HAL
open science

Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains

Soufian Azouaghe

To cite this version:

Soufian Azouaghe. Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains. Psychologie. Université Grenoble Alpes; Université Mohammed V (Rabat), 2019. Français. NNT : 2019GREAH007 . tel-02371977

HAL Id: tel-02371977

https://theses.hal.science/tel-02371977

Submitted on 20 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communauté UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

Université Mohammed V de Rabat
Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE LA COMMUNAUTE UNIVERSITE GRENOBLE ALPES

préparée dans le cadre d'une cotutelle entre *la Communauté Université Grenoble Alpes et l'Université Mohammed V de Rabat*

Spécialité : **PSYCHOLOGIE DU TRAVAIL ET ERGONOMIE**

Arrêté ministériel : le 6 janvier 2005 – 25 mai 2016

Présentée par **Soufian AZOUAGHE**

Thèse dirigée par Pr. **Dongo Rémi KOUABENAN**

codirigée par Pr. **Abdelkarim BELHAJ**

préparée au sein du Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie : Personnalité, Cognition et Changement social (LIP/PC2S) et du Laboratoire de Recherche et des Etudes Psychologiques et Sociologiques de l'UM5R

dans l'École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire (SHPT) et du Centre des Etudes doctorales l'Espace et Homme dans le monde méditerranéen de l'UM5R

Santé psychologique au travail dans le milieu scolaire public : étude des déterminants organisationnels et psychologiques chez les enseignants marocains

Thèse soutenue publiquement le **01 février 2019**,

devant le jury composé de :

Mme. Adalgisa BATTISTELLI
Pr. de psychologie du travail et des organisations à l'Université de Bordeaux, Rapporteur
M. Abdelkarim BELHAJ
Pr. de psychologie sociale et du travail à l'Université Mohammed V, Co-directeur de thèse
M. Pascal BRESSOUX
Pr. en sciences de l'éducation à l'Université Grenoble Alpes, Examinateur
Mme. Pascale DESRUMAUX
Pr. de psychologie du travail et des organisations à l'Université de Lille, Présidente
M. Jamal EL OUAFA
Pr. de psychologie sociale à l'Université Mohammed V, Examinateur
M. Dongo Rémi KOUABENAN
Pr. de psychologie du travail et des organisations à l'Université Grenoble Alpes, Directeur de thèse
Mme. Cécile VAN DE LEEMPUT
Pr. de psychologie du travail et des organisations à l'Université Libre de Bruxelles, Rapporteur

Dédicace

A mes parents

A la mémoire de

mes oncles, Ali et Elmokhtar, qui nous ont quittés trop tôt. Merci pour votre soutien incessant.

Et de ma grande mère, Fadma Elmimouni, qui nous a quitté sans qu'elle puisse voir son rêve, de docteur que je suis devenu, se réaliser. Merci pour ton affection et pour tes prières.

Remerciements

La fin de thèse marque la fin d'un parcours très riche en émotions tant agréables que désagréables, mais aussi en apprentissages et en rencontres formidables. C'est pour cela le fait de remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de cette thèse est un exercice difficile, car il est possible de ne pas citer tout le monde ou d'en oublier. Je m'excuse d'avance pour les personnes qui pourraient ne pas être indiquées ici.

Je tiens en premier lieu à remercier M. Belhaj Abdelkarim qui est pour moi plus qu'un codirecteur de thèse. Merci de m'avoir proposé l'idée de faire une thèse en cotutelle. Je vous suis reconnaissant pour votre excellent accompagnement depuis le début jusqu'à la fin de cette thèse. Votre bienveillance et vos conseils précieux m'ont beaucoup aidé pour avancer dans mon travail, et bien au-delà.

En deuxième lieu, mes remerciements vont à M. Rémi Kouabenan, mon directeur de thèse. Dès mon arrivée à Grenoble, il s'est montré très disponible et n'a pas ménagé ses efforts pour mon intégration dans la vie du laboratoire. Au fil de ces quatre années de thèse, j'ai beaucoup appris à vos côtés. J'apprécie votre patience, votre rigueur scientifique et votre forte implication dans ce travail de thèse. Rémi est aussi une personne dont j'apprécie les qualités humaines innombrables. Merci Professeur, merci Rémi.

Je remercie grandement les membres du jury, Mme Adalgisa Battistelli, M. Pascal Bressoux, Mme Pascale Desrumaux, M. Jamal El Ouafa et Mme Cécile van de Leemput, d'avoir accepté d'évaluer mon travail de thèse.

En outre, je remercie Mme. Lourdemarie Luete, la gestionnaire de l'Ecole Doctorale SHPT, ainsi qu'à Mme. Anne Chabaud, la gestionnaire du LIP/PC2S, pour leur gentillesse et l'aide informationnelle et administrative qu'elles m'ont apporté tout au long de cette thèse.

Par la même occasion, je remercie vivement M. Dominique Muller, directeur du LIP/PC2S, pour ses conseils méthodologiques pointus, sa grande générosité et sa gentillesse. Mes sincères remerciements aux statutaires de l'Axe RAC notamment Anna, Aurélie et Murielle, aux membres du LIP/PC2S, en l'occurrence Céline, Florian, Hans, Marc, Catherine Blatier, Catherine Bortolon et Aurélie Gauchet ainsi qu'aux membres de l'atelier « Marguerite ». Les échanges autour de mes présentations ont toujours été très constructifs.

Ces années de thèse ont aussi été l'occasion de très belles rencontres avec des personnes aimables avec qui j'ai vécu de nombreux moments de joie, de partage et d'entraide. Je pense à mes ami.e.s/collègues doctorant.e.s et docteur.e.s : ma chère docteure Perinette, ma complice Lucie, le petit malin Mohamed, mon orthophonithte Rémi ! Cédrico, Emma, Nico, Elisa, Carinou, le professeur Kévin ! Emmanuelle, Julie, Yuna, Gérard, Rick, Francis, Marine, Caro, Mathou, Manu, Fernando, Ludivine, Charles, Florian, Maria, Ibtissam, Céline, Agata, Liziane, Elise, Nwadiogo, Guillaume, Roxane, Delphine, Anne-Sophie, Laurent, Amélie, Svetlana et Melody. Je n'oublie pas Emilie Bucourt, Jennifer, Elsa, Kamran, Anthnoy, Oulemanito, Lisa, Célise, Charlène, Juliette, Julie Jacquet, Damien Dupré, Damien Fernandez et Jordane.

Je remercie chaleureusement Anass et Ali pour leur amitié et leur soutien. Ma gratitude va aussi à l'endroit de mes ami(e)s au Maroc qui sont une source de soutien inestimable. Je pense à Abdelaziz, Abdelghani, Abdelmajik, Abderrahim, Ahmed, Houda, Khalid, Ismail, Malek, Mohamed Amine, Nezha, Zineb, Soufian, Samir, Mustapha, Outhman et Walid. Je saisis l'occasion pour remercier les étudiants qui m'ont aidé pour le recueil des données de ma thèse : Amine, Jamal, Karam, Ilham, Kamal et Asia.

Cette thèse ne pourrait se faire sans l'aide précieuse des responsables de l'éducation nationale au Maroc à tous les niveaux hiérarchiques. Je remercie également tous les enseignants qui ont volontairement accepté de prendre part à mes recherches.

Mes remerciements vont par ailleurs à la région Rhône-Alpes qui m'a octroyé la bourse CMIRA pour une durée d'un an. Je remercie aussi la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Rabat pour l'aide logistique et le Centre Jacques Berque des Sciences Humaines et Sociales de Rabat pour l'aide financière qui m'ont accordé pour la réalisation de l'étude par questionnaire. Un merci particulier à l'Université Grenoble Alpes à travers le LIP/PC2S pour les conditions de travail favorables et les différentes facilités qui m'ont été offertes et qui m'ont permis de mener à terme ce travail de thèse.

Enfin, un énorme merci à mes parents qui ont toujours cru en moi et qui m'ont énormément soutenu durant tout mon parcours scolaire et universitaire. Merci à mon frère Zakaria ; mon humoriste préféré ! Ma reconnaissance va aussi à tous les membres de ma famille au Maroc, notamment Youssef, en France, en l'occurrence Abdelkadir, Asmea, Ilyas, Jamila, ainsi qu'en Allemagne, surtout Abdelilah, Abida, Fatima, Majida et Mimount.

Résumé

La présente thèse s'appuie principalement sur la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2014). Elle vise à cerner les déterminants de bien-être au travail (BET) et de détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Les chapitres 1 à 5 décrivent le contexte, les précisions conceptuelles et théoriques ainsi que la problématique et les hypothèses principales. Cette thèse comporte deux études. La première étude a pour objectif d'explorer les facteurs de BET et de DPT. Elle porte sur un échantillon de 60 enseignants interviewés au moyen d'entretiens semi-directifs. Il en ressort que le métier d'enseignant au Maroc comporte des ressources (e.g. soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier), mais aussi des exigences (e.g. environnement de travail, charge de travail, charge émotionnelle, difficultés de déplacement). De plus, les enseignants marocains semblent mobiliser des stratégies de coping pour faire face à ces exigences. La deuxième étude, menée par questionnaire auprès de 1 107 enseignants. En effet, les résultats montrent que plus les enseignants perçoivent les exigences de leur métier comme fortes, plus ils ont tendance à éprouver un bas niveau de BET et un haut niveau de DPT. De plus, la disponibilité des ressources au travail favorise le BET et diminue la DPT de ces enseignants. De façon similaire, il s'avère que les enseignants qui mobilisent des ressources personnelles (i.e., stratégies de coping) ont tendance à rapporter un meilleur niveau de BET et un faible niveau de DPT. Par ailleurs, les analyses d'interaction indiquent que des exigences élevées couplées à des ressources au travail importantes donnent lieu à un faible niveau de BET. Enfin, les résultats révèlent que l'effet des ressources au travail sur le BET est médié par les stratégies de coping. Les résultats obtenus vont dans le sens des travaux antérieurs et apportent quelques enrichissements à la « théorie exigences-ressources au travail ». Au niveau pratique, cette thèse suggère une gamme de leviers d'intervention sur la santé et le bien-être des enseignants marocains touchant aussi bien les aspects organisationnels que personnels.

Abstract

The present PhD dissertation relies on the Job Demands-Resources Theory (Bakker & Demerouti 2017). It aims to identify the determinants of well-being at work (WBW) and psychological distress at work (PDW) of Moroccan primary and secondary school teachers. Chapters 1 to 5 introduce the context, the conceptual and theoretical ideas, state the problem under investigation, and specify the main hypotheses. This thesis consists of two studies. The first study aimed to identify factors associated with WBW and PDW. Semi-structured interviews were conducted with 60 teachers. It appears that the teaching profession in Morocco provides benefits (e.g., social support, work climate, perceived job utility), but also many demands (e.g., environment at work, workload, emotional demands, displacement difficulties). As such, Moroccan teachers seem to mobilize coping strategies to juggle job demands. The second study was conducted by administering a questionnaire to 1 107 teachers. Indeed, the results show that the more teachers perceive the demands of their profession as strong, the more they tend to experience a low level of WBW and a high level of PDW. In addition, the availability of job resources increases the WBW and reduces the PDW of these teachers. Similarly, it seems that teachers who mobilize personal resources (i.e., coping strategies) tend to report a higher level of WBW and a lower level of PDW. Otherwise, the interaction analyses indicate that high job demands combined with high job resources results in a low level of WBW. Finally, the results show that the effect of resources at work on WBW is mediated by coping strategies. The results obtained are in line with previous work and provide some enrichment to the Job Demands-Resources theory. At a practical level, this thesis contributes additional evidence that a range of interventions, including both personal as well as organizational interventions, may be successful at improving Moroccan teachers' health and wellbeing.

Table des matières

Introduction générale 1
Partie 1 : Contexte et partie théorique 5
Chapitre 1 : Conditions de travail et santé des enseignants : universalisme ou particularisme . 7
Introduction 7
1. Conditions de travail et de santé des enseignants dans le monde 8
1.1. Facteurs de bien-être au travail des enseignants 8
1.1.1. Le soutien et les comportements d'entraide : des ressources incontournables dans le métier d'enseignant 9
1.1.2. L'ambiance à l'école : un aspect du métier d'enseignant globalement apprécié 10
1.1.3. Le métier d'enseignant : une image ambivalente et un fort sentiment d'utilité 11
1.1.4. L'autonomie au travail : une ressource capitale pour la bonne marche du travail de l'enseignant 13
1.2. Facteurs de détresse psychologique au travail des enseignants 14
1.2.1. Environnement physique de travail et matériel didactique : sont-ils une contrainte ou bien une ressource pour les enseignants ? 14
1.2.2. La charge de travail : une difficulté marquante du métier d'enseignant 17
1.2.3. La charge émotionnelle et les comportements perturbateurs des élèves : deux caractéristiques essentielles du métier d'enseignant 20
2. Le métier d'enseignant au Maroc : un métier en changement permanent 22
2.1. Comment les cycles d'enseignement sont-ils organisés ? 22
2.2. Aperçu général des réformes pédagogiques de l'école marocaine 24
2.3. L'accès au métier d'enseignant et le statut professionnel : du fonctionnariat à la contractualisation 26
Conclusion 28
Chapitre 2 : Qu'est-ce que la santé psychologique au travail ? 32
Introduction 32
1. Santé psychologique et santé psychologique au travail : quelle différence ? 33
1.1. Notion de santé psychologique 33
1.2. Conceptualisations de la santé psychologique 36
1.2.1. Le modèle de la santé mentale 36
1.2.2. Le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale 38
1.2.3. Le modèle d'état complet de santé mentale 39
1.2.4. Le modèle de santé mentale à deux continuums 43
1.3. Notion de santé psychologique au travail 45
2. Bien-être et détresse psychologiques : deux facettes d'un même construit 47
2.1. Bien-être général et bien-être au travail : quelle distinction ? 47
2.1.1. Le bien-être : un concept aux multiples appellations 47
2.1.2. Définition du bien-être général 48

2.1.3. Trois approches du bien-être général 49
2.1.4. Définition du bien-être au travail 53
2.2. Détresse psychologique et détresse psychologique au travail : quelle différence ? 54
2.2.1. Définition de la détresse psychologique 54
2.2.2. Définition de la détresse psychologique au travail 55
3. Santé psychologique au travail et notions voisines 56
3.1. La satisfaction au travail 56
3.2. Le bonheur au travail 57
3.3. La qualité de vie au travail 58
Conclusion 59
Chapitre 3 : Modèles explicatifs de la santé au travail : rôle de la perception 61
Introduction 61
1. Les modèles de stress et des problèmes de santé au travail 63
1.1. Le modèle « exigences-contrôle au travail » 63
1.2. Le modèle « exigences-contrôle-soutien » 67
1.3. Le modèle « déséquilibre effort-récompense » 71
2. Modèles explicatifs de la santé psychologique au travail 75
2.1. La théorie « exigences-ressources au travail » 75
2.2. Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail 83
Conclusion 88
Chapitre 4 : Exigences du travail, ressources au travail et ressources personnelles : des pistes pour comprendre la santé psychologique au travail 93
Introduction 93
1. Rôle des exigences du métier sur la santé psychologique au travail 93
1.1. Environnement physique de travail et santé psychologique au travail 93
1.2. Charge de travail et santé psychologique au travail 95
1.3. Charge émotionnelle et santé psychologique au travail 97
1.4. Difficultés de déplacement et santé psychologique au travail 99
1.5. Rémunération et santé psychologique au travail 102
2. Apport des ressources au travail dans l'étude de la santé psychologique au travail 105
2.1. Soutien social et santé psychologique au travail 105
2.2. Climat de travail et santé psychologique au travail 109
2.3. Utilité perçue du métier d'enseignant et santé psychologique au travail 112
2.4. Autonomie au travail et santé psychologique au travail 114
3. Ressources personnelles comme déterminant de la santé psychologique au travail 117
3.1. Stratégies de coping et santé psychologique au travail 117
Conclusion 120
Chapitre 5 : Problématique et hypothèses générales 122

1. Problématique de la thèse 122
2. Hypothèses générales 128
Partie 2 : Etudes empiriques pour vérifier l'effet des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles sur le BET et la DPT des enseignants marocains 131
Chapitre 6 : Diagnostic des facteurs de bien-être et de détresse psychologique au travail des enseignants marocains 133
Introduction 133
1. Problématique 133
2. Méthodologie 136
2.1. Participants 136
2.2. Matériel 137
2.3. Procédure 138
3. Mode d'analyse de données et résultats 139
.3.1. Mode d'analyse des données 139
3.2. Résultats 141
3.2.1. Le métier d'enseignant : quelle perception et quels avantages ? 142
3.2.2. Perception des indicateurs et des facteurs de bien-être au travail 148
3.2.3. Exigences du travail et santé des enseignants 157
3.2.4. Ressources au travail et stratégies d'ajustement des enseignants face aux exigences de leur métier 165
4. Discussion 170
Conclusion 180
Chapitre 7 : Effet des exigences du travail sur la santé psychologique au travail des enseignants marocains 183
Introduction 183
1. Problématique et hypothèses 183
1.1. Problématique 183
1.2. Hypothèses 187
2. Méthodologie 188
2.1. Participants 188
2.2. Matériel 189
2.2.1. Mesure des exigences du travail 190
2.2.2. Mesure du bien-être psychologique au travail 190
2.2.3. Mesure de la détresse psychologique au travail 191
2.3. Procédure 192
3. Méthode et résultats de validation des échelles de mesure 194
3.1. Analyse factorielle exploratoire 194
3.1.1. Conditions d'application initiales de l'AFE 195
3.1.2. Conditions et critères considérés lors de la réalisation de l'AFE 197

3.2. Vérification de la consistance interne des échelles et des sous-échelles de mesure.... 198
3.3. Résultats de la validation des échelles de mesure 199
3.3.1. Echelle de mesure des exigences du travail 200
3.3.2. Echelle de mesure du bien-être psychologique au travail 201
3.3.3. Echelle de mesure de la détresse psychologique au travail 201
4. Résultats 202
4.1. Analyses préliminaires 202
4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses 203
5. Discussion 207
Conclusion 216
Chapitre 8 : Ressources au travail et santé psychologique au travail des enseignants : quels rapports ? 219
Introduction 219
1. Problématique et hypothèses 219
1.1. Problématique 219
1.2. Hypothèses 224
2. Méthodologie 226
2.1. Matériel 227
2.1.1. Mesure de soutien social 227
2.1.2. Mesure de climat de travail 227
2.1.3. Mesure de l'utilité perçue du métier 228
2.1.4. Mesure de l'autonomie au travail 228
2.2. Procédure 229
3. Résultats de validation des échelles de mesure 229
3.1. Echelle de mesure du soutien social 230
3.2. Echelle de mesure de climat de travail 231
3.3. Echelle de l'utilité perçue du métier 232
3.4. Echelle de mesure de l'autonomie au travail 232
4. Résultats 234
4.1. Analyses préliminaires 234
4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses 235
5. Discussion 240
Conclusion 249
Chapitre 9 : Lien entre les ressources personnelles et la santé psychologique au travail des enseignants 253
Introduction 253
1. Problématique et hypothèses 253
1.1. Problématique 253

1.2. Hypothèses 256
2. Méthodologie 257
2.1. Matériel 258
2.1.1. Mesure des stratégies de coping 258
2.2. Procédure 258
3. Validation des échelles de mesure 260
3.1. Mesure des stratégies de coping 260
4. Résultats 262
4.1. Analyses préliminaires 262
4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses 263
5. Discussion 265
Conclusion 270
Chapitre 10 : Exigences du travail, ressources au travail et ressources personnelles en lien avec le BET et la DPT : investigation des effets d'interaction et de médiation 274
Introduction 274
1. Problématique et hypothèses 275
1.1. Problématique 275
1.2. Hypothèses 276
2. Méthodologie 277
3. Résultats 277
3.1. Analyses préliminaires 279
3.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses 280
3.2.1. Effet des exigences sur le BET et la DPT des enseignants : rôle modérateur des ressources au travail et des ressources personnelles 280
3.2.2. Effet des ressources au travail sur le BET et la DPT : rôle médiateur des stratégies de coping 288
4. Discussion 292
Conclusion 296
Discussion générale 298
Conclusion générale 305
Bibliographie 313

