1275.

Spilt, Jantine, Helma M. Y. Koomen et Jochem T. Thijs (2011). «Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships», *Educational Psychology Review*, vol. 23, n° 4, p. 457-477, réf. de septembre 2019, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10648-011-9170-y.pdf>.

St-Louis, Marina (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*, Études et recherches, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 44 p.

Tardif, Maurice et Claude Lessard (dir.) (1999). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux nationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval, 313 p.

Théorêt, Manon (2011). « Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants », dans Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi, Louise Lafortune et Nathalie Lafranchise (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 251-273.

Vézina, Michel et Suzanne Gingras (1995). « Travail et santé mentale : les groupes à risque », *Revue canadienne de santé publique*, vol. 87, n° 2, p. 135-140.

Viac, Carine et Pablo Fraser (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, OECD Education Working Papers, N°. 213, Paris, OECD Publishing, réf de juillet 2020, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.

Villeneuve, Stéphane (2018). *Évaluation de l'ampleur du phénomène de la cyberintimidation envers le personnel enseignant du primaire et du secondaire : habiletés technologiques?*, Présentation des données recueillies auprès d'enseignantes et d'enseignants du Québec, Centrale des syndicats du Québec; Fédération autonome de l'enseignement; Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, réf. de juillet 2019, https://sac.uqam.ca/upload/files/Cyberharcèlement_Personnel_enseignant.pdf.

Zacharyas, Corinne (2012). *Déterminants motivationnels chez les enseignants pour une meilleure compréhension de la santé psychologique des résilients*, thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de *Philosophiæ Doctor* (Ph. D.) en psychologie, option Psychologie du travail et des organisations, Montréal, Université de Montréal, 334 p., réf. de juillet 2019, https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/18502/Zacharyas_Corinne_CZ_2012_these.pdf?sequence=6&isAllowed=y.