Liste des tableaux

Tableau 1. *Composition et cycles de l'éducation nationale* 23
Tableau 2. *Synthèse des modèles conceptuels de la santé psychologique* 45
Tableau 3. *Santé psychologique au travail et notions connexes* 59
Tableau 4. *Caractéristiques de l'échantillon de l'étude* 137
Tableau 5. *Validation des échelles de mesure des exigences du travail, du BET et de la DPT* 202
Tableau 6. *Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des exigences du travail* 203
Tableau 7. *Validation des échelles de mesure des quatre ressources au travail* 233
Tableau 8. *Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des ressources au tarvail* 235
Tableau 9. *Validation de la mesure des stratégies de coping* 261
Tableau 10. *Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des stratégies de coping* 263
Tableau 11. *Moyennes, écarts-types et corrélations de l'ensemble des variables de l'étude* 280

Liste des figures

Figure 1. Le modèle de la santé mentale (Veit & War, 1983) 37
Figure 2. Le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale (Labelle et al., 2001) 39
Figure 3. Le modèle double continu de la santé mentale et de la maladie mentale (Keyes, 2014) 41
Figure 4. Le modèle de santé mentale à deux continuums (ICIS, 2009) 44
Figure 5. Le modèle « exigences-contrôle au travail » (Karasek, 1979) 65
Figure 6. Le modèle « exigences-contrôle-soutien » (Johnson & Hall, 1988) 68
Figure 7. Le modèle « déséquilibre effort-récompense » (Siegrist, 2002) 71
Figure 8. La théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2017) 79
Figure 9. Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail de Boudrias et al. (2011) 86
Figure 10. Schéma récapitulatif des déterminants de la santé psychologique au travail 130
Figure 11. Opinions vis-à-vis du métier d'enseignant 143
Figure 12. Avantages perçus du métier d'enseignant au Maroc 146
Figure 13. Dimensions du bien-être au travail de l'enseignant 149
Figue 14. Facteurs du bien-être au travail des enseignants 152
Figure 15. Facteurs de promotion du bien-être au travail 155
Figure 16. Exigences perçues du métier d'enseignant 158
Figure 17. Conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant 162
Figure 18. Conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant 164
Figure 19. Ressources et stratégies d'ajustement face aux exigences du métier 167
Figure 20. Effet conjoint des exigences du travail et du soutien social sur le BET 281
Figure 21. Effet conjoint des exigences du travail et du soutien social sur la DPT 282
Figure 22. Effet conjoint des exigences du travail et du climat de travail sur le BET 283
Figure 23. Effet conjoint des exigences du travail et du climat de travail sur la DPT 283
Figure 24. Effet conjoint des exigences du travail et de l'utilité du métier sur le BET 284
Figure 25. Effet conjoint des exigences du travail et de l'utilité du métier sur la DPT 285
Figure 26. Effet conjoint des exigences du travail et de l'autonomie au travail sur le BET 286
Figure 27. Effet conjoint des exigences du travail et de l'autonomie au travail sur la DPT 286
Figure 28. Effet conjoint des exigences du travail et du coping sur le BET 287
Figure 29. Effet conjoint des exigences du travail et du coping sur la DPT 287
Figure 30. Médiation de l'effet du soutien social sur le BET par les stratégies de coping 288
Figure 31. Médiation de l'effet du climat de travail sur le BET par les stratégies de coping 289
Figure 32. Médiation de l'effet de l'utilité perçue du métier sur le BET par les stratégies de coping 290
Figure 33. Médiation de l'effet de l'autonomie au travail sur le BET par les stratégies de coping 291

Introduction générale

Dans de nombreux échanges informels au quotidien, il est fréquent d'entendre certaines personnes évoquer les vacances, des heures de travail allégées et la liberté au travail lorsqu'elles parlent des enseignants marocains. Ces derniers se voient par contre sévèrement critiqués et accusés par la société dès qu'il s'agit de la non-réussite d'une réforme pédagogique ou d'un rapport qui pointe la mauvaise qualité du système éducatif marocain. On pourrait donc avoir tendance à croire que le métier d'enseignant est facile, plein de privilèges et que les enseignants n'assument pas toujours et entièrement leur rôle et leur responsabilité. Mais qu'est-ce que la réalité du travail d'enseignant au Maroc nous apprend par rapport à tout cela ?

En effet, un bref regard sur les conditions de travail des enseignants marocains rend compte du fait que leur métier comporte une dimension pénible non négligeable. D'abord, le secteur de l'éducation nationale est très contraignant, dans le sens où il demande continuellement plus de l'enseignant (e.g., être dynamique, dévoué et responsable). En outre, comme nous pouvons le lire dans différents articles de journaux[1], les enseignants marocains ressentent de la colère et se sentent menacés dans leur intégrité psychique et physique à cause des violences et des agressions dont ils sont victimes. Dans les petites villes (e.g., Mehdia, Ouarzazate, Sidi Bennour) comme dans les grandes métropoles (e.g., Casablanca, Rabat), des cas de violence à l'encontre de ces enseignants, hommes et femmes, sont enregistrés, des poursuites judiciaires ont été engagées et des élèves mis en détention provisoire. Parallèlement à ces incivilités, les classes surchargées, l'intensification du travail, le manque de sérieux des élèves et le déficit de matériel pédagogique sont autant d'exigences qui se sont développées et qui attestent du fait que le métier d'enseignant au Maroc n'est pas si facile que l'on pourrait penser. Ajoutons que la tension psychologique et le stress professionnel dont

[1] https://www.maghress.com/fr/aujourdhui/274249 ; https://www.huffpostmaghreb.com/2017/11/14/violences-contre-les-prof_n_18549688.html

souffrent les enseignants sont souvent relatés dans le discours quotidien, mais sans pour autant qu'ils soient ni une préoccupation institutionnelle[2], ni un objet d'études scientifiques systématiques. Face à des exigences très pesantes et à la non-reconnaissance de la pénibilité de leur métier, les enseignants marocains font état d'une fragilité psychologique avérée et développent diverses pathologies au travail.

Bien entendu, le métier d'enseignant ne se résume pas aux aspects négatifs que nous venons d'évoquer ; il inclut bel et bien des aspects positifs, sans quoi tous les enseignants, au moins la majorité, l'aurait quitté il y a longtemps. D'ailleurs, les enseignants ne sont pas tous épuisés et souffrants. Cela revient à dire que ce métier contient des aspects positifs permettant aux enseignants de s'accrocher, d'aimer leur travail et d'en profiter. C'est donc un métier qui peut malgré tout être valorisant et offrir un certain nombre de ressources (e.g., soutien social, autonomie au travail, temps libre, sécurité de l'emploi) conduisant les enseignants à se sentir bien et à mener à terme leur mission. En plus de ces ressources au travail, les enseignants font des efforts et élaborent des stratégies personnelles pour trouver des issues aux difficultés de leur métier. L'ajustement aux exigences du métier d'enseignant reflète par conséquent une stratégie de prévention importante à considérer.

Dès lors, notre objectif est d'étudier les facteurs de risque ainsi que les facteurs de protection de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. Plus précisément, notre question de départ est d'identifier les facteurs organisationnels et individuels qui peuvent expliquer que certains enseignants rapportent, plus que d'autres, un bon niveau de santé psychologique au travail. Pour ce faire, nous nous inspirons principalement de la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017, 2018). D'une manière complémentaire, nous nous appuyons aussi sur le modèle prédictif de la santé

[2] Notons aussi qu'aucune structure institutionnelle au sein du Ministère de l'éducation nationale au Maroc ne prend en charge la problématique de la santé au travail des enseignants. Les problèmes de santé sont majoritairement traités des cas exceptionnels. Ainsi, dans le meilleur des cas, l'approche dominante s'inscrit dans une logique de guérison, que plutôt dans une perspective d'accompagnement ou de prévention. En outre, il n'existe pas de statistiques permettant de cerner l'ampleur de ce phénomène parmi les enseignants.

psychologique au travail de Boudrias et al. (2011). A cet égard, la thèse que nous défendons peut s'exprimer comme suit. Nous avançons d'abord l'idée selon laquelle les exigences du travail diminueront le BET des enseignants marocains, c'est-à-dire que plus ces derniers perçoivent ces exigences comme fortes, plus ils rapporteront un bas niveau de BET. Puis, nous pensons que les enseignants qui sont exposés à des exigences du travail élevées auront tendance à éprouver un niveau élevé de DPT. A contrario, nous estimons que les ressources au travail et les ressources personnelles jouent un rôle protecteur de la santé des enseignants marocains. Plus spécifiquement, la disponibilité des ressources favorisera leur BET et diminuera leur DPT. Enfin, nous défendons l'idée suivant laquelle les exigences interagiront avec les ressources au travail et les ressources personnelles dans la prédiction du BET et de la DPT des enseignants.

Ce travail de thèse se structure autour de deux parties. La première partie est théorique et comporte cinq chapitres. Dans le Chapitre 1, nous situons la question de la santé au travail dans le contexte national et international. Nous mettons particulièrement l'accent sur les conditions de travail et de santé des enseignants marocains. Dans le Chapitre 2, nous définissons la santé psychologique au travail. Nous y montrons aussi en quoi cette notion est différente de celle de la santé psychologique générale ainsi que de certains concepts voisins comme la satisfaction au travail, le bonheur au travail et la qualité de vie au travail. Dans le Chapitre 3, nous abordons les principaux modèles explicatifs de la santé au travail. Le but est de préciser d'une part, les principaux postulats ainsi que les limites de ces modèles et d'autre part, mettre en lumière les suppositions théoriques auxquelles nous adhérons. Dans le Chapitre 4, nous nous attardons sur les définitions de nos variables indépendantes (e.g., environnement physique, charge de travail, charge émotionnelle, soutien social, climat de travail, stratégies de coping) et de leurs liens avec la santé psychologique au travail. Pour

finir, nous décrivons, dans le Chapitre 5, la problématique et les hypothèses générales qui sous-tendent la présente thèse.

La deuxième partie est empirique et contient cinq chapitres. Ces chapitres rendent compte de deux études de terrain que nous avons effectuées. La première étude, menée au moyen d'entretiens semi-directifs, vise à explorer les facteurs de bien-être et de détresse psychologique au travail des enseignants marocains (Chapitre 6). La deuxième étude, réalisée par un questionnaire, est corrélationnelle. Les résultats de cette étude se structurent comme suit. Dans le Chapitre 7, nous testons l'effet[3] des exigences du travail sur le BET et la DPT. Puis dans le Chapitre 8, nous examinons le rôle des ressources au travail sur le BET et la DPT. Par la suite, le Chapitre 9 a pour objectif de voir comment les ressources personnelles agissent sur le BET et la DPT. Dans le Chapitre 10, nous nous intéressons dans un premier temps à vérifier les effets conjoints des exigences et des ressources sur le BET et la DPT. Dans un deuxième temps, nous cherchons à savoir si l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT est médié par les ressources personnelles.

Enfin, dans la discussion générale, nous situons les résultats obtenus dans la littérature afin de mettre en évidence les apports théoriques de la présente thèse. Pour terminer et dans la conclusion générale, nous mentionnons ce qu'il faut retenir de la présente thèse, les limites ainsi que les perspectives de recherche.

[3] Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit pas ici d'un effet expérimental mais plutôt d'un effet statistique.

Partie 1 : Contexte et partie théorique

Dans cette première partie qui se divise en cinq chapitres, nous posons le contexte socio-organisationnel dans lequel la présente thèse prend forme ainsi que le cadre théorique dont elle s'inspire. Dans le Chapitre 1, nous présentons les conditions de travail et de la santé des enseignants, notamment dans le contexte marocain. Nous nous attardons aussi sur les raisons qui nous amènent à entreprendre ce travail de thèse. Dans le Chapitre 2, nous abordons les notions de santé psychologique générale et de santé psychologique au travail ainsi que leurs indicateurs respectifs. L'idée est de préciser en quoi ces deux notions doivent être considérées comme distinctes. En plus, nous mettons en lumière la différence entre la santé psychologique au travail et certaines notions voisines. Dans le Chapitre 3, nous exposons certains modèles explicatifs de la santé au travail. Nous abordons tour à tour les postulats de base, les apports et les limites de chacun de ces modèles. A la fin de ce chapitre, nous posons les fondements théoriques qui inspirent la présente thèse. Dans le Chapitre 4, nous listons les facteurs d'exigences et de ressources identifiés, à partir de la littérature et d'une étude exploratoire, comme des déterminants potentiels de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. L'idée ici est de les définir un à un, tout en mettant en exergue leurs liens avec la santé psychologique au travail. L'ensemble de ces éléments conceptuels et théoriques permettent d'élaborer la problématique et les hypothèses générales (Chapitre 5).

Chapitre 1 : Conditions de travail et santé des enseignants : universalisme ou particularisme

Introduction

L'introduction des nouvelles technologies, l'informatisation de la production, l'accroissement des formes de travail flexible (e.g., contrats à durée déterminée, temps partiel) et l'intensification du travail sont autant d'indicateurs qui attestent de profonds changements dans l'organisation et la gestion du travail (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques [DARES], 2014 ; Greenan, Guillemot, & Moatty, 2005). Ces transformations s'accompagnent de conséquences néfastes sur la santé et la qualité de vie au travail des employés. Il s'agit ici de l'accroissement de la pénibilité au travail (e.g., pénibilité physique et psychologique, charge psychosociale) et de l'émergence de nouvelles pathologies professionnelles telles que l'épuisement professionnel et le harcèlement (Daubas-Letourneux & Thébaud-Mony, 2003 ; Desrumaux, 2011).

Dans ce contexte, la souffrance au travail et ses conséquences individuelles et organisationnelles devient une préoccupation majeure pour les entreprises. Toutefois, cette problématique a longtemps été ignorée dans le secteur de l'éducation nationale (Fotinos & Horenstein, 2011). Ainsi, les contraintes au travail des enseignants sont généralement traitées comme des exceptions (Hélou & Lantheaume, 2008). Or, le métier d'enseignant est exposé aux risques professionnels et aux problèmes de santé physique et mentale (Kinman, Wray, & Strange 2011 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Travers & Cooper, 1996 ; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015). Néanmoins, il faut noter que les enseignants ne sont pas tous anxieux et stressés (Farber, 1984).

Dans cette optique, le présent chapitre se veut un aperçu introductif des conditions de travail et de leurs liens avec la santé des enseignants, notamment dans le contexte marocain.

L'idée ici est de dresser, à partir de la documentation disponible, un portrait global du vécu professionnel des enseignants. Il faut néanmoins préciser que ce chapitre n'a pas pour vocation d'aborder tous les aspects de travail qui agissent sur la santé des enseignants. L'objectif est plutôt d'esquisser une description générale de certains facteurs qui influent sur ladite santé.

Ce chapitre commence par une brève présentation des conditions de travail pouvant affecter la santé des enseignants dans le monde et au Maroc. Ensuite, nous exposons brièvement les changements qui ont traversé le métier d'enseignant au Maroc. Enfin, nous mentionnons les raisons qui nous conduisent à choisir le présent sujet de thèse.

1. Conditions de travail et de santé des enseignants dans le monde

Dans cette section, sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons les conditions d'exercice du métier d'enseignant et les conséquences psychologiques qui en résultent. Le but est de mettre en exergue, parmi les facteurs les plus marquants dans la littérature, quelques facteurs de bien-être au travail et certains facteurs de détresse psychologique des enseignants. L'exposé de ces facteurs nous paraît important, compte tenu des similarités qu'ils peuvent présenter avec la situation des enseignants au Maroc.

1.1. Facteurs de bien-être au travail des enseignants

Il s'agit dans cette partie de décrire sommairement quelques facteurs susceptibles de favoriser le bien-être au travail des enseignants. Il s'agit précisément du soutien social, du climat de travail, de l'utilité sociale du métier, et enfin, de l'autonomie au travail.

1.1.1. Le soutien et les comportements d'entraide : des ressources incontournables dans le métier d'enseignant

Nous savons que le métier d'enseignant est un métier collectif qui requiert un travail en équipe. Il s'ensuit que les comportements d'entraide, la collaboration avec les collègues et la direction de l'école sont des aspects fondamentaux qui peuvent faciliter la pratique pédagogique et promouvoir la santé des enseignants. A cet égard, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2009) note que la coopération entre enseignants est source de soutien émotionnel et instrumental, et par conséquent peut leur éviter le stress et le risque d'épuisement professionnel (Rosenholtz, 1989). Toujours selon l'OCDE (2009), la majorité des enseignants déclare se livrer le plus souvent à des échanges d'idées et d'informations sur des questions concernant l'enseignement (e.g., échanger du matériel pédagogique avec les collègues, discuter des progrès réalisés par certains élèves) et les aspects administratifs (e.g., participer à des réunions d'équipe, veiller à l'application de normes communes). La même source ajoute que lorsque les enseignants travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues, leur satisfaction professionnelle augmente considérablement. En outre, le soutien de la direction de l'établissement peut avoir une incidence positive sur la motivation des enseignants en créant une atmosphère de soutien dans l'école. Dans ce sens, l'OCDE (2014) repère que 64% des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre souvent des mesures pour encourager les enseignants à coopérer et à travailler ensemble.

Ainsi, nous pouvons avancer l'idée selon laquelle le soutien qui vient aussi bien des collègues que de la direction de l'école revêt une importance capitale dans le travail de l'enseignant. Mentionnons en outre que les enseignants travaillent globalement dans des contextes dans lesquels les collègues et la direction de l'école leur apportent une aide

relativement importante. Cette aide peut permettre aux enseignants de mener à bien leur mission et de se protéger face aux problèmes de santé au travail.

Outre ces comportements d'entraide, il semble aussi que les enseignants tentent de créer une bonne ambiance dans les écoles où ils travaillent, en tissant des relations positives basées sur le respect, la confiance et la considération avec les supérieurs hiérarchiques, les collègues ainsi que les élèves.

1.1.2. L'ambiance à l'école : un aspect du métier d'enseignant globalement apprécié

Le métier d'enseignant s'avère être fortement influencé par le climat qui règne au sein de l'école. Plus spécifiquement, la qualité des relations que l'enseignant entretient avec ses collègues, ses supérieurs hiérarchiques et ses élèves peut jouer un rôle déterminant sur sa santé. En effet et à titre d'exemple, l'OCDE (2014) indique que la plupart des enseignants dans les pays de l'OCDE travaillent dans un climat professionnel positif avec les collègues. La même source évoque que, selon les directeurs des établissements scolaires, les enseignants ont des discussions ouvertes sur les difficultés au travail et se respectent mutuellement. Elle note en outre que les enseignants qui ont de bonnes relations avec leurs élèves sont plutôt satisfaits. Egalement, l'étude menée par Collie, Shapka et Perry (2012) montre qu'un bon climat au sein de la classe prédit la satisfaction professionnelle des enseignants canadiens. De plus, Ntsame Sima (2012) remarque que la bonne ambiance qui règne au sein de la classe et de l'établissement est appréciée par les enseignants gabonais et français. Au Maroc, il s'avère que les enseignants du primaire et du secondaire valorisent considérablement les relations qu'ils entretiennent avec les élèves, les collègues de travail et la direction de l'école (Conseil Supérieur de l'Enseignement [CSE], 2008a). Dans le même sens, Benmansour (1998) révèle

que le climat social au sein de l'école et la communication avec le personnel administratif, les collègues et les élèves rendent les enseignants du lycée satisfaits.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons noter que les enseignants au Maroc comme ailleurs travaillent globalement dans un climat de travail agréable. Un climat qui se caractérise par de relations positives (e.g., respect mutuel, reconnaissance).

En plus de ce volet relationnel qui constitue un pilier du métier d'enseignant, ce dernier comporte également une dimension sociale fondamentale qui mérite d'être traitée. Il s'agit spécifiquement de l'utilité sociale du métier et du statut de l'enseignant au sein de la société.

1.1.3. Le métier d'enseignant : une image ambivalente et un fort sentiment d'utilité

Un constat frappant qui peut sauter aux yeux des chercheurs est que les enseignants considèrent globalement que leur image au sein de la société est en dégradation, tout en affirmant que leur utilité pour les élèves et le progrès de la société est primordiale.

En ce qui concerne la place de l'enseignant au sein de la société, l'OCDE (2014) rapporte qu'en moyenne, moins d'un tiers des enseignants des pays TALIS[4] estiment que l'enseignement est un métier valorisé par la société. Toutefois, cet aspect est particulièrement problématique en Croatie, en France, en République slovaque, en Espagne et en Suède, où moins de 10% des enseignants estiment que l'enseignement est valorisé. A contrario, en Corée, en Malaisie, à Singapour et aux Émirats Arabes Unis (Abou Dhabi), les deux tiers ou plus des enseignants déclarant que leur société valorise l'enseignement en tant que profession. De même, le Maroc est l'un des pays dans lequel le métier jouit d'une assez bonne image au

[4] Il s'agit de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE (Teaching and Learning International Survey). Ainsi, les pays TALIS englobent les pays de l'OCDE et 10 pays partenaires qui sont les Émirats arabe unis (Abu Dhabi), le Brésil, la Bulgarie, la Chypre, la Croatie, la Lettonie, la Malaisie, la Roumanie, la Serbie et la Singapour.

sein la société. Par exemple, le CSE (2008a) observe que 59% des enseignants du primaire et 61% des enseignants du secondaire considèrent que leur métier bénéficie d'une bonne image au sein de leur entourage.

Bien que la dégradation de l'image de l'enseignant au sein de la société puisse s'observer dans tous les pays, les éléments que nous venons d'aborder nous laissent penser que, dans les sociétés « collectivistes » comme le Maroc, les enseignants ont encore une certaine considération et une estime au sein de la société. En effet, compte tenu du taux élevé de l'analphabétisme[5] dans la société marocaine, les enseignants sont considérés et respectés vu le rôle qu'ils jouent au niveau de la formation et de l'éducation des générations. Ainsi, ces enseignants représentent en quelque sorte une source « d'autorité intellectuelle » ; ce qui leur donne accès à un statut social relativement respectable.

Si l'image dont jouissent les enseignants au sein de la société ne fait pas consensus car elle varie sensiblement d'un pays à l'autre, les enseignants s'accordent cependant sur le fait qu'ils occupent un rôle primordial au sein de la société. A ce propos, Zembylas et Papanastasiou (2006) constatent que le travail avec les enfants et la contribution au développement de la société sont parmi les principales sources de satisfaction des enseignants chypriotes. Watt et al. (2012) révèlent aussi que la contribution sociale du métier d'enseignant (i.e., rendre service à la société, assurer une contribution utile pour la société) est l'une des motivations qui amènent les enseignants-stagiaires américains, allemands et australiens à choisir la profession d'enseignant. De même, le CES (2008a) montre que le sentiment d'être utile aux élèves et au pays sont des aspects majeurs qui suscitent la satisfaction des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Driouch (2011) note également que les tâches de formation et d'éducation dont les enseignants du primaire s'occupent constituent une source importante de leur satisfaction professionnelle. De plus, l'Observatoire Marocain

[5] Selon le Haut-Commissariat au Plan (2017), le taux de l'analphabétisme s'élève à 32% de la population marocaine en 2014 (i.e., année du dernier recensement général).

du Bonheur (OMB, 2017)[6] rapporte que les travailleurs du secteur de l'éducation nationale au Maroc aiment leur métier et ils le considèrent comme étant utile à la société.

Au regard de ces éléments, nous pouvons dire que l'image de l'enseignant dans les sociétés « collectivistes » dont le Maroc reste globalement positive, alors qu'elle est plutôt négative, ou au moins en dégradation, dans les sociétés « individualistes ». En revanche, quel que soit le pays, l'utilité sociale du métier reçoit un large consensus parmi les enseignants.

A l'instar de la place centrale du sentiment d'utilité sociale de leur métier, les enseignants accordent aussi une grande importance aux marges de manœuvre au travail.

1.1.4. L'autonomie au travail : une ressource capitale pour la bonne marche du travail de l'enseignant

L'autonomie au travail apparaît comme une composante clé dans le travail d'enseignant. Selon l'OCDE (2014), une grande partie des enseignants des pays de l'OCDE et les pays partenaires travaillent dans des écoles jouissant d'un haut niveau d'autonomie pour établir des procédures disciplinaires pour gérer les élèves perturbateurs ou sélectionner les matériels d'apprentissage utilisés. En effet, Avanzi et al. (2013) montrent que l'autonomie au travail est positivement associée à la satisfaction au travail des enseignants norvégiens. Cependant, l'OCDE (2014) précise que les enseignants en Malaisie et au Mexique semblent travailler dans des écoles où les directeurs déclarent des niveaux d'autonomie systématiquement faibles. En outre, Zembylas et Papanastasiou (2006) observent que le

[6] Ces résultats sont issus d'une étude nationale sur « le bien-être au travail » réalisés auprès de 1200 employés exerçant dans le secteur formel (public et privé). Bien que cette étude ait le mérite d'interroger les facteurs de bien-être au travail des marocains, elle comporte cependant plusieurs limites. En effet, les auteurs emploient tantôt « heureux » tantôt « satisfaits », et tantôt « se sentir bien au travail » pour désigner le bien-être au travail. Or, il existe une distinction nette entre le bonheur au travail, la satisfaction au travail, et le bien-être au travail (voir Chapitre 2). De même, les auteurs utilisent le mot « niveau faible de bien-être » comme un synonyme du « mal-être au travail ». Toutefois, comme nous le verrons dans le Chapitre 2, les employés peuvent se sentir bien psychologiquement au travail, tout en éprouvant aussi un certain sentiment de mal-être. Cela veut dire que l'évaluation du bien-être au travail ne permet pas de mesurer automatiquement la détresse psychologique au travail et *vice versa*.

manque d'autonomie au travail est parmi les principales sources d'insatisfaction des enseignants chypriotes. A l'instar des enseignants malaisiens, mexicains et chypriotes, les enseignants marocains semblent aussi être très peu satisfaits vis-à-vis de l'autonomie pédagogique dont ils disposent, alors qu'ils la considèrent comme un élément fondamental pour la bonne marche de leur travail (CSE, 2008a).

En résumé, nous pouvons noter que, dans les pays où les enseignants sont considérés comme responsables de la qualité de leurs prestations, les marges d'autonomie qui leur sont accordées peuvent être relativement importantes. Inversement, dans les pays dans lesquels le rôle des enseignants se limite souvent à l'application des programmes scolaires préconisés comme le cas du Maroc, l'autonomie accordée aux enseignants peut être limitée.

Bien que le métier d'enseignant comporte des ressources et des aspects positifs pouvant améliorer le bien-être au travail des enseignants, cette profession contient de nombreuses exigences qui peuvent favoriser leur détresse psychologique au travail.

1.2. Facteurs de détresse psychologique au travail des enseignants

Dans cette partie, nous abordons trois facteurs pouvant générer du mal-être au travail des enseignants. Il s'agit de l'environnement physique de travail, de la charge de travail ainsi que de la charge émotionnelle. Il est vrai que ces facteurs ne résument pas toutes les exigences du métier d'enseignant, mais ils nous permettent d'établir des comparaisons à travers les pays.

1.2.1. Environnement physique de travail et matériel didactique : sont-ils une contrainte ou bien une ressource pour les enseignants ?

Les conditions physiques dans lesquelles se déroule l'activité pédagogique reflètent une dimension centrale du travail d'enseignant. Bien que les chercheurs s'accordent généralement sur le fait que l'environnement physique de travail et les ressources

pédagogiques sont rarement idéaux et sont souvent très déficients (Johnson, Berg, & Donaldson, 2005), nous notons que, dans les pays développés, ces dimensions représentent tantôt une contrainte tantôt une ressource. A titre d'exemples, l'étude menée par Le General Accounting Office (GAO, 1995) montre que le défaut de matériel et d'équipement sont plus insatisfaisants dans les écoles relevant des communautés américaines à faible revenu. Dans le même sens, Carroll, Fulton, Abercrombie et Yoon (2004) révèlent que les conditions physiques de travail dans les écoles situées dans des quartiers défavorisés en Californie, au Wisconsin et à New York sont inadéquates (e.g., présence de souris et de rats dans les bâtiments scolaires, accès limité à Internet, équipement et matériel scientifique inappropriés). En outre, l'OCDE (2014) mentionne que la Roumanie et le Mexique sont particulièrement préoccupés par le manque d'ordinateurs et d'accès à Internet. Par contre, Earthman et Linda (2004) indiquent que parmi les aspects de l'environnement physique jugés comme satisfaisants par les enseignants américains, il y a l'éclairage suffisant dans les salles de cours et le bon état des équipements. De même, Johnson, Kraft et Papay (2012) observent que les enseignants américains disposent des facilités à savoir le travail dans un environnement sain et propre. Pour sa part, Betoret (2009) précise que les enseignants espagnoles ont accès au matériel pédagogique et aux outils didactiques (e.g., vidéoprojecteur, livres, photocopieuse). De plus, Kamanzi, Barroso da Costa et Ndinga (2017) rapportent que les enseignants canadiens sont moyennement satisfaits de l'état physique des salles de cours et de la disponibilité des ressources pédagogiques.

Nous venons de voir que l'environnement physique de travail constitue une contrainte dans les quartiers défavorisés au sein des pays développés comme les Etats-Unis. Il n'est donc pas étonnant que dans les pays sous-développés et/ou en voie de développement, les enseignants ont fortement tendance à considérer l'environnement physique de travail et le matériel pédagogique comme une contrainte majeure. Par exemple, Ngoy-Fiama et Kalumba

(2013) constatent que les enseignants des écoles primaires congolais ne possèdent pas de matériels didactiques adéquats qui permettent de bien former les élèves. De même, l'étude réalisée par Ntakimazi (2001) souligne que les enseignants du primaire Burundais déclarent qu'ils n'ont pas accès aux documents pédagogiques (e.g., journal de classe, cahiers de préparation). Le Maroc n'échappe pas à cette réalité, notamment pour ce qui concerne l'environnement physique, dans les sens où les salles défectueuses qui nécessitent une réhabilitation urgente sont nombreuses (8 942 au primaire et 1 226 au collège). Les établissements scolaires qui ne disposent pas d'eau potable atteignent 13 550 écoles primaires et 216 collèges (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, [MENESFCRS], 2008). Ces contraintes sont encore présentes dans certains contextes scolaires, et ce malgré les mesures prises et les efforts déployés par le Ministère de l'Education Nationale[7]. En effet, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique du Maroc (CSEFRS, 2014) rend compte du fait qu'en 2012, seules 55% des écoles primaires disposent d'un accès à l'eau potable et 36% de latrines. La même source indique que 87% des collèges et 97% des lycées ont un accès à l'eau potable. Toujours selon la même source, seulement 30% des établissements sont connectés à internet avec filtrage (70% en milieu urbain et 30% en milieu rural). Récemment, la Cour des Comptes du Maroc (2016) note dans son rapport que bien des établissements scolaires sont exploités alors qu'ils ne disposent pas de conditions élémentaires de scolarisation. Précisément, 9 365 salles de cours sont utilisées pour les besoins de l'enseignement alors qu'elles sont dans une situation délabrée. Ce rapport mentionne aussi qu'il y a des écoles non raccordées aux réseaux d'assainissement, d'eau et d'électricité. Certains établissements ne disposent ni de blocs sanitaires, ni de murs de clôture.

Par ailleurs, Benmansour (1998) mentionne que les enseignants du secondaire

[7] Une campagne de réhabilitation et de rénovation a été lancée par à l'occasion de la rentrée scolaire de 2017.

qualifiant sont insatisfaits à l'égard des ressources pédagogiques mises à leur disposition et que le manque d'équipement didactique est source de stress professionnel.

En résumé, bien que l'environnement physique de travail constitue une contrainte pour les enseignants exerçant dans des écoles situées au sein des quartiers défavorisés dans les pays développés, il semble que cet environnement représente globalement une ressource pour les enseignants dans ces pays. Plus précisément, les enseignants dans les pays développés semblent travailler dans un environnement relativement adéquat et ont accès au strict minimum d'outils pédagogiques. A l'inverse, dans les pays sous-développés et/ou en voie de développement dont le Maroc, l'environnement physique de travail et les outils didactiques sont dans une large mesure dégradés, voire inadéquats.

En plus de ces conditions physiques dégradées, les enseignants, en l'occurrence les enseignants marocains sont exposés à une forte charge de travail.

1.2.2. La charge de travail : une difficulté marquante du métier d'enseignant

Parmi les indicateurs qui permettent d'évaluer la charge de travail des enseignants, nous citons la taille des classes, le ratio élèves-enseignant et le nombre d'heures d'enseignement[8].

En ce qui concerne la taille des classes, nous constatons de grandes disparités entre les pays. Sur la base des données disponibles en 2014, l'OCDE (2016) indique que le nombre moyen d'élèves par classe s'élève à 21 dans l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Dans ce cycle d'enseignement, les élèves sont moins de 26 par classe dans la quasi-

[8] Bien que la taille des classes, le taux d'encadrement et le nombre d'heures d'enseignement ne déterminent qu'en partie la charge de travail des enseignants, ces indicateurs permettent néanmoins d'établir des comparaisons selon les pays dont les données sont disponibles.

totalité des pays de l'OCDE et des pays partenaires[9], sauf au Chili (29 élèves), en Chine (37 élèves), en Israël (28 élèves) et au Japon (27 élèves). Au même niveau que le Chili, à partir des données relatives à l'année scolaire 2013-2014, la taille moyenne des classes au Maroc dans l'enseignement primaire atteint à peu près 29 élèves (Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP], 2016). En ce qui concerne l'enseignement collégial, les élèves sont en moyenne de 23 par classe dans les pays de l'OCDE. Ce chiffre varie entre à peu près 20 élèves par classe en Estonie, en Fédération de Russie, en Lettonie, en Lituanie, au Luxembourg, en République slovaque et au Royaume-Uni et 34 élèves par classe en Turquie (OCDE, 2016). A l'exception de la Chine où le nombre moyen d'élèves dans l'enseignement collégial est de 49, la taille moyenne des classes dans ce cycle d'enseignement au Maroc dépasse celle des pays de l'OCDE et des pays partenaires avec environ 39 élèves (MENFP, 2016). En outre, faute d'un manque de données sur la taille moyenne des classes dans les lycées dans les pays de l'OCDE, nous nous contentons de donner les statistiques relatives au Maroc. En effet, la taille moyenne d'élèves par classe dans lycées au Maroc est à peu près de 37 (MENFP, 2016).

Outre ces effectifs élevés dans les classes au Maroc[10] comparativement à la majorité des pays de l'OCDE, le taux d'encadrement, mesuré par le nombre d'élèves par enseignant, dans l'éducation nationale atteint des niveaux inquiétants[11]. En effet, le taux d'encadrement dans le primaire au Maroc dépasse celui de tous les pays de l'OCDE et des pays partenaires, dans la mesure où il atteint environ 28 élèves (MENFP, 2016), alors que nous comptons seulement 15 élèves par enseignant dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2016). De même, dans l'enseignement collégial, les enseignants marocains s'occupent approximativement de 27

[9] Les pays partenaires sont l'Argentine, le Brésil, la Chine, la Colombie, Le Costa Rica, L'inde, L'Indonésie, La Lituanie, la Fédération de Russie, l'Arabie saoudite et l'Afrique du Sud.

[10] Nous verrons dans l'étude exploratoire que le problème du sureffectif des élèves représente une contrainte majeure pour les enseignants du primaire et du secondaire marocain.

[11] Il y a lieu d'observer que dans bien des cas, lorsque les établissements font face à des problèmes d'absentéisme (qui représente un phénomène de taille ; voir CSE, 2008a) et le départ massif à la retraite qui a engendré un manque d'enseignants, des classes ont atteint des taux pharamineux aux environs de 60 élèves.

élèves (MENFP, 2016) et arrivent juste après leurs homologues mexicains qui se chargent en moyenne de 33 élèves (OCDE, 2016). Ce chiffre est moins que la moitié dans les pays de l'OCDE avec 13 élèves par enseignant. Au lycée, le taux d'encadrement au Maroc est aussi élevé en atteignant environ 21 élèves (MENFP, 2016) par rapport à celui des pays de l'OCDE qui s'élève à 13 élèves (OCDE, 2016).

Pour ce qui est du temps d'enseignement[12], le volume horaire hebdomadaire d'enseignement au Chili est d'environ 31h au primaire, au collège et au lycée. Au Maroc, la charge horaire légale hebdomadaire est comme suit : 30h dans le primaire ; 24h dans le collège ; 21h dans le lycée (CSE, 2008a). En revanche, les valeurs moyennes d'heures d'enseignement hebdomadaires dans les pays de l'OCDE sont basses comparativement au Maroc (respectivement primaire : 20h89, collège : 19h24, lycée : 17h89).

A noter que les enseignants au Maroc accomplissent leurs tâches pédagogiques dans une logique exécutoire, sous contrôle occasionnel des inspecteurs. Il s'agit de l'application d'un programme prédéfini avec des outils fixés au préalable (e.g., manuels entre autres). De plus, leur performance est uniquement appréciée au regard des résultats des élèves. Donc, un travail de préparation des cours les engage en dehors de l'école et de ses horaires ; ce qui ne manque pas de susciter une perturbation de leur bien-être.

Force est de constater que les enseignants marocains ont une charge de travail importante (e.g., nombre moyen d'élèves par classe, taux d'encadrement, charge horaire légale) en comparaison à leurs homologues dans la majorité des pays de l'OCDE. Autrement dit, la charge de travail semble être une exigence fondamentale qui caractérise le métier d'enseignant au Maroc. Ce constat rejoint d'ailleurs celui de la Cour des Comptes (2016) qui indique que 2 239 506 élèves marocains, tous cycles confondus, poursuivent leurs études dans des classes surchargés (i.e., plus de 40 élèves), ce qui représente 38% de la population

[12] Le temps d'enseignement hebdomadaire reflète le nombre d'heures de cours des enseignants. Il est calculé comme suit : le nombre d'heures d'enseignement divisé sur le nombre de semaines d'enseignement.

scolarisée qui s'élève à 5 945 551 élèves. La même instance ajoute que le sureffectif est de 49% au niveau du cycle collégial, 29% au niveau du cycle qualifiant et 16% au niveau du cycle primaire. Cette forte charge de travail n'est pas sans conséquences pour la santé des enseignants. En effet, selon l'OCDE (2014), les enseignants qui ont 31 élèves ou plus dans une seule classe ont tendance à être moins satisfaits. De plus, Kyriacou (2001) précise que la charge de travail et les pressions temporelles sont parmi les principales sources de stress professionnel des enseignants. Pour sa part, le CSE (2008a) révèle que la charge de travail (e.g., surcharge des classes, nombre d'heures de travail) représente un facteur d'insatisfaction non négligeable pour les enseignants du primaire et du secondaire marocains. Benmansour (1998) indique également que les enseignants du lycée marocains éprouvent un niveau de stress élevé en raison de pressions temporelles et de programmes surchargés.

Si la charge de travail semble être une contrainte majeure pour les enseignants, notamment dans les pays en voie développement dont le Maroc, la charge émotionnelle et les comportements difficiles des élèves reflètent des difficultés auxquelles les enseignants sont confrontés un peu partout dans le monde.

1.2.3. La charge émotionnelle et les comportements perturbateurs des élèves : deux caractéristiques essentielles du métier d'enseignant

En raison du contact permanent avec les élèves, les enseignants peuvent se retrouver dans une multitude de situations d'interaction sociale malsaines. Ces enseignants sont en effet amenés à gérer un certain nombre de comportements perturbateurs des élèves (e.g., indiscipline, manque de sérieux et d'assiduité, violence) qui peuvent être déstabilisants sur le plan affectif. Selon l'OCDE (2009), les enseignants consacrent une part précieuse de leur temps à maintenir ou rétablir l'ordre en classe. La même source indique que les pays où les enseignants déclarent consacrer relativement peu de temps aux tâches d'enseignement sont

aussi ceux où le climat de discipline en classe est malsain (e.g., le Brésil, l'Islande, la Malaisie). En outre, les enseignants du collège sont relativement confrontés à l'intimidation et à la violence verbale (l'OCDE, 2014). Dans le même sens, Betoret (2009) remarque que les enseignants espagnols sont exposés à de nombreux stresseurs au travail à savoir les comportements difficiles et l'indiscipline des élèves. En outre, Ntakimazi (2001) constate que les enseignants burundais déclarent avoir des difficultés à assurer la discipline des élèves. Pour leur part, les enseignants marocains ne font pas exception, dans la mesure où ils sont confrontés au problème d'indiscipline des élèves (Benmansour, 1998 ; CSE, 2008a) et subissent des violences et d'agressions au travail (Ministère de l'Education Nationale [MEN], 2013). Dans ce cadre, nous observons que, ces dernières années, des scènes de violence marquent l'environnement scolaire, notamment par des actes d'agression dont l'enseignant a été tantôt acteur, tantôt victime (MEN, 2013). Les médias s'en sont pris aux défaillances du système éducatif marocain et le Ministère de l'Education Nationale a dû réagir[13] pour rétablir l'ordre. De telles scènes de violence mettent à nu les conditions de travail des enseignants marocains. Ces conditions révèlent non seulement un malaise dans les classes, mais également la détresse dans laquelle se retrouvent certains enseignants.

Les éléments avancés plus haut nous amènent à dire que les situations d'interaction problématiques avec les élèves (e.g., conflits, indiscipline, manque d'assiduité) représentent des aspects fondamentaux du métier d'enseignant, et ce, quel que soit le pays.

En plus des conditions globalement difficiles dans lesquelles les enseignants marocains réalisent leur activité professionnelle, ces derniers vivent aussi dans un contexte en perpétuel changement. Plus spécifiquement, des changements et des réformes pédagogiques successives reflètent une partie intégrante de leur vie au travail. L'objectif des paragraphes

[13] Le traitement de ces problématiques a été entrepris dans une logique de sanction, plutôt que la recherche des facteurs responsables de ce phénomène et encore moins avec une action d'accompagnement ou de prévention.

qui suivent est de présenter ces changements intervenus au Maroc et les conséquences qui en découlent au niveau des conditions de travail de ces enseignants.

2. Le métier d'enseignant au Maroc : un métier en changement permanent

Tout d'abord, il est à préciser qu'au Maroc l'Education Nationale est placée comme une des priorités nationales (MENESFCRS, 2008). Ainsi, le système éducatif fait l'objet d'un intérêt politique, sociétal et scientifique grandissant. Cet intérêt se manifeste, entre autres, par la réorganisation des cycles d'enseignement pour laquelle nous consacrerons la partie qui suit.

2.1. Comment les cycles d'enseignement sont-ils organisés ?

Comme le montrent les données du Tableau 1, le secteur de l'Education Nationale au Maroc se compose de deux degrés. Pour le premier degré, il représente l'enseignement primaire d'une durée de 8 ans, composé de l'école préscolaire et de l'école primaire. L'enseignement primaire accueille des enfants de 4 à 12 ans. L'enfant passe 2 ans dans le préscolaire et 6 ans dans l'école primaire. De ce point de vue, les niveaux préscolaires et primaires sont censés être intégrés dans un socle éducatif nommé « le cycle primaire » (Commission Spéciale d'Education et de Formation, 1999 ; MENESFCRS, 2004). Cependant et jusqu'à l'heure actuelle, ce regroupement n'a pas encore eu lieu. Cela peut s'expliquer par le fait que l'organisation du système scolaire n'établit pas d'articulation formelle entre l'éducation préscolaire et le cycle primaire, alors qu'elle avait été préconisée par la charte nationale (CSEFRS, 2014). Ainsi, la scolarisation effective commence avec le cycle primaire qui accueille des enfants âgés de 6 ans.

Tableau 1

Composition et cycles de l'éducation nationale

	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Age															
CE	Préscolaire			Ecole primaire						Secondaire collégial			Secondaire qualifiant		
Degré	1er degré : l'enseignement primaire									2ème degré : l'enseignement secondaire					
Durée	8 ans									6 ans					

Note. Age : Age des enfants, CE : Cycles d'enseignement, Durée : Durée de chaque cycle d'enseignement.

Quant à l'éducation préscolaire, elle se caractérise par la multiplicité d'intervenants et d'acteurs (e.g., société civile, Ministère des Habous, Ministère de l'Education Nationale). Ce cycle d'enseignement « ne relève pas exclusivement de la tutelle du Ministère de l'Education nationale » (CSEFRS, 2017)[14]. Notons au passage, que dans le secteur de l'enseignement privé, cette articulation est fonctionnelle depuis longtemps. En ce qui concerne le second degré, il correspond à l'enseignement secondaire d'une durée de 6 ans. Il accueille des élèves de 12 à 18 ans et comprend un cycle de secondaire collégial et un cycle de secondaire qualifiant[15] de trois années chacun (MENESFCRS, 2004).

Outre cette réorganisation des cycles d'enseignement, le métier d'enseignant au Maroc est traversé par un certain nombre de réformes pédagogiques que nous traitons dans les lignes qui suivent.

[14] Pour ces raisons, nous n'avons pas pris en compte les enseignants du préscolaire dans ce travail de thèse. Les enseignants du primaire désignent désormais les enseignants des écoles primaires.

[15] Le secondaire collégial est l'équivalent du collège et le secondaire qualifiant correspond au lycée en France. Pour des raisons de simplification, nous optons désormais pour les termes « collège et/ou enseignement collégial » pour désigner le secondaire collégial. De même, nous employons le terme « lycée » pour désigner l'enseignement qualifiant. Enfin, lorsque nous utilisons le mot « secondaire », c'est pour parler à la fois du collège et du lycée.

2.2. Aperçu général des réformes pédagogiques de l'école marocaine

Dans l'ambition de réformer, rénover et rendre l'école marocaine performante, trois grands changements ont traversé le secteur de l'éducation nationale.

La première réforme réfère à l'élaboration de la Charte Nationale d'Education et de Formation (CNEF) en 1999. Entrée en vigueur en 2000, la CNEF se veut une réforme profonde visant à remédier aux dysfonctionnements de l'école marocaine (Belfkih, 2000). Cette réforme apporte une certaine amélioration aux conditions de travail des enseignants. Il s'agit à titre d'exemple de la construction de nouveaux établissements scolaires pour remédier au problème de sureffectif des élèves et l'entretien des équipements pour les écoles primaires et les collèges (MENESFCRS, 2008). A cela s'ajoute la révision du statut du personnel de l'Education Nationale en 2003 (CSE, 2008a). Il s'agit, entre autres, de l'augmentation des salaires des enseignants et de la création des nouveaux échelons et grades.

Malgré ces quelques progrès, la charte nationale n'a pas pu atteindre tous les objectifs qui lui ont été fixés. Dans ce contexte, afin de donner un nouveau souffle à la charte nationale, le Ministère de l'Education nationale engage une nouvelle réforme appelée « plan d'Urgence, NAJAH 2009-2012 ».

Comme son nom l'indique, il s'agit d'un changement urgent qui vise à accélérer et achever la réforme du système éducatif tel que préconisé par la charte. Pour ce faire, cette réforme opte, entre autres, pour une nouvelle approche éducative qui est l'approche par compétences. Plus spécifiquement, le Ministère adopte la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique afin d'opérationnaliser l'approche par compétences (CSEFRS, 2014). Cependant, l'adoption de cette pédagogie provoque plusieurs incidences sur les conditions de travail des enseignants. Par exemple, le CSEFRS (2014) rapporte qu'un tiers des enseignants concernés par l'expérimentation de cette pédagogie ont trouvé que les outils offerts et la démarche décrite sont incohérents et peu clairs. La même source ajoute les enseignants se

trouvent amener à gérer les programmes et les manuels scolaires et à utiliser un dispositif assez lourd pour appliquer la pédagogie de l'intégration (e.g., les cahiers de situation, les guides d'intégration, les fiches d'exploitation, les grilles de vérification et de correction).

En somme, bien que le plan d'urgence ait le mérite d'apporter certaines améliorations au système éducatif marocain, il comporte plusieurs faiblesses et n'a pas pu atteindre les résultats escomptés.

Dans la volonté de dresser donc un état des lieux du système éducatif, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (CSEFRS)[16] procède à une évaluation de la charte nationale. Il en conclut sur la nécessité d'amorcer une autre réforme pédagogique. Dans cette optique, le CSEFRS amorce une nouvelle réforme appelée « vision stratégique de la réforme 2015-2030 ». Cette vision a pour finalité de promouvoir l'école marocaine de façon à ce qu'elle soit en mesure d'assurer l'égalité des chances et la qualité pour tous. Elle repose sur plusieurs leviers, à savoir le fait de doter les établissements scolaires des équipements nécessaires, la réorganisation des métiers de l'enseignement, de la formation et des cycles de l'enseignement, etc. (CSEFRS, 2015).

En guise de synthèse, nous pouvons dire que les trois réformes pédagogiques décrites plus haut partagent un objectif commun. Il s'agit du fait de permettre à l'école marocaine d'assurer un enseignement de qualité. Ces réformes s'accordent aussi sur l'importance d'améliorer les conditions de travail des enseignants. Notons ici que ces réformes ont apporté des avancées et des améliorations considérables, mais elles n'ont pas pu créer des conditions de travail et d'apprentissage optimales. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, le sureffectif des classes, l'indiscipline des élèves, le manque d'outils de travail et la dégradation de l'environnement physique de travail sont autant d'exigences qui pèsent encore sur la santé des enseignants et la qualité des enseignements offerts aux élèves.

[16] Il y a lieu de signaler que ce Conseil est nouvellement structuré et constitué avec de nouvelles prérogatives attribué par la Constitution de 2011.

Dans la même veine, au fil de ces changements, les conditions d'emploi des enseignants sont devenues de plus en plus précaires. En effet, l'accès au métier d'enseignant a fait l'objet de profondes restructurations que nous proposons d'aborder très brièvement ici.

2.3. L'accès au métier d'enseignant et le statut professionnel : du fonctionnariat à la contractualisation

L'accès au métier d'enseignant au Maroc connaît de changements qui portent aussi bien sur les dispositifs de recrutement et de la formation initiale que sur le statut professionnel des enseignants[17]. Dans cet ordre d'idée, nous décrivons sommairement trois réformes qui ont donné lieu à des modes d'embauche et de la formation des enseignants très marquants.

1ère réforme 2011-2015[18] : formation initiale « solide » et sécurité de l'emploi assurée

La première réforme précise que l'accès au métier d'enseignant se fait en deux grandes phases. Pour la première phase, elle se rapporte à l'examen d'accès aux Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation [19] par le biais d'un concours national. Les candidats retenus bénéficient du statut d'enseignants-stagiaires et suivent une formation de qualification d'un an au sein des centres régionaux. Selon le CSEFRS (2014), Cette formation se répartit entre aspects théoriques (40% du volume horaire) et aspects pratiques (60% du volume horaire). La deuxième phase concerne la réussite de l'examen de sortie. Puis, à la sortie des centres de formation, les enseignants sont affectés dans un établissement scolaire selon les

[17] Au moment de l'élaboration de ce travail de thèse, une perspective en guise de réforme est engagée par le Ministère et qui va porter la formation des enseignants à 5 ans, à commencer par un cursus en sciences de l'éducation du niveau de licence (3ans) qui sera accueilli par les Universités suivi par 2 années de formation pratique dans les CRMEF et dans les établissements scolaires.

[18] Nous avons choisi de commencer par cette réforme introduite en 2011, car c'est une date qui marque l'unification de la procédure de recrutement des enseignants du primaire, du collège et du lycée au Maroc. En outre, notons que, pour le lecteur curieux, Lahchimi (2015) fournit des informations intéressantes sur les anciens dispositifs de recrutement.

[19] Les Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation (CRMEF) regroupent les anciens « Centres de Formation des Instituteurs » (CFI) et « Centres Pédagogiques Régionaux » (CSEFRS, 2014).

besoins et peuvent être titularisés après un an d'ancienneté ainsi que la réussite de l'examen d'aptitude professionnelle.

2ème réforme 2015-2016 : séparation de la formation initiale de l'embauche

Si la première réforme prévoit l'intégration automatique des enseignants stagiaires dans la fonction publique après la réussite de l'examen de sortie, la deuxième réforme mettra un terme à cela. En effet, le décret n° 2.15.588 sépare la formation de l'embauche, dans le sens où la réussite au concours d'accès aux centres régionaux et de l'examen de sortie ne donne pas automatiquement accès au poste d'enseignant dans la fonction publique (Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle [MENFP], 2015a). A cela s'ajoute un autre changement du statut des candidats sélectionnés pour poursuivre leur formation au sein des centres régionaux. En effet, selon le décret n° 2.15.589, l'appellation « enseignants-stagiaires » est remplacée par celle « étudiants-stagiaires » (MENFP, 2015a). Par conséquent, les étudiants-stagiaires ne reçoivent pas un salaire de 2450DH, mais plutôt une bourse mensuelle de 1200DH (l'équivalent d'environ 108€ ; MENFP, 2015b). Toutefois, il faut préciser que cette réforme connaît plusieurs dysfonctionnements et suscite de nombreuses contestations de la part des étudiants-stagiaires.[20]

3ème dispositif de recrutement des enseignants 2016-2018 : une formation initiale « peu solide » et un statut professionnel précaire

Face aux problèmes de surcharge des classes et la pénurie d'enseignants, le Ministère de l'Education Nationale a adopté en 2016 une nouvelle réforme de recrutement des enseignants, à savoir le recrutement par contrat à durée déterminée. En effet, le concours est géré par les Académies Régionales de l'Education et de la Formation. Selon le Ministère de

[20] Pour plus de détails, voir les liens de deux articles de presse ci-dessous : a) https://www.medias24.com/MAROC/NATION/POLITIQUE/163140-Enseignants-stagiaires-reunion-decisive-a-Rabat.html ; b) https://www.medias24.com/MAROC/DROIT/163171-Droit.-Enseignants-stagiaires-Ce-que-dit-a-loi.html

l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (2016), les candidats sélectionnés suivent des formations en présentiel au sein des Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation, des formations à distance et un encadrement sur le terrain par les inspecteurs pédagogiques et les directeurs d'établissements. Selon la même source, les académies régionales recrutent ces stagiaires en qualité d'enseignants-contractuels pour une période de deux années. Durant ces deux années, les enseignants contractuels sont soumis à deux évaluations de leur rendement. Ils passent également l'examen de qualification professionnelle. La réussite de cet examen donne droit au renouvellement du contrat qui sera, par la suite, reconduit tacitement chaque année.

En définitive, comme le note le CSEFRS (2014), les réformes des dispositifs de recrutement et de la formation initiales que nous venons d'évoquer ont pour objectif d'attirer les meilleurs candidats. D'après la même source, le recrutement à partir de la Licence permet de choisir des profils plus adaptés et adéquats. Cependant, il faut noter que le recrutement des enseignants contractuels pour gérer le problème de la pénurie d'enseignants pourrait avoir des conséquences non désirables sur la qualité de l'enseignement dispensé, mais aussi sur les conditions de travail et la santé des enseignants. En effet, ce dispositif ne garantit pas aux enseignants une formation solide pour acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier (CSEFRS, 2018). Autrement dit, ces enseignants peuvent avoir des difficultés à s'acquitter convenablement de leur mission pédagogique. Ce mode de recrutement favorise en outre la précarité de l'emploi, et par conséquent le sentiment d'incertitude et de stress.

Conclusion

Au final, bien que les conditions dans lesquelles les enseignants réalisent leur travail varient d'un pays à l'autre, nous pouvons dire que le métier d'enseignant, au Maroc comme ailleurs, comporte certains aspects positifs qui le rendent attractif, à savoir le soutien des

collègues et des supérieurs hiérarchiques, la bonne ambiance de travail, l'utilité sociale ainsi que les marges de manœuvre au travail.

Nous pouvons également affirmer que les enseignants marocains comme d'autres enseignants dans un grand nombre de pays sont confrontés à des conditions de travail contraignantes. Par exemple, nous avons souligné que ces enseignants sont exposés à une charge émotionnelle pesante. De plus, comme c'est le cas dans la majorité des pays sous-développés et/ou en voie de développement, les enseignants marocains souffrent du manque de moyens de travail et exercent globalement leur activité dans un environnement physique difficile.

Comme nous l'avons précisé, afin de contourner ces contraintes et améliorer la qualité du système éducatif, le gouvernement marocain a amorcé de nombreuses réformes pédagogiques. Ces réformes ont permis de réaliser certaines avancées notables comme l'amélioration des infrastructures, de l'équipement pédagogique et des conditions sociales des enseignants. Toutefois et malgré cela, la charge de travail et la charge émotionnelle des enseignants ne cessent d'augmenter. De même, les conditions de travail physiques sont encore dégradées, notamment dans le milieu rural (CSEFRS, 2014). Ces exigences du travail peuvent mettre en péril la santé des enseignants marocains.

Dans cette veine, il faut noter que la santé au travail, en l'occurrence celle des enseignants dans le contexte marocain requiert une importance grandissante chez les acteurs (e.g., travailleurs, syndicats, organismes mutualistes). Cependant, elle représente un intérêt minime pour les responsables et les décideurs (e.g., gouvernants, managers). A cet égard, nous notons avec Belhaj (2016) qu'il s'agit d'une « problématique majeure, perceptible mais non saisissable comme il se doit, surtout dans ce qui a trait aux risques psychosociaux et qui traversent la vie au travail » (p. 21). En outre, à notre connaissance, nous relevons assez peu d'études scientifiques qui traitent des conditions de travail des enseignants et encore moins du

rôle des exigences du travail et des ressources sur la santé psychologique des enseignants au Maroc. Ce constat peut s'expliquer, entre autres, par le fait que les enseignants sont considérés comme des privilégiés et le métier d'enseignant comme facile. Or, les enseignants sont confrontés à de multiples et lourdes exigences qui peuvent peser non seulement sur leur vécu et leur rendement, mais également sur l'efficacité et la performance de tout le système éducatif marocain. D'où l'intérêt d'entreprendre une étude scientifique portant sur les facteurs de bien-être et de détresse psychologique des enseignants du primaire et du secondaire. Dans ce sens, nous sommes d'accord avec Kouabenan (2007a) lorsqu'il dit que « l'étude et la prévention des risques est pour les organisations, et pour la société dans son ensemble, aujourd'hui plus que jamais, une nécessité » (p. 286). Ainsi, comme le notent Belhaj (2016) et van de Leemput (2005), une approche préventive, qui consiste à intervenir en amont, s'impose aujourd'hui comme une nécessité plus qu'un choix, pour pouvoir combattre les risques qui touchent à l'intégrité physique et mentale au travail.

Pour terminer, nous rappelons que ce travail de thèse a pour objectif de repérer les déterminants de la santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Au-delà de ces considérations scientifiques, cette thèse se fixe un objectif pratique dans une perspective opérationnelle. Il s'agit d'une ambition de mettre à la disposition des responsables de l'Education Nationale[21] des propositions et des pistes pour agir sur les exigences du travail et valoriser les ressources permettant aux enseignants marocains de se sentir bien dans leur travail, d'être épanouis, voire productifs.

Pour terminer, de nombreux concepts relevant du domaine de la santé au travail sont employés de façon interchangeable dans le contexte marocain. Cela nécessite un effort des chercheurs pour préciser le sens et les limites de chaque notion. Dans ce cadre, ce travail de thèse vise d'une part à interroger une réalité socioculturelle sur la base des notions de santé

[21] Lors de notre travail d'investigation, nous avons été en contact avec certains responsables qui nous ont sollicités à leur faire part des résultats de cette thèse.

psychologique au travail, de bien-être au travail et de satisfaction au travail, et d'autre part à contribuer à une clarification de ces notions pour un usage beaucoup plus pertinent. Dans cette optique, le Chapitre 2 a pour objectif de clarifier l'ensemble de ces concepts, en faisant particulièrement un focus sur la notion de santé psychologique au travail.

Chapitre 2 : Qu'est-ce que la santé psychologique au travail ?

Introduction

Nous venons de voir dans le Chapitre 1 que le travail et les conditions dans lesquels il se réalise peuvent être source de bien-être, mais aussi un facteur de mal-être et de souffrance au travail. Cela revient à dire que le travail représente une valeur centrale dans la vie de l'individu dans la mesure où il lui permet d'occuper un rôle et d'avoir un statut social et professionnel. Dans ce sens, l'activité professionnelle contribue à la socialisation, à la construction identitaire et à l'accomplissement personnel (Durat & Brunet, 2014 ; Machado, 2015). Le travail permet également à l'individu de gagner sa vie, de satisfaire ses besoins et d'être financièrement autonome (Organisation Mondiale de la Santé [OMS], 2005 ; Warr, 1987). Toutefois, quand il se réalise dans de mauvaises conditions, le travail devient une source de mal-être, d'affects négatifs et de fragilisation psychique de l'individu (Fischer & Truchot, 2002 ; Ntsame Sima, Desrumaux, & Boudrias 2013 ; Roland-Lévy, Lemoine, & Jeoffrion, 2014).

Ces liens étroits entre le travail et la santé présentent un enjeu majeur et une préoccupation grandissante tant pour les organisations et les travailleurs que pour les chercheurs en psychologie du travail. A cet égard, des travaux de recherches conséquents et un intérêt croissant sont consacrés à définir et à opérationnaliser la notion de santé psychologique au travail (que nous désignerons par SPT en abrégé).

Le présent chapitre a pour objectif d'exposer l'état des connaissances sur la notion de SPT. Pour ce faire, nous nous attardons dans un premier temps sur la définition et les composantes de deux concepts fondamentaux à savoir la santé psychologique générale et la SPT. Dans un deuxième temps, nous clarifions la différence entre, d'une part le bien-être général et le bien-être au travail, et d'autre part la détresse psychologique générale et la

détresse psychologique au travail. Dans un troisième et dernier temps, nous soulignons en quoi la SPT diffère de certaines notions voisines telles que la satisfaction professionnelle, le bonheur au travail et la qualité de vie au travail.

1. Santé psychologique et santé psychologique au travail : quelle différence ?

1.1. Notion de santé psychologique

La santé, qu'elle soit physique ou psychologique, a été longtemps traitée comme un état unidimensionnel qui se caractérise par l'absence ou la présence de maladie (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014). Cette conception s'oppose néanmoins à celle proposée par l'OMS depuis 1946 qui définit la santé comme « un état de bien-être complet physique, mental et social, qui ne consiste pas seulement en une absence des symptômes de maladie ou d'infirmité » (p. 100).

A l'heure actuelle, le caractère bidimensionnel (i.e., bien-être vs. détresse psychologique) de la santé psychologique appelée aussi « santé mentale » est largement reconnu et admis par la communauté scientifique et les organismes internationaux. En effet, Ware et Sherbourne (1992) définissent la santé psychologique comme un construit composé de deux dimensions. La première est la détresse psychologique regroupant l'anxiété, la dépression et la perte de contrôle émotionnel ou comportemental. La seconde dimension, quant à elle, correspond au bien-être psychologique constitué du plaisir, du bonheur, du calme, etc. Pour sa part, Diener (1994) tient compte de deux aspects dans la définition de la santé psychologique. Le premier aspect renvoie à la détresse psychologique qui contient des éléments affectifs à savoir l'anxiété et la dépression. Le deuxième est le bien-être psychologique qui intègre des éléments cognitifs comme l'estime de soi et la satisfaction dans la vie. Massé et al. (1998a) offrent également une définition bidimensionnelle suivant laquelle

la santé psychologique est constituée de deux indices. Le premier est la détresse psychologique qui comprend l'anxiété/dépression, l'irritabilité/agression, l'auto-dévalorisation et le désengagement social. Le second est le bien-être psychologique qui recouvre l'engagement social, l'estime de soi, l'équilibre, la sociabilité, le bonheur et le contrôle de soi. De leur côté, Stephens, Dulberg et Joubert (1999) considèrent la santé mentale comme « un ensemble d'attributs affectifs/relationnels et cognitifs qui permettent à l'individu d'assumer les fonctions voulues avec résilience et ainsi bien relever les défis du fonctionnement tant mental que physique » (p. 131). Selon Labelle et al. (2001), la santé mentale est un construit bidimensionnel caractérisé par des indices cognitifs positifs (e.g., estime de soi, satisfaction de vivre) et affectifs négatifs (e.g., anxiété, dépression). Pour Keyes (2005a, 2014), la santé mentale représente un syndrome de symptômes de ressenties et de fonctionnement positif dans la vie. Autrement dit, la santé mentale réfère à un état complet composé de la présence du bien-être (e.g., bien-être émotionnel, psychologique) et l'absence des signes de la maladie mentale (e.g., anxiété, symptômes dépressifs). Pour l'OMS (2004), la santé mentale réfère à un état de bien-être dans lequel l'individu peut se réaliser, faire face aux tensions normales de la vie, réaliser un travail productif et fructueux et participer à la vie de sa communauté. Cela veut dire qu'être en bonne santé mentale témoigne du fait que l'individu éprouve un sentiment de bien-être et un fonctionnement efficace.

Par ailleurs, dans un rapport sur les perspectives d'emploi, l'OCDE (2008) précise que la santé mentale est une composante multidimensionnelle. Elle inclut la santé mentale positive (e.g., bien-être, stratégies d'ajustement à l'adversité) et la santé mentale négative qui recouvre les troubles mentaux qui s'évaluent à partir des classifications psychiatriques (i.e., Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, Classification internationale des maladies) et la détresse psychologique qui correspond à la présence de certains symptômes (e.g., dépression, anxiété) qui n'atteignent pas le seuil requis pour poser un diagnostic

psychiatrique. De la même manière, Kovess-Masfety, Boisson, Godot et Sauneron (2009) adoptent une définition multidimensionnelle de la santé mentale. Pour ces auteurs, la santé mentale reflète trois dimensions distinctes : a) les troubles mentaux qui réfèrent à des classifications diagnostiques, b) la détresse psychologique qui renvoie à un état de mal-être résultant des situations difficiles ou éprouvantes et c) la santé mentale positive qui correspond à un état de bien-être ou à des caractéristiques de la personnalité (e.g., résilience, optimisme, estime de soi).

Sur la base de ces définitions, nous pouvons retenir quatre constats principaux. Le premier constat est que la santé psychologique est une notion complexe. Les définitions évoquées plus haut peuvent se regrouper en deux grands courants : la conception bidimensionnelle et la conception tridimensionnelle. Pour **la conception bidimensionnelle**, elle propose l'idée selon laquelle la santé psychologique s'apprécie à travers la présence d'indices positifs comme le bien-être ainsi que l'absence d'indicateurs négatifs comme l'anxiété et dépression (e.g., Keyes 2014 ; Labelle et al., 2001 ; Massé et al., 1998a ; Ware & Sherbourne, 1992). En ce qui concerne la **conception tridimensionnelle**, elle défend l'idée suivant laquelle la santé mentale se définit à partir des troubles mentaux, de la détresse psychologique et de la santé mentale positive (e.g., Kovess-Masfety et al., 2009 ; OCDE, 2008). Le deuxième constat correspond au fait que la santé mentale et la santé psychologique sont souvent employées de façon interchangeable. Il en est de même pour les concepts de troubles mentaux, de la maladie mentale et de la santé mentale négative. La santé mentale positive et le bien-être sont également utilisés parfois comme des synonymes. Pour le troisième constat, il concerne le fait que les définitions mentionnées précédemment partagent le même postulat selon lequel la santé psychologique n'est pas statique, mais plutôt dynamique (Jahoda, 1958 ; Kovess-Masfety et al., 2009 ; OMS, 2004). Cela signifie que la santé psychologique n'est pas figée et stable, mais c'est un processus dynamique marqué par

la recherche d'équilibre entre la maladie et l'idéal de santé (Machado, 2015). Le quatrième et dernier constat est que ces définitions s'accordent sur le fait que la santé psychologique ne se résume pas à la simple absence de signes de détresse psychologique ou de maladie mentale, mais qu'elle recouvre également la présence d'aspects positifs.

Outre ces efforts de la communauté scientifique pour définir ce que signifie la santé psychologique signifie, certains chercheurs se sont intéressés également à vérifier la structure dimensionnelle de cette notion et ont proposé des modèles conceptuels que nous présentons dans les paragraphes qui suivent.

1.2. Conceptualisations de la santé psychologique

Dans le domaine de la santé psychologique, nous pouvons globalement distinguer quatre modèles conceptuels qui sont le modèle de la santé mentale (Veit & War, 1983), le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale (Labelle et al., 2001), le modèle d'état complet de santé mentale (Keyes, 2005b, 2014 ; Keyes & Lopez, 2002) et le modèle de la santé mentale en deux continuums (Institut Canadien d'Information sur la Santé [ICIS], 2009).

1.2.1. Le modèle de la santé mentale

Initié par Veit et War dans les années 1980, le modèle de la santé mentale (voir Figure 1) a pour objectif de vérifier la structure de cette notion dans la population générale et de développer un outil de mesure à cette fin.

Partant du constat selon lequel les recherches réalisées sur la santé mentale sont spécifiquement centrées sur l'évaluation des symptômes de la détresse psychologique, Veit et War (1983) remarquent qu'une proportion importante de la population ne rapporte pas des

signes de mal-être, mais présente des signes de bien-être. Selon ces chercheurs, cette observation justifie l'intérêt d'élargir la définition de la santé mentale de sorte à ce qu'elle inclut les dimensions relevant du bien-être psychologique. Pour ce faire, ils mènent une enquête au moyen d'un questionnaire auto-administré auprès de 5 089 participants dont l'âge varie entre 13 ans et 69 ans. Les résultats révèlent une structure « hiérarchique » de la santé mentale. Plus précisément, la santé mentale représente un facteur d'ordre général qui regroupe deux dimensions à savoir le bien-être psychologique et la détresse psychologique. Ces derniers constituent deux facteurs distincts mais fortement corrélés. Le bien-être psychologique décrit un facteur supérieur composé de deux dimensions inférieures qui sont l'affect positif et les liens effectifs. La détresse psychologique, quant à elle, renvoie à un facteur supérieur qui recouvre trois indices inférieurs (i.e., anxiété, dépression, perte de contrôle comportemental/émotionnel).

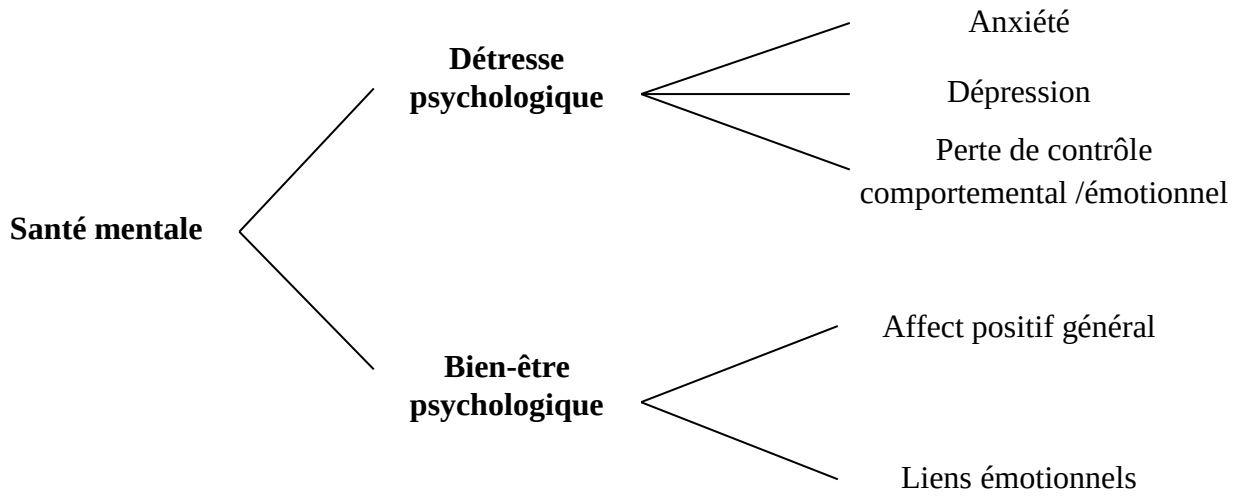


Figure 1. Le modèle de la santé mentale (Veit & War, 1983)

Le présent modèle de la santé mentale présente plusieurs avantages. D'abord, il a fait l'objet d'une validation empirique auprès d'un échantillon très vaste. Cela offre la possibilité de généraliser les résultats de l'étude à toute la population âgée de 13 ans à 69 ans. De plus, ce modèle met en lumière le fait que la santé mentale est une composante bidimensionnelle

constituée de deux facteurs distincts, mais corrélés (Veit & War, 1983). Cependant, ce modèle comporte une limite majeure qui réside dans le fait que l'étude menée est corrélationnelle. Par conséquent, elle ne permet pas de tester les relations causales entre les variables explorées.

Malgré ces limites, ce modèle conceptuel a le privilège d'être parmi les premiers modèles qui démontrent le caractère bidimensionnel de la santé mentale. Il constitue à ce titre une source d'inspiration pour d'autres modèles développés ultérieurement, dont le modèle hiérarchique cognitivo-affectif (Labelle et al., 2001) et le modèle d'état complet de santé mentale (Keyes, 2014 ; Keyes & Lopez, 2002) qui occupent une place de choix.

1.2.2. Le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale

Introduit en début du troisième millénaire, le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale (voir Figure 2) s'inspire de deux courants de recherche : celui de la psychopathologie qui est focalisée sur les aspects affectifs négatifs (e.g., anxiété, dépression) et celui de la qualité de vie qui s'intéresse plutôt aux aspects cognitifs positifs (Labelle et al., 2001). Il trouve également appui dans le modèle de santé mentale développé par Veit et War (1983).

A partir d'une étude réalisée par des mesures auto-rapportées auprès de 278 retraités âgés de plus de 55 ans, Labelle et al. (2001) montrent que la santé mentale constitue le facteur général composé du bien-être et de la détresse psychologique. Ils constatent également que la détresse psychologique représente un facteur de second ordre qui chapeaute trois variables affectives qui sont l'anxiété-situationnelle, l'anxiété-trait et la dépression. De la même manière, le bien-être constitue un facteur de deuxième ordre qui recouvre quatre variables cognitives à savoir l'estime de soi, l'actualisation du potentiel, la satisfaction de vivre et le sens à la vie.

Le modèle proposé par Labelle et al. (2001) comporte quelques avantages. D'abord, il défend l'idée selon laquelle la santé mentale se définit comme une structure bidimensionnelle (Labelle et al., 2001). Un autre avantage est que ce modèle conceptuel a été soumis à la preuve empirique.

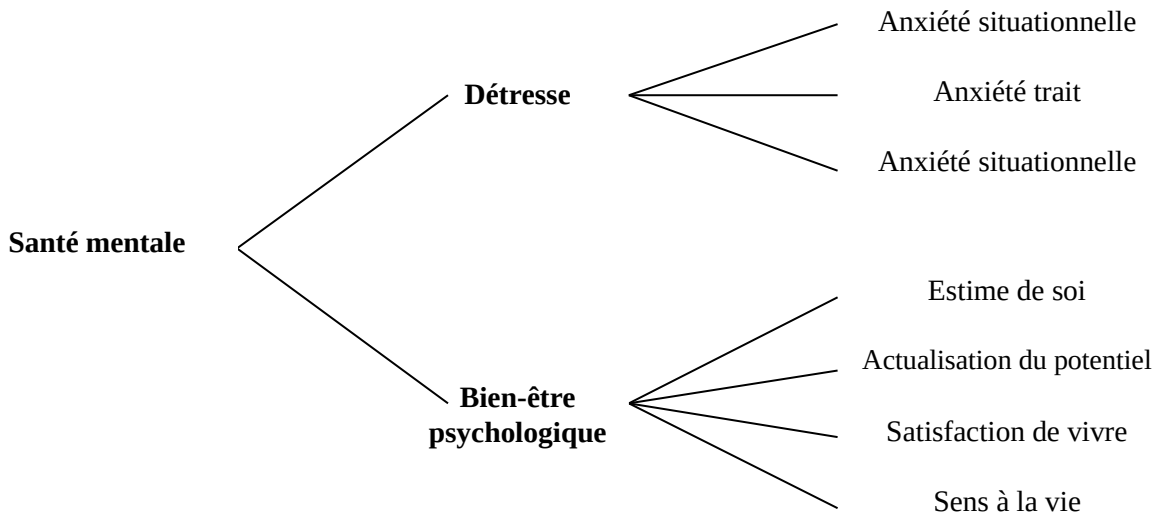


Figure 2. Le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale (Labelle et al., 2001)

Néanmoins, le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale présente deux limites méthodologiques majeures. La première limite est que l'échantillon de l'étude est constitué exclusivement de retraités de plus de 55 ans. Par conséquent, les résultats de l'étude ont une portée limitée (Labelle et al., 2001) et ne peuvent pas être étendus à d'autres populations. La deuxième limite réside dans le fait que l'étude est de type corrélationnel et ne permet pas la vérification des liens de causalité entre les variables.

1.2.3. Le modèle d'état complet de santé mentale

Proposé la première fois par Keyes et Lopez en 2002 et soumis à une vérification empirique (Keyes, 2005a), ensuite révisé en 2014 (Keyes, 2014), le modèle d'état complet de santé mentale constitue l'un des modèles les plus connus dans le domaine de la santé mentale (voir Figure 3).

Ce modèle est apparu dans un contexte marqué par la concurrence entre deux grands courants de recherche. Le premier courant dit « pathogénique » qui focalise son attention sur l'étude de l'étiologie des troubles mentaux afin de proposer des programmes thérapeutiques adéquats. Le deuxième courant appelé « salutogène » s'intéresse plutôt aux aspects positifs de la santé (e.g., bien-être, fonctionnement optimal). Comme le précisent Keyes et Lopez (2002), l'objectif de ce modèle est d'identifier les facteurs qui favorisent le bien-être. Selon les mêmes auteurs, ces deux courants de recherche sont réducteurs car ils ne permettent pas d'avoir une vision complète de la santé mentale. Partant de ces constats et s'inspirant des travaux de Penninx et al. (1998) ainsi que ceux de Veit et War (1983), Keyes (2005a, 2014) développent un modèle se voulant complet de santé mentale. Celle-ci est conçue dans ce modèle comme un état complet qui ne se limite pas à l'absence de maladie mentale, et qui ne se résume pas simplement à la présence d'un niveau élevé de bien-être (Keyes, 2005a). Elle s'apprécie plutôt à travers la présence d'indices positifs (e.g., bien-être et fonctionnement optimale) et l'absence de symptômes de maladie mentale. Ce modèle suggère en outre que la santé mentale regroupe deux continuums. L'un indique la présence et/ou l'absence de santé mentale positive. L'autre renseigne sur la présence et/ou l'absence de symptômes de maladie mentale (Keyes, 2005a). Ces deux continuums déterminent six états de santé mentale qui sont comme suit (Keyes, 2014) :

a. Prospérité ou santé mentale complète : elle résulte de la combinaison d'un niveau faible de maladie mentale et une santé mentale élevée.
b. Santé mentale modérée : elle se compose d'une maladie mentale faible et d'une santé mentale modérée.
c. État de santé languissant : elle représente un état composé d'un niveau faible de santé mentale et de symptômes de maladie mentale.

d. Maladie mentale complète et état de santé languissant : elle se caractérise par un niveau élevé de signes de maladie mentale et un niveau faible de santé mentale.

e. Santé mentale et maladie mentale modérées : elle se caractérise par une maladie mentale modérée et une santé mentale modérée.

f. Maladie mentale et prospérité : elle s'appréhende à travers la présence d'un niveau élevé d'indices de maladie mentale et un niveau élevé de santé mentale.

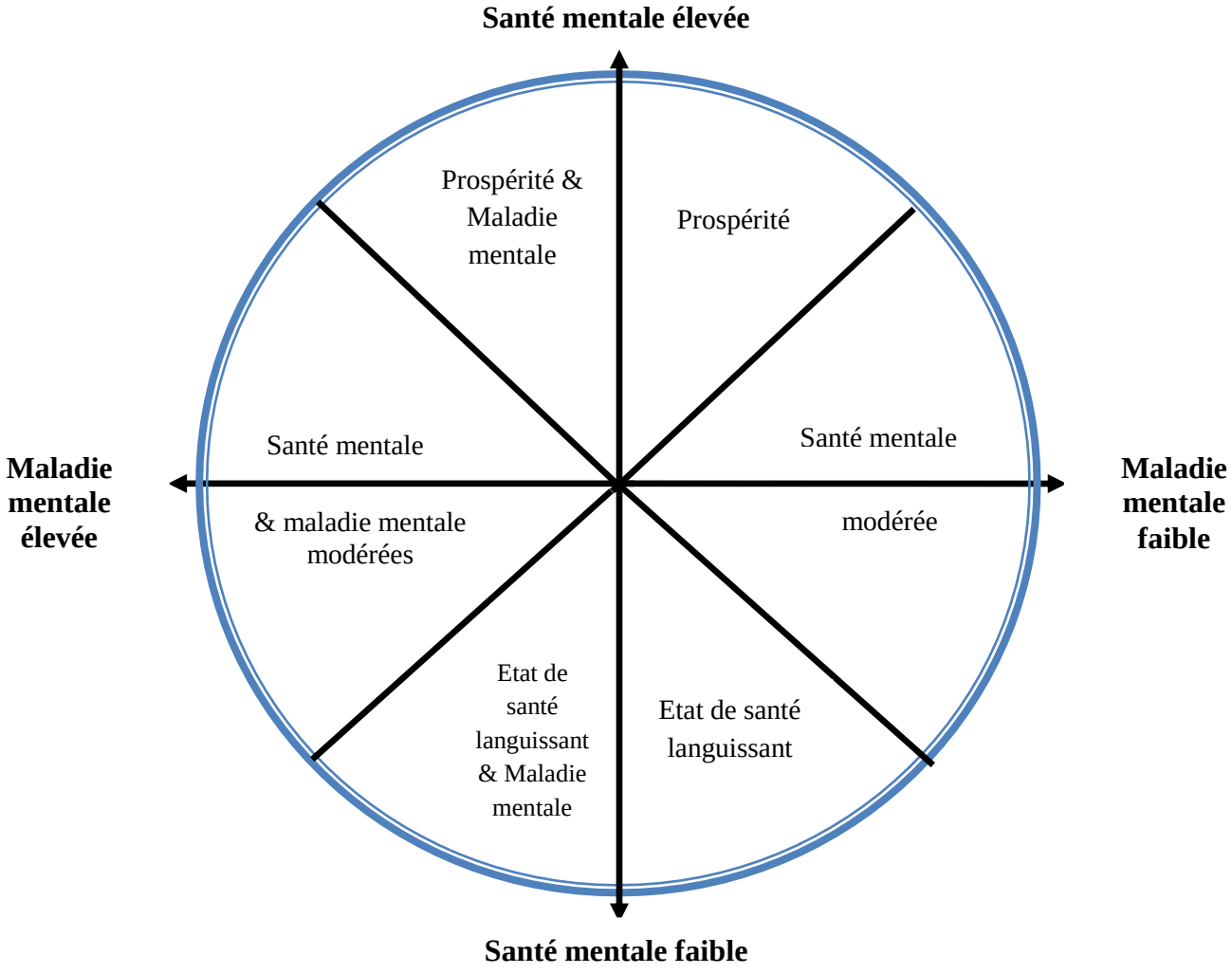


Figure 3. Le modèle double continu de la santé mentale et de la maladie mentale (Keyes, 2014)

Sur la base d'une recherche effectuée auprès de 3 032 participants âgés de 25 ans à 74 ans, Keyes (2005a) conclut que la santé mentale et la maladie mentale ne sont pas deux états

opposés d'un continuum unique. Elles constituent plutôt deux axes distincts. La santé mentale est constituée d'une part de santé mentale positive incluant le bien-être psychologique, émotionnel et social, le bonheur et la satisfaction, et d'autre part de la maladie mentale appréhendée à travers la présence de symptômes dépressifs, anxieux, attaques de panique et dépendance vis-à-vis de l'alcool. Ces deux continuums sont néanmoins corrélés. A ce propos, Keyes (2005a) montre une corrélation négative (r = - .53) entre la santé mentale et la maladie mentale.

Le présent modèle comporte plusieurs avantages. Premièrement, il établit des liens entre l'approche pathogénique et l'approche salutogène dans le domaine de la santé mentale. Selon ce modèle, la santé mentale représente un état complet, et par conséquent la santé mentale positive et la maladie mentale ne sont pas deux axes opposés. Ils forment plutôt deux continuums distincts mais reliés (Keyes, 2002). Cela veut dire que l'absence de la maladie mentale ne correspond pas à la présence d'une bonne santé mentale et *vice versa*. Deuxièmement, ce modèle bénéficie d'un soutien empirique, dans la mesure où il a été vérifié auprès de plusieurs populations et dans plusieurs pays (Keyes, 2009 ; Keyes et al., 2008 ; Westerhof & Keyes, 2010). *In fine*, ce modèle permet de capter et de hiérarchiser un large éventail d'états de la santé mentale de l'individu (e.g., prospérité, santé mentale modérée, maladie mentale modérée, maladie mentale complète).

Toutefois, ce modèle présente deux limites méthodologiques fondamentales. La première limite est que l'outil de mesure de la maladie mentale n'évalue que quatre troubles mentaux. Or, la maladie mentale recouvre plus que quatre aspects. A cet égard, Keyes (2005a) encourage vivement les futures recherches à inclure une évaluation plus large des troubles mentaux. De plus, le Composite International Diagnostic Interview-Short Form (CIDI-SF) employé pour évaluer la maladie mentale est conseillé pour être utilisé plus comme un outil de dépistage qu'un moyen de poser un diagnostic approfondi (Newman, Shrout, & Bland,

1990). La deuxième limite est que l'étude est basée sur des mesures d'auto-évaluation qui ne permettent pas de tester la causalité entre les variables incluses dans ce modèle.

1.2.4. Le modèle de santé mentale à deux continuums

Développé par l'Institut Canadien d'information sur la Santé (ICIS), le modèle de la santé mentale en deux continuums part de l'idée que la santé mentale doit être comprise selon deux continuums qui sont à la fois interdépendants et indépendants (voir Figure 4).

Selon ce modèle, l'approche de santé mentale à un seul continuum présente certaines limites. Cette approche conçoit la santé mentale comme une composante constituée de deux extrémités qui sont la santé mentale optimale et la santé mentale non optimale. Entre les deux se situent les problèmes de santé mentale (Alberta Health and Wellness, 2006). Cela suppose qu'un individu touché par un trouble mental ne peut pas jouir d'une santé mentale positive (ICIS, 2009). Or, comme le remarque Kovess-Masfety et al. (2009), ce ne sont pas les mêmes facteurs qui sous-tendent l'absence ou la présence de troubles mentaux et de bien-être. De même, une personne souffrant d'un trouble mental peut jouir d'une santé mentale positive. Pour combler cette lacune, l'ICIS propose une alternative qui repose sur deux continuums. Le premier continuum va de la santé mentale optimale à la mauvaise santé mentale, tandis que le deuxième continuum va de l'absence de symptômes de maladie mentale à la maladie mentale grave (ICIS, 2009). Le croisement de deux continuums donne lieu à quatre états de santé qui sont comme suit (ICIS, 2009) :

a. Santé mentale optimale et maladie mentale ;
b. Mauvaise santé mentale et maladie mentale ;
c. Santé mentale optimale et absence de symptôme de maladie mentale ;
d. Mauvaise santé mentale et absence de symptôme de maladie mentale.

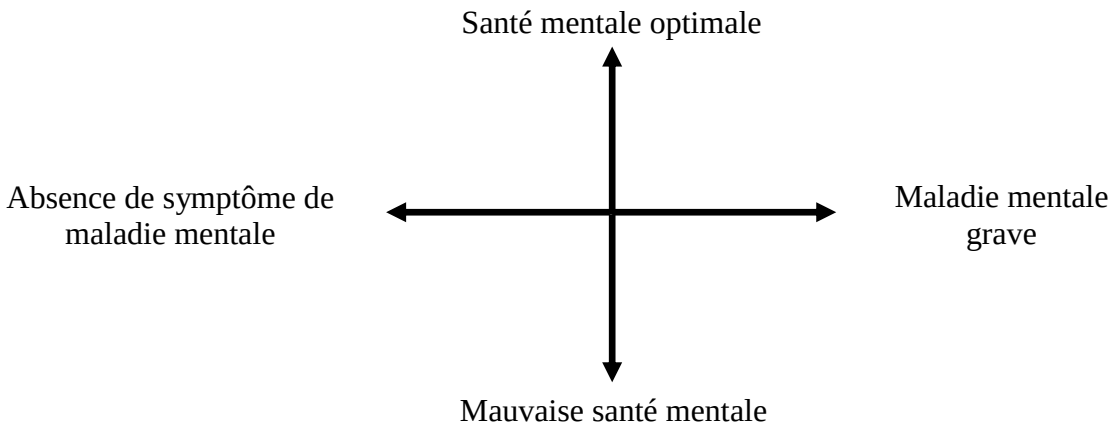


Figure 4. Le modèle de santé mentale à deux continuums (ICIS, 2009)

Bien-que le présent « modèle » semble prometteur dans les sens où il défend l'idée de concevoir la santé mentale sur deux continuums, il comporte cependant certaines limites. D'abord et comme le précise Machado (2015), il s'agit plutôt d'un schéma et non pas d'un modèle conceptuel car aucune vérification empirique n'a été effectuée dans ce cadre. Une autre limite de ce modèle réside dans le fait qu'une personne est affectée dans un seul cadran (ICIS, 2009). Or, les individus peuvent manifester des indices modérés de maladie mentale ou de santé mentale positive (Keyes, 2014).

Partant de cette littérature et du tableau 1, nous soulignons que la santé psychologique est conçue comme un construit bidimensionnel composé d'indicateurs positifs et d'indicateurs négatifs. De même, les quatre modèles conceptuels que nous venons de décrire s'accordent sur l'idée selon laquelle la santé mentale est constituée de deux axes distincts. C'est dire que la présence de maladie mentale ne signifie pas l'absence de santé mentale et *vice versa*. Bien que ces deux continuums soient distincts, ils sont aussi corrélés. D'où l'importance de les évaluer conjointement pour mieux appréhender la santé de l'individu. Par ailleurs, il faut noter que les trois premiers modèles ont été soumis à une vérification empirique, tandis que le quatrième modèle représente plus une proposition qu'un modèle conceptuel proprement dit. En outre, le modèle de Keyes est à, notre connaissance, le seul modèle qui a été répliqué

auprès de population d'adultes issus des contextes culturels différents (e.g., Pays-Bas, Etats-Unis, Afrique du sud). Enfin, nous pouvons dire que la santé psychologique générale constitue un concept complexe et holistique qui inclut plusieurs indices. Il en est de même pour la SPT.

Tableau 2

Synthèse des modèles conceptuels de la santé psychologique

Auteurs	**Intitulé du modèle**	**Composantes**	**Validation et outils statistiques**
Veit et War (1983)	Le modèle de la santé mentale	- Bien-être psychologique - Détresse psychologique	Analyses factorielles exploratoires et confirmatoires
Labelle et al. (2001)	Le modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale	- Bien-être psychologique - Détresse psychologique	Analyses factorielles confirmatoires
Keyes et Lopez (2002), Keyes (2005a, 2014)	Le modèle d'état complet de santé mentale	- Maladie mentale - Santé mentale	Analyses factorielles confirmatoires
ICIS (2009)	Le modèle de la santé mentale en deux continuums	- Maladie mentale - Santé mentale	Néant

1.3. Notion de santé psychologique au travail

Tout d'abord, il est à noter que peu d'efforts ont été consacrés à clarifier la signification de concept de SPT, même si la documentation scientifique sur le sujet est abondante (Achille, 2003 ; Gilbert, 2009). Malgré cela, il existe quelques contributions qui peuvent nous aider à définir cette notion.

Dans cette lignée, Foucher et Leduc (2001) proposent que la SPT « fait référence, d'une part, aux possibilités qu'offrent le contexte organisationnel, les conditions de travail et les tâches dévolues à l'individu de se sentir valorisé, de s'épanouir, de mener une vie équilibrée et d'avoir un niveau de stress qu'il est capable de gérer [...], à la capacité

d'adaptation de l'individu à son travail et au milieu dans lequel celui-ci est réalisé » (p.35). Pour Gilbert (2009), la SPT se définit comme étant « la capacité d'un individu à satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux dans une perspective de mieux-être et d'ajustement au travail » (p.27). De même, Gilbert et al. (2011) considèrent que la SPT englobe deux facettes, l'une positive (le bien-être psychologique au travail) et l'autre négative (la détresse psychologique au travail). De leur côté, Ntsame Sima, Desrumaux, Lemoine et Moundjiégout (2015) mentionnent que « la santé psychologique dans le domaine de l'activité professionnelle englobe tous les éléments qui participent à l'épanouissement ou la réalisation de l'individu, ou qui en revanche, amenuisent son potentiel d'expression au travail » (p. 143). Enfin, Brunet et Savoie (2015) insistent sur le fait que « la santé psychologique au travail est plus qu'un état, elle est aussi une capacité, une capacité de rétablir, de maintenir et de rehausser cet état » (p. 20).

Dans cet ordre d'idées, nous pouvons dire que la SPT représente un construit bidimensionnel qui s'évalue à partir d'indicateurs positifs et d'indicateurs négatifs. De même, la SPT est actuellement conçue, non seulement, comme un état ou une résultante des facteurs environnementaux et organisationnels, mais aussi comme un système dynamique incluant des capacités et des facteurs provenant de sources psychosociales et personnelles (Brunet & Savoie, 2015). C'est dire que la SPT peut être déterminée par les caractéristiques du milieu professionnel (e.g., conditions de travail, organisation de travail) et les caractéristiques de l'individu (e.g., cognitions, traits de personnalité).

En somme, précisons que la majorité des chercheurs conçoivent la santé psychologique générale comme une composante bidimensionnelle, alors que d'autres privilégient plutôt une conception tridimensionnelle. En ce qui concerne la SPT, les chercheurs s'accordent sur l'idée selon laquelle cette notion représente une structure bidimensionnelle. Cette conception bipolaire qui tient compte de l'absence d'états négatifs et

de la présence d'états positifs est maintenant répandue parmi les chercheurs (Achille, 2003 ; Gilbert et al., 2011).

Maintenant que nous avons constitué une idée précise sur ce que signifient la santé psychologique générale et la SPT, nous abordons, dans ce qui suit, les dimensions qui les composent.

2. Bien-être et détresse psychologiques : deux facettes d'un même construit

Dans cette partie, nous présentons d'abord la définition et les approches traitant de la conception du bien-être général et celle du bien-être au travail. Puis, nous portons un éclairage sur le concept de détresse psychologique générale et celui de détresse psychologique au travail.

2.1. Bien-être général et bien-être au travail : quelle distinction ?

2.1.1. Le bien-être : un concept aux multiples appellations

Le concept du bien-être a de multiples qualifications. Parmi les notions les plus utilisées dans la littérature, nous relevons le bien-être (Danna & Griffin, 1999), le bien-être émotionnel (Remoussenard & Ansiau, 2013), le bien-être subjectif (Diener, 1984, 1994 ; Diener & Ryan, 2009) et le bien-être psychologique (Massé et al., 1998b ; Ryff & Keyes, 1995). Ces qualifications reflètent des fois un courant de recherche particulier. C'est le cas par exemple du concept de bien-être psychologique utilisé par Ryff et Keyes (1995) qui fait référence à la perspective hédonique du bien-être. De même, le concept de bien-être subjectif adopté par Diener (1984) reflète la perspective eudémonique du bien-être.

Toutefois, certains auteurs utilisent ces qualifications sans tenir compte des considérations théoriques et épistémologiques (Dagenais-Desmarais, 2010). A titre

d'exemple, Berkman (1971) définit le concept de bien-être psychologique comme un ensemble d'émotions positives et négatives. En revanche, Ryff et Keyes (1995) tiennent compte seulement des aspects émotionnels et cognitifs positifs. Une telle position peut créer de la confusion autour du concept de bien-être et compliquer sa compréhension et son usage par les chercheurs et les praticiens (Dagenais-Desmarais, 2010).

2.1.2. Définition du bien-être général

Nous venons de voir que la terminologie utilisée pour qualifier le bien-être est assez variée et hétérogène. Il en est de même pour la définition de ce concept. En effet, malgré l'abondante littérature et les efforts déployés pour synthétiser les connaissances sur le bien-être, la signification de cette notion n'est pas encore homogène et fait l'objet d'une controverse conceptuelle (Ryan & Deci, 2001). L'un des aspects de cette hétérogénéité réside dans la confusion entre le bien-être et la santé, dans la mesure où les liens entre ces deux concepts ne sont pas toujours bien définis (Foucher, 2003). A titre d'exemple, nous pouvons noter que Danna et Griffin (1999) supposent que la santé est une composante du bien-être, tandis que d'autres auteurs défendent l'idée selon laquelle le bien-être fait partie intégrante de la santé (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012 ; Gilbert et al., 2011 ; Keyes, 2005a ; Massé et al., 1998a).

A l'heure actuelle, il n'existe pas une définition unifiée du bien-être, soit dans la vie générale ou dans la vie professionnelle. En effet, Okun et Stockn (1987) définissent le bien-être comme faisant référence aux réactions affectives des individus et à leurs expériences de vie sur un continuum positif-négatif. Pour sa part, Argyle (1987) insiste sur les aspects cognitifs du bien-être qui se traduisent par une estimation réfléchie de la qualité de la vie globale et d'un jugement sur la satisfaction face à la vie. De son côté, Diener (1984) propose une définition large du bien-être qui englobe des aspects affectifs et cognitifs. Selon cet

auteur, le bien-être correspond à une expérience subjective jumelant des composantes affectives hédoniques et une évaluation cognitive positive de la satisfaction dans la vie en général. De même, Massé et al. (1998b) suggèrent que le bien-être se définit comme « un ensemble d'évaluations positives que fait l'individu de ses réalisations, de son contrôle sur soi et sur les événements, tout en conservant un bon équilibre psychologique et une bonne sociabilité et en rapportant un niveau élevé de bonheur » (p. 356).

De cela, nous pouvons dire que la définition du bien-être proposée par Okun et Stockn (1987) est réductrice car elle met l'accent uniquement sur les aspects émotionnels et néglige les aspects cognitifs. Ainsi, du fait qu'elle intègre à la fois des aspects positifs et négatifs, cette définition se rapproche plutôt du concept de santé psychologique. La définition fournie par Argyle (1987) comporte aussi une limite majeure, dans le sens où elle se focalise seulement sur les composantes cognitives et néglige les composantes affectives. Par contre, Diener (1984) ainsi que Massé et al. (1998b) tiennent compte des aspects cognitifs et émotionnels dans la définition du bien-être.

Outre l'absence de consensus sur la définition du concept de bien-être, nous repérons également un manque de consensus entre les approches du bien-être que nous présentons brièvement dans les lignes qui suivent.

2.1.3. Trois approches du bien-être général

La conceptualisation du bien-être reste à l'heure actuelle hétérogène. Selon Dagenais-Desmarais (2010), le chercheur non initié qui s'intéresse à investiguer ce champ d'études se heurte à une véritable confusion conceptuelle qui freine l'acquisition d'un bassin de connaissances unifiées en la matière. Le domaine d'étude du bien-être a connu l'émergence de deux principaux paradigmes relativement distincts qui sont l'hédonisme et l'eudémonisme

(Ryan & Deci, 2001). Au fil du temps, un autre paradigme appelé « approche intégrative » qui concilie ces deux perspectives du bien-être a vu le jour (Dagenais-Desmarais, 2010).

2.1.3.1. L'approche hédonique

Les origines de l'approche hédonique remontent à la philosophie grecque. Plus précisément, Ryan et Deci (2001) rapporte qu'Aristippe considère que le but de la vie est d'expérimenter le maximum de plaisir. Ces auteurs précisent en outre que Hobbes a fait valoir que le bonheur réside dans la poursuite réussie de nos plaisirs humains. De ce point de vue, l'hédonisme s'exprime sous de nombreuses formes liées notamment en termes de plaisir et de bonheur.

En psychologie, les chercheurs qui adoptent la vision hédonique du bien-être mettent l'accent sur la notion du plaisir physiologique et celle du plaisir psychologique (Kubovy, 1999). De même, le point de vue prédominant parmi les psychologues hédoniques est que le bien-être consiste en un bonheur subjectif et concerne l'expérience du plaisir. En outre, la psychologie hédonique est l'étude de « ce qui rend les expériences et la vie agréables ou désagréables » (Kahneman, Diener, & Schwarz, 1999, p. 6). D'autre part, la notion la plus répandue parmi les tenants de cette approche est celle de bien-être subjectif. Celle-ci s'évalue à partir de trois dimensions : la satisfaction dans la vie, la présence d'affects positifs, l'absence d'affects négatifs (Deci & Ryan, 2008 ; Diener & Lucas, 1999 ; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999 ; Diener & Ryan, 2009).

Cependant, certaines critiques ont été adressées à l'égard de cette approche. Il s'agit du manque de cadre théorique solide qui met au clair la signification du concept de bien-être subjectif (Dagenais-Desmarais, 2010 ; Ryff, 1989). De même, cette conception hédonique suppose que le bien-être réfère à un construit qui comprend des indicateurs positifs et d'autres négatifs. Cela laisse croire que le bien-être subjectif et la santé psychologique sont deux

concepts identiques. Pourtant, comme nous l'avons déjà mentionné, le bien-être représente la facette positive de la santé psychologique, et par conséquent ne comprend que des aspects positifs. En outre, cette approche ne prend pas en considération le fonctionnement optimal de la personne et la réalisation de soi qui constituent des facteurs indispensables pour l'évaluation de bien-être selon l'approche eudémonique (Ryff, 1989).

2.1.3.2. L'approche eudémonique

L'approche eudémonique, développée dans les années 1980, prend ses racines historiques et philosophiques dans la philosophie grecque ainsi que dans les recherches sur le fonctionnement optimal de la personne et la psychologie existentielle (Dagenais-Desmarais, 2010). A ce sujet, Ryan et Deci (2001) rapportent qu'Aristote, par exemple, considérait le bonheur hédonique comme un idéal vulgaire, faisant des humains des adeptes des désirs. En s'inspirant de cette philosophie, Fromm (1981) suggère l'idée que le bien-être optimal nécessite de distinguer les besoins qui ne sont que subjectivement ressentis et dont la satisfaction conduit à un plaisir momentané, des besoins qui sont enracinés dans la nature humaine et dont la réalisation est propice à la croissance humaine. Selon cette approche, le bien-être ne se limite pas au bonheur (Ryan & Deci, 2001) et inclut notamment l'accomplissement de soi, le fonctionnement optimal de la personne et la réalisation de son plein potentiel (Ryff & Keyes, 1995 ; Ryff & Singer, 2008 ; Waterman, 1993). Contrairement à l'approche hédonique qui privilégie le concept de bien-être subjectif, l'approche eudémonique opte pour la notion de bien-être psychologique. Celle-ci peut s'évaluer à travers six dimensions, à savoir l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, la croissance personnelle, les relations positives avec les autres, le sens donné à la vie et l'acceptation de soi (Deci & Ryan, 2008 ; Ryff & Keyes, 1995).

Même si cette approche a le mérite de clarifier l'importance de tenir compte de l'accomplissement de soi et du fonctionnement optimal de l'individu, un certain nombre de critiques peuvent être formulées à son égard. En effet, Diener, Sapyta et Suh (1998) indiquent qu'une conceptualisation purement théorique pour comprendre un construit subjectif, sans laisser la place à l'expression de l'individu quant à l'évaluation qu'ils font de leur vie, peut augmenter le risque de ne pas mesurer les facteurs déterminants de bien-être. Selon les mêmes auteurs, il se peut que les six dimensions de bien-être psychologique précitées ne soient pas universelles, c'est-à-dire qu'elles peuvent varier selon le contexte culturel et les circonstances de vie.

2.1.3.3. L'approche « intégrative »

L'approche intégrative a été développée lorsque certains auteurs se sont rendu compte du fait que les approches hédonique et eudémonique ne sont pas suffisantes pour comprendre la nature du bien-être (Biétry & Creusier, 2013 ; Dagenais-Desmarais, 2010). Les tenants de cette approche soutiennent l'idée que l'hédonisme et l'eudémonisme peuvent être complémentaires et non pas concurrentes (Keyes & Lopez, 2002 ; Keyes & Magyar-Moe, 2003 ; Lent, 2004 ; Ryan & Deci, 2001). Cela signifie que le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique peuvent se réunir sous un construit-ombrelle (Dagenais-Desmarais, 2010). Dans ce sens, le bien-être peut se définir comme étant un construit complexe qui correspond à la fois à l'expérience subjective et au fonctionnement optimal (Ryan & Deci, 2001). Toutefois, cette approche comporte une limite fondamentale qui correspond au manque d'études empiriques qui valident cette conception qui tient compte à la fois des aspects hédoniques et eudémoniques du bien-être (Dagenais-Desmarais, 2010).

En résumé, nous pouvons noter la littérature sur le bien-être général, tout en étant dispersée, commence à être abondante. Or et en ce qui concerne le bien-être au travail, cette

notion n'a suscité que peu d'attention de la communauté scientifique (Dagenais-Desmarais, 2010). De plus, la définition du bien-être au travail ne fait l'objet pas de consensus dans la documentation scientifique.

2.1.4. Définition du bien-être au travail

Comme nous venons de l'évoquer, le bien-être au travail s'est vu attribué très peu d'attention (Kiziah, 2003). De plus, il n'y a donc pas de consensus établi entre les chercheurs quant à la définition de ce concept.

En effet, selon Van Horn et ses collaborateurs, le bien-être au travail se définit comme une évaluation positive de l'individu vis-à-vis des différents aspects de son travail. Il inclut des dimensions affectives, cognitives, psychosomatiques et comportementales (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004). Par contre, Dagenais-Desmarais (2010) propose que le bien-être au travail réfère à un état subjectif agréable qui se traduit par l'épanouissement, l'adéquation interpersonnelle au travail, l'engagement, l'accomplissement personnel et à la reconnaissance perçue au travail. Pour Gilbert et al. (2011), le bien-être psychologique au travail renvoie à l'équilibre émotionnel de l'individu, à la volonté de s'engager et de s'impliquer dans son travail et à la prédisposition à maintenir de bonnes relations avec son entourage au travail.

Sur la base de ce qui précède, malgré le manque de consensus entre les chercheurs, nous pouvons remarquer que la majorité des définitions s'accorde sur le fait que le bien-être au travail se compose de deux volets, l'un affectif et l'autre cognitif. Ainsi, il y a une tendance générale à considérer le bien-être au travail comme un construit qui s'articule autour de trois facteurs qui sont le travail, l'organisation et les relations avec les autres.

Par ailleurs, il s'avère que la structure factorielle du concept de bien-être psychologique au travail est distincte de celle de bien-être psychologique général (Dagenais-

Desmarais, 2010). En effet, lors de la validation de l'échelle de mesure de bien-être psychologique général de Massé et al. (1998b) dans le contexte de travail, Gilbert et al. (2011) montrent que la structure du bien-être psychologique au travail retient trois facteurs qui sont le sentiment de sérénité, l'engagement au travail et l'harmonie sociale. Or, la structure du bien-être psychologique général comporte six facteurs : l'estime de soi, l'équilibre, l'engagement social, la sociabilité, le contrôle de soi et des événements et le bonheur (Massé et al., 1998b).

Pour synthétiser, nous soulignons que la structure interne du bien-être psychologique au travail est différente de celle du bien-être psychologique général. Il en est de même pour la détresse psychologique et la détresse psychologique au travail.

2.2. Détresse psychologique et détresse psychologique au travail : quelle différence ?

La détresse psychologique et la détresse psychologique au travail constituent les composantes négatives traditionnellement évaluées dans le domaine de la santé au travail (Maddux, 2008 ; Préville, Boyer, Potvin, Perrault, & Légaré, 1992). Pourtant, ces deux concepts ne sont pas toujours bien définis. Le but des paragraphes suivants est donc de clarifier leur sens de ces deux notions.

2.2.1. Définition de la détresse psychologique

Malgré l'importance accordée à la détresse psychologique, il n'existe pas, à ce jour, une définition unifiée de ce concept. Cela peut s'expliquer par le fait que la détresse psychologique est souvent confondue avec d'autres concepts tels que la tension et le stress (Ridner, 2004).

Selon Barnett et Brennan (1995), la détresse psychologique correspond à un état psychologique négatif caractérisé principalement par la présence d'anxiété et de dépression.

Pour Massé et al. (1998c), la détresse psychologique représente un syndrome non spécifique qui inclut des symptômes tels que la dépression/anxiété, l'irritabilité, l'auto-dévalorisation et au désengagement social. Selon Abeloff, Armitage, Lichter et Niederhuber (2000), la détresse psychologique fait référence au fonctionnement psychologique inadapté face à des événements stressants de la vie. Par contre, Marchand (2004) souligne que la détresse psychologique est un ensemble de symptômes psycho-physiologiques et comportementaux qui s'étale sur un continuum de temps.

Un regard attentif sur ces définitions permet de constater que le concept de détresse psychologique est abordé selon deux perspectives. La première perspective, représentée par Abeloff et al. (2000), Barnett et Brennan (1995), ainsi que Massé et al. (1998c), tient uniquement compte des indicateurs psychologiques. Au sein de cette seconde perspective, les chercheurs s'accordent aussi sur l'idée que la détresse psychologique couvre généralement deux aspects qui sont l'anxiété et la dépression (Massé et al., 1998a). La seconde perspective, représentée par Marchand (2004), l'évalue à travers des indicateurs physiques (e.g., symptômes somatiques) et des indicateurs psychologiques (e.g., anxiété, dépression).

2.2.2. Définition de la détresse psychologique au travail

Bien que la détresse psychologique au travail ait fait l'objet d'une littérature abondante, Gilbert (2009) note qu'il existe très peu de définitions et de mesures de ce concept et qui soit adapté au monde professionnel. Selon le même auteur, les mesures de la détresse psychologique non contextualisées à un domaine de vie particulier sont encore utilisées dans les recherches en psychologie du travail. Pour pallier ce problème et à partir d'une étude empirique et des analyses factorielles confirmatoires, Gilbert et al. (2011) observent que la détresse psychologique au travail représente un état psychologique négatif caractérisé par la présence d'anxiété/dépression, de désengagement du travail et d'irritabilité envers les

collègues. Il s'ensuit que la structure interne de la détresse psychologique au travail est divergente de celle de la détresse psychologique générale telle que définie par Massé et al. (1998c). Cette dernière contient quatre facteurs qui sont l'auto-dévalorisation, l'irritabilité/agressivité, l'anxiété/dépression et le désengagement social.

En définitive, nous pouvons avancer l'idée que la SPT représente une notion distincte de la santé psychologique générale. Il en est de même pour le concept du bien-être psychologique au travail qui est différent de celui du bien-être psychologique général. De la même manière, la notion de détresse psychologique au travail se distingue de celle de la détresse psychologique générale. Cela revient à dire que les mesures spécifiques au milieu du travail devraient être privilégiées quant à l'évaluation de ces variables.

Par ailleurs, la SPT ne se distingue pas uniquement de la santé psychologique générale, mais aussi de certaines notions voisines à savoir la satisfaction professionnelle, le bonheur au travail et la qualité de vie au travail.

3. Santé psychologique au travail et notions voisines

La SPT est devenue une notion centrale dans le domaine de la prévention des risques professionnels. Toutefois, cette notion peut facilement être confondue avec d'autres notions à savoir la satisfaction au travail, le bonheur au travail et la qualité de vie au travail (QVT). Il importe donc de définir ces notions connexes afin de montrer en quoi la SPT s'en distingue.

3.1. La satisfaction au travail

La satisfaction professionnelle est l'une des notions les plus explorées dans le domaine de la santé au travail. Elle est généralement considérée comme la conséquence du fait que l'employé aime ou non son travail (Weiss, 2002). Selon Locke (1969, 1976), la satisfaction au

travail traduit un « état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail » (p. 130). Elle résulte donc de la relation perçue entre ce que l'individu aimerait soutirer de son travail et ce que ce dernier lui offre (Locke, 1976). Elle dépend de deux groupes de facteurs. Le premier groupe réfère aux caractéristiques de l'environnement (e.g., nature de la tâche, autonomie, feedback sur le travail réalisé, soutien social). Le deuxième groupe englobe les caractéristiques personnelles (e.g., dispositions affectives, estime de soi, auto-efficacité).

3.2. Le bonheur au travail

Le bonheur au travail est un concept valise et ne se laisse pas aisément saisir. Il comprend un grand nombre d'indicateurs et de mesures. Selon Fisher (2010), les définitions du bonheur au travail varient sensiblement en fonction de trois niveaux de mesure. Pour le premier niveau, le bonheur au travail se définit comme un état transitoire constitué, entre autres, de l'humeur positive, de la joie, du plaisir et du contentement. En ce qui concerne le deuxième niveau, il évalue le bonheur à partir de la variabilité interindividuelle, en cherchant à savoir pourquoi certaines personnes au travail sont-elles plus heureuses ou plus malheureuses que d'autres ? (Warr, 2007). Le bonheur s'évalue à travers l'affectivité, la satisfaction au travail, l'engagement affectif, etc. Le troisième niveau, quant à lui, concerne l'étude du bonheur au travail niveau collectif ou groupal. L'objectif à terme est d'évaluer l'humour, l'engagement ou la satisfaction au travail d'une équipe ou de toute l'organisation. Dans cette optique, le bonheur au travail représente un concept multidimensionnel qui comprend un grand nombre d'indicateurs allant de l'humeur et des émotions transitoires à des attitudes individuelles collectives relativement stables (Fisher, 2010).

3.3. La qualité de vie au travail

La qualité de vie au travail est une notion complexe et pluridisciplinaire. Les chercheurs qui s'y intéressent et s'appliquent à l'opérationnaliser optent souvent pour une approche multidimensionnelle qui tient compte de plusieurs aspects. En effet, Martel et Dupuis (2006) considèrent que la QVT « correspond au niveau atteint par l'individu dans la poursuite dynamique de ses buts hiérarchisés à l'intérieur des domaines de son travail où la réduction de l'écart séparant l'individu de ses objectifs se traduit par un impact positif sur lui, sur la performance organisationnelle et, par conséquent, sur le fonctionnement global de la société » (p. 355). A la suite de cette définition, la QVT suppose que le travailleur poursuit des objectifs hiérarchisés (e.g., avoir un bon salaire, accès au poste de responsabilité, bénéficier des avantages sociaux) ou tente de réduire l'écart à travers l'élimination des obstacles qui l'empêche de réaliser ses objectifs. Cela peut générer des conséquences bénéfiques au niveau individuel (e.g., réalisation de soi, estime de soi), organisationnel (e.g., performance, productivité) et sociétal (e.g., utilité sociale du métier, bonnes relations avec les autres). En outre, la QVT peut « se concevoir comme un sentiment de bien-être au travail perçu collectivement et individuellement qui englobe l'ambiance, la culture de l'entreprise, l'intérêt du travail, les conditions de travail, le sentiment d'implication, le degré d'autonomie et de responsabilisation, l'égalité, un droit à l'erreur accordé à chacun, une reconnaissance et une valorisation du travail effectué (Ministère du travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social ([MTEFPDS], 2013, p.26)[22]. En ce sens, la QVT correspond à « des éléments multiples, relatifs en partie à chacun des salariés mais également étroitement liés à des éléments objectifs qui structurent l'entreprise » (MTEFPDS, 2013, p. 26).

[22] Cette note relevée dans le document du Ministère Français du travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social, résume ce qui nous parait pertinent dans la représentation de la QVT.

Somme toute, nous pouvons dire que la SPT, la qualité de vie au travail, le bonheur au travail et la satisfaction professionnelle ne peuvent pas être employés de façon interchangeable. Le tableau 3 synthétise les principales différences entre ces notions.

Tableau 3

Santé psychologique au travail et notions connexes

	SPT	**Satisfaction au travail**	**Bonheur au travail**	**QVT**
type d'évaluation	Subjective	Subjective	Subjective	Objective et subjective
Niveau d'évaluation	Individuelle	Individuelle	Individuelle ou collective	Individuelle ou collective
Composantes	BET DPT	Stabilité d'emploi Rémunération Etc.	Affects positifs Affects négatifs	Horaires de travail, Climat de travail Etc.
Exemples d'outils de mesure	Mesure de la santé psychologique au travail (Gilbert et al., 2011)	Minnesota Satisfaction Questionnaire de Weiss, Dawis, England, & Lofquise (1967)	Échelle d'affects positifs et d'affects négatifs de Watson, Clark et Tellegen (1988)	L'ISQVT (Dupuis, Martel, Voirol, Bibeau, & Hebert 2010)

Conclusion

Bien que la santé psychologique générale constitue un champ d'études en plein essor, elle a longtemps été traitée comme synonyme de l'absence de maladie. Il en est de même pour la SPT évaluée depuis longtemps à travers des indicateurs négatifs tels que le burnout, la dépression, etc. Au fil du temps et de l'avancement des travaux de recherche, cette conception unidimensionnelle de la SPT a été abandonnée pour laisser la place à une conception dite holistique. Celle-ci tient compte des aspects négatifs et des aspects positifs dans la l'évaluation de la SPT. Cependant, malgré cette évolution au niveau conceptuel, il n'existe pas à l'heure actuelle une définition unifiée de cette notion. Le chercheur qui s'y intéresse se

heurte à une panoplie de définitions et d'outils de mesure qui sont souvent en concurrence. Dans ce contexte, il semble nécessaire que les chercheurs conjuguent davantage leurs efforts pour arriver à une définition consensuelle.

Par ailleurs, il faut préciser que, dans ce travail de thèse, nous adhérons entièrement à l'idée selon laquelle la SPT est un concept bidimensionnel. Celui-ci s'appréhende au travers l'évaluation des deux facettes qui sont le bien-être psychologique au travail et la détresse psychologique au travail (Gilbert et al., 2011). Nous soutenons également la proposition selon laquelle la santé psychologique n'est pas un état stable, mais un système dynamique qui peut être rétabli, maintenu ou rehaussé (Brunet & Savoie, 2015).

Par ailleurs, nous pouvons relever que la SPT se distingue de quelques concepts connexes tels que la qualité de vie au travail, le bonheur au travail et la satisfaction professionnelle. Ces concepts sont très différents et ne peuvent être utilisés comme des synonymes.

Enfin, notons que cette thèse s'inscrit dans une perspective qui suggère de tenir compte des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles pour mieux comprendre la SPT (Bakker & Demerouti, 2007, 2017 ; Boudrias et al., 2011 ; Brunet & Savoie, 2015 ; Foucher, 2003). Pour détailler et défendre ce point de vue, nous proposons d'aborder, dans le chapitre qui suit, les principaux modèles explicatifs de la santé au travail.

Chapitre 3 : Modèles explicatifs de la santé au travail : rôle de la perception

Introduction

Dans le Chapitre 2, nous avons mentionné que l'opérationnalisation et la conception de la santé psychologique au travail attire une attention particulière parmi les chercheurs en sciences humaines, en l'occurrence en psychologie du travail. Cet intérêt découle en grande partie du fait que les problèmes de santé au travail entraînent des coûts humains et financiers non négligeables. Il s'agit, au niveau organisationnel, du taux d'absentéisme ou de présentéisme élevé, de la dégradation de l'image de l'entreprise et de la baisse de la productivité (Danna & Griffin, 1999 ; Machado, 2015). Au niveau individuel, selon Dagenais-Desmarais (2010), les travailleurs souffrent de la fatigue, de l'épuisement et éprouvent des sentiments de mal-être, d'insatisfaction et de désengagement au travail. A cela s'ajoutent des répercussions sur l'économie du pays qui peuvent se traduire par des coûts assurance-maladie élevés et des pertes au niveau du PIB (Dagenais-Desmarais & Savoie, 2012 ; Langlieb & Kahn, 2005).

Dans ce contexte et afin de mieux cerner et structurer les différents facteurs agissant sur la santé au travail, plusieurs modèles explicatifs ont émergés. Parmi lesquels, nous citons le modèle « exigences-contrôle au travail » de Karasek (1979), le modèle « exigences-contrôle-soutien » de Johnson et Hall (1988), le modèle « déséquilibre effort-récompense » de Siegrist (1996, 2002), la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2007, 2014, 2017) et « le modèle prédictif de la santé psychologique au travail » de Boudrias et al. (2011, 2014).

Bien qu'il existe d'autres modèles connus dans le domaine de la santé au travail (voir Althaus, Kop, & Grosjean, 2013 ; Cox, Griffiths, & Rial-González, 2000 ; Hellemans & van de Leemput, 2012 ; van de Leemput, 2005), nous nous limitons à ces cinq modèles théoriques,

et ce, pour trois raisons principales. D'abord, ces modèles ont inspiré et continuent à orienter un nombre conséquent de recherches sur la santé au travail dans différentes disciplines scientifiques (e.g., psychologie du travail, médecine, épidémiologie, sociologie du travail). Ensuite, ces modèles prennent en compte l'interaction entre un certain nombre de facteurs pour expliquer les aspects négatifs et positifs de la santé au travail. Enfin, ces modèles abordent implicitement ou explicitement le rôle de la perception des individus dans la compréhension et l'explication des conséquences des conditions de travail sur la santé et le bien-être des employés. A ce sujet, comme nous le verrons un peu plus en détail plus tard, la perception représente un processus intéressant à prendre en compte pour mieux appréhender le mieux-être et le mal-être des enseignants. Cette importance tient pour une part au fait que les données collectées dans le cadre de la présente thèse reflètent le vécu et les perceptions que les enseignants ont de leurs conditions de travail et de leur santé psychologique au travail.

Par ailleurs, ces cinq modèles théoriques peuvent se regrouper en deux grandes catégories. La première comporte les modèles que l'on peut qualifier des modèles de stress et des problèmes de santé au travail (i.e., modèles de Karasek, 1979, de Johnson & Hall, 1988 et de Siegrist 1996). Ces modèles mettent principalement l'accent sur les facteurs qui génèrent des tensions et du stress, et par conséquent favorisent le développement des états de santé négatifs. La deuxième catégorie, quant à elle, recouvre des modèles qui portent plutôt sur la santé psychologique au travail (i.e., théorie de Bakker & Demerouti, 2014, le modèle de Boudrias et al., 2011). Ces modèles optent pour une approche holistique de la santé au travail, dans la mesure où ils tentent de comprendre à la fois les facteurs qui favorisent le bien-être ou l'engagement et ceux qui engendrent du mal-être ou de l'épuisement professionnel.

Le présent chapitre a pour objectif de passer en revue, d'une manière large mais pas nécessairement exhaustive, les principales orientations, l'intérêt et les limites de chacun de ces modèles théoriques. Il vise aussi à montrer la place et le rôle que ces modèles accordent à

la notion de perception. L'objectif ici est de mettre en exergue la portée, mais aussi les limites de cette notion dans le domaine de la santé psychologique au travail.

1. Les modèles de stress et des problèmes de santé au travail

1.1. Le modèle « exigences-contrôle au travail »

Le modèle « exigences-contrôle au travail » (voir Figure 5), ou « job demands-control model » (JD-C, Karasek, 1979) est l'un des modèles les plus connus dans le domaine de la santé au travail (Truchot & Borteyrou, 2010 ; Van der Doef & Maes, 1999).

Ce modèle est apparu dans un contexte caractérisé par la concurrence entre deux traditions de recherche qui visaient à comprendre les effets de l'environnement de travail sur la santé des employés (Karasek, 1979). La première s'intéressait au rôle de la latitude décisionnelle au travail sur la satisfaction professionnelle et la tension psychologique (voir Hackman & Lawler, 1971 ; Kornhauser, 1965), tandis que la deuxième traitait des facteurs de stress au travail et de leurs conséquences sur la santé des travailleurs (voir Sundbom cité par Karasek, 1979). Pour réduire la « tension » entre ces deux courants de recherche, Karasek (1979) a initié un modèle intégratif qui tient compte de ces deux dimensions, à savoir les exigences du travail et la latitude décisionnelle. Ce modèle est essentiellement utilisé, dans le cadre des études épidémiologiques, pour comprendre les facteurs qui génèrent de la tension psychologique et sa mise en lien avec les problèmes de santé physique et mentale au travail.

Selon ce modèle, le diagnostic des problèmes de santé au travail doit se faire à partir de l'interaction entre deux aspects de travail, à savoir, la demande psychologique et la latitude décisionnelle ou le contrôle au travail. Pour ce qui est de la demande psychologique, elle porte à la fois sur des aspects quantitatifs et qualitatifs de la charge de travail (Karasek, 1979, 1985). Autrement dit, la demande psychologique reflète les exigences imposées aux employés

(Hellemans & van de Leemput, 2012) en termes de quantité de travail, de complexité de la tâche, des contraintes temporelles et des exigences contradictoires (Karasek, 1979, 1985). La latitude décisionnelle, quant à elle, renvoie à l'autonomie au travail et à l'utilisation des compétences. Il s'agit de la possibilité de choisir la façon de travailler, de participer aux décisions, d'utiliser des compétences personnelles et professionnelles et d'en développer de nouvelles (Karasek, 1979, 1985).

D'après le modèle JD-C, l'interaction entre ces deux dimensions permet d'identifier quatre situations de travail associées à des niveaux de tensions différents (Hellemans & van de Leemput, 2012). En effet, les employés dont le travail est caractérisé par la combinaison d'une faible demande psychologique et d'une faible latitude décisionnelle se retrouvent dans une situation de travail dite passive qui conduit à une perte graduelle des compétences (Karasek, 1979 ; Karasek & Theorell, 1990). Au contraire, un emploi associant une forte demande psychologique et une grande autonomie au travail correspond à un travail actif et motivant. Il permet aux travailleurs de développer de nouvelles compétences et de répondre efficacement aux exigences de leur métier (Karasek, 1979). Par ailleurs, les employés dont le travail est composé d'exigences du travail élevées et du manque de la latitude décisionnelle sont exposés à une forte tension. Dans ce cas de figure, les travailleurs ne possèdent pas de marges de manœuvre suffisantes qui leur permettent de satisfaire les exigences inhérentes à leur travail. Par conséquent, ils deviennent fragiles et développent de nombreux problèmes de santé physique et mentale (e.g., maladies cardiovasculaires, dépression, problèmes somatiques). Inversement, les travailleurs qui se retrouvent dans une situation constituée de la combinaison d'une faible demande psychologique et une forte latitude décisionnelle sont confrontés à de faibles tensions (De Jonge & Kompier, 1997 ; Karasek, 1979).

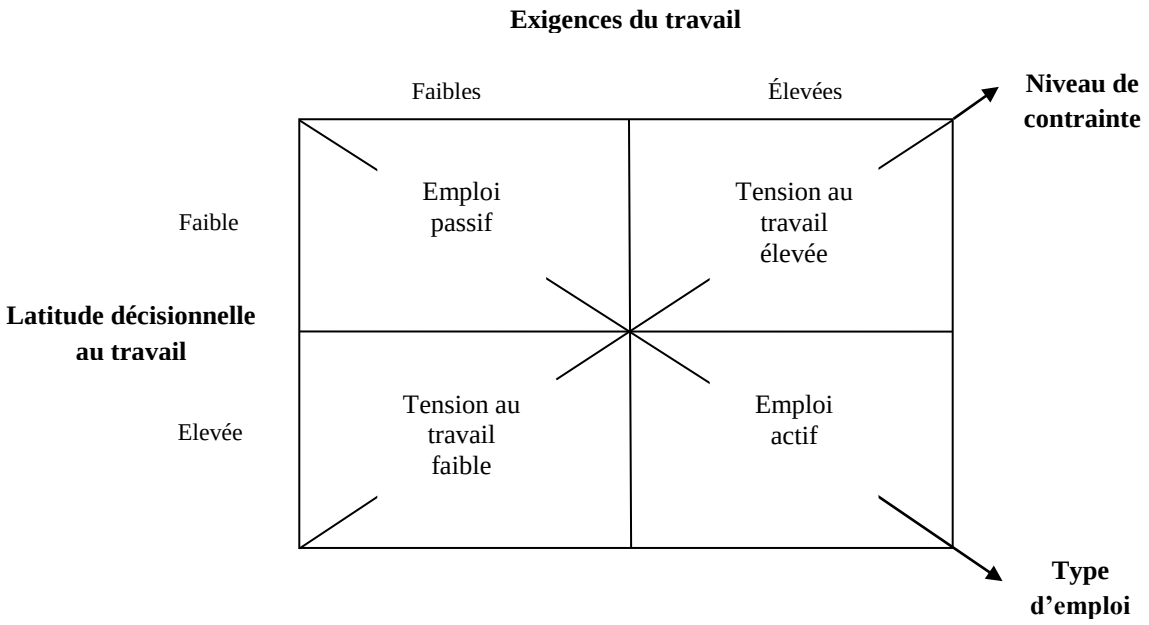


Figure 5. Le modèle « exigences-contrôle au travail » (Karasek, 1979)

En ce qui concerne la place de la notion de perception au sein du JD-C, il faut noter que ce concept n'a pas été explicitement, ni suffisamment abordé par les tenants de ce modèle. En effet, Karasek (1979) part de l'idée que les facteurs déclencheurs des problèmes de santé doivent d'abord et avant tout être recherchés dans l'environnement de travail. Autrement dit, le modèle JD-C postule que les principales sources de stress résident dans les caractéristiques du travail (Baker, 1985) et non pas dans les perceptions des individus. Toutefois, Karasek (1979) reconnaît que la perception des individus peut intervenir pour modérer les liens entre l'environnement de travail et ses conséquences sur leur santé, mais sans pour autant expliquer ni le comment ni le pourquoi. A ce jour et à notre connaissance, les rares fois où cette notion est un peu plus explicite dans ce modèle, c'est dans le questionnaire développé par Karasek et al. (1998) pour évaluer les caractéristiques de l'environnement de travail et sur lequel nous reviendrons plus tard.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons noter que la perception occupe un certain rôle au sein de ce modèle, du moins en ce qui concerne le questionnaire d'évaluation des caractéristiques psychosociales du travail. Ce questionnaire mesure, comme le note Wall, Jackson, Mullarkey

et Parker (1996) comprend des aspects indiquant à quel point le travail est perçu comme stressant.

Par ailleurs, les propositions théoriques de ce modèle bénéficient d'un soutien empirique, dans le sens où de nombreuses études mettent en évidence les liens entre les niveaux élevés d'exigences du travail et le manque d'autonomie avec la détérioration de la santé des employés. En effet, Karasek (1979) montre que les exigences élevées et le manque de latitude décisionnelle sont associés à la dépression, à l'anxiété, à l'épuisement émotionnel et aux problèmes de sommeil des travailleurs américains et suédois. De même, Karasek et ses collaborateurs révèlent que la combinaison entre de fortes exigences et un faible contrôle engendre des tensions psychologiques (Karasek, Baker, Marxe, Ahlbom, & Theorell, 1981). Ils ajoutent aussi que les travailleurs qui occupent des emplois à forte contrainte risquent davantage de développer des maladies cardiovasculaires. Barnett et Brennan (1995) arrivent aux mêmes conclusions, en observant que le manque d'utilisation des compétences et les exigences professionnelles élevées entraînent la détresse psychologique des employés américains à temps plein. En outre, Wall et al. (1996) remarquent que les exigences du métier sont négativement associées à la satisfaction au travail lorsque les employés signalent des niveaux de contrôle faibles ou très faibles. Selon les mêmes auteurs, lorsque les employés perçoivent de faibles niveaux de contrôle, des exigences plus élevées sont associées à des niveaux de dépression plus élevés. Pour leur part, Mullarkey et ses collaborateurs constatent que le contrôle au travail modère l'effet du stress induit par la nature abstraite des problèmes technologiques sur la satisfaction des travailleurs d'une entreprise spécialisée en électronique (Mullarkey, Jackson, Wall, Wilson, & Grey-Taylor, 1997).

Toutefois, et malgré cette valeur prédictive du modèle JD-C, Baker (1985) précise que ce modèle est généraliste et ne tient pas compte des facteurs environnementaux spécifiques qui permettent d'établir des stratégies de prévention réalistes A cela s'ajoute que le présent

modèle néglige le rôle des facteurs individuels. Il ignore également une dimension si importante dans la prévention de la santé au travail qui est le soutien social (Johnson & Hall, 1988). Pour pallier à cette dernière limite, Johnson et Hall (1988) ont intégré le soutien social dans le modèle initial qui est devenu le modèle « exigences-contrôle-soutien ».

1.2. Le modèle « exigences-contrôle-soutien »

Selon ce modèle (voir Figure 6), le soutien social se rapporte à l'aide que peut avoir l'individu de la part de la hiérarchie et/ou des collègues de travail quand il est confronté à des problèmes et des situations contraignantes. De ce fait, la disponibilité du soutien social représente un facteur de protection de la santé, tandis que le manque de soutien reflète une situation dite d'isolement au travail qui constitue un facteur de risque et de dégradation de la santé de l'employé.

Le présent modèle repose sur deux hypothèses principales. La première hypothèse dite, isolement-tension, selon laquelle l'emploi qui se caractérise par des exigences élevées, une faible latitude décisionnelle et un faible soutien social est associé à un état de santé au travail dégradé (De Jonge & Kompier, 1997 ; Johnson & Hall, 1988). A ce sujet, Karasek et Theorell (1990) soulignent que l'absence de soutien social peut aboutir à l'isolement au travail qui représente un facteur de détérioration de la santé du travailleur (e.g., manifestation de souffrance psychique, de maladies cardiovasculaires et de pathologies). La deuxième hypothèse dite tampon qui défend l'idée que la disponibilité de l'autonomie au travail et du soutien social atténue les effets néfastes des exigences du travail sur la santé et le bien-être des employés (Van der Doef & Maes, 1999) et peut favoriser leur motivation au travail ainsi que les opportunités d'apprentissage (De Jonge & Kompier, 1997).

Les postulats de ce modèle ont reçu un certain appui empirique. En effet, Johnson et Hall (1988) montrent que le risque de développer une maladie cardiovasculaire est deux fois

plus élevé chez les travailleurs qui ont des exigences lourdes, peu d'autonomie et de soutien social comparativement aux employés qui ont des exigences faibles et qui ont une certaine latitude décisionnelle et un certain soutien social. En outre, les travailleurs occupant des emplois « actifs » rapportent un haut niveau d'implication au travail, alors que ceux qui occupent des emplois « à forte tension » éprouvent de l'insatisfaction au travail (Landsbergis, Schnall, Deitz, Friedman, & Pickering, 1992). De même, Rodríguez, Bravo, Peiró et Schaufeli (2001) constatent que les exigences professionnelles, le contrôle et le soutien social prédisent de manière significative de l'insatisfaction professionnelle. Par contre, ces auteurs n'ont pas trouvé des effets d'interaction significatifs de ces trois variables avec l'insatisfaction au travail.

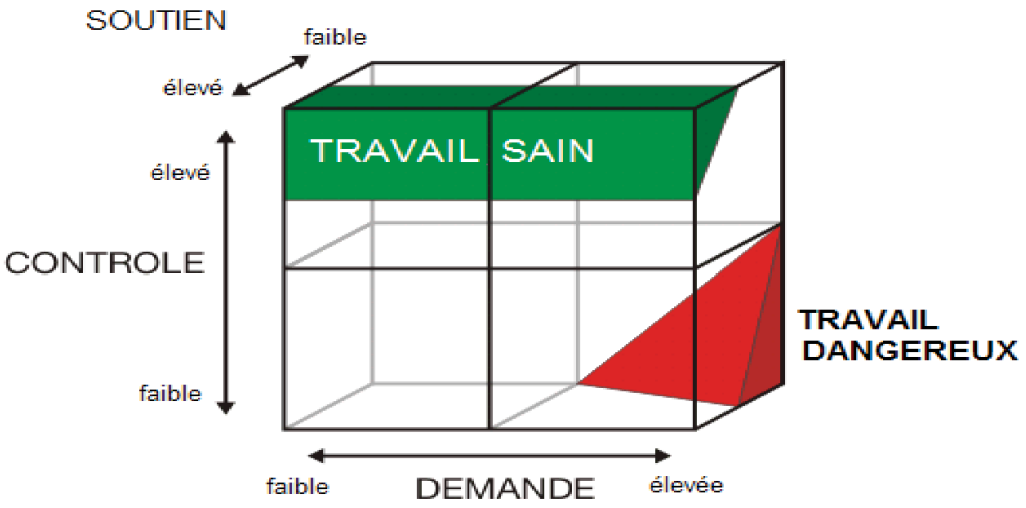


Figure 6. Le modèle « exigences-contrôle-soutien » (Johnson & Hall, 1988)

A l'instar du modèle JD-C, le modèle « exigences-contrôle-soutien » aborde implicitement la notion de perception. En effet, Johnson et Hall (1988) font allusion à ce concept lorsqu'ils notent que les outils de mesure de la demande psychologique, du contrôle et du soutien utilisés reflètent la perception subjective des employés. La perception constitue ici un moyen qui permet au chercheur d'avoir des informations sur ces trois dimensions du

travail qui représentent des sources de tension. En outre, ces auteurs ajoutent que les connaissances accumulées sur les effets de l'environnement psychosocial sur la santé au travail seront renforcées s'il existait des données plus objectives.

Compte tenu de ce qui précède, nous pouvons noter que le modèle de Karasek (1979) et celui de Johnson et Hall (1988) proposent des conceptions intéressantes sur les facteurs qui agissent sur la santé au travail. Ils défendent l'idée selon laquelle la prise en compte des facteurs préconisés, de façon simultanée, permettra de mieux comprendre les problèmes de santé auxquels les travailleurs sont exposés. En outre, Van der Doef et Maes (1999) rapportent, sur la base d'une méta-analyse, que l'hypothèse selon laquelle la baisse du bien-être et l'augmentation des problèmes de santé s'observent chez les employés qui ont des exigences élevées et un manque de contrôle sur leur travail est soutenue par un nombre considérable de recherches. De même, ces auteurs précisent que la moitié des études apporte un appui à l'hypothèse d'isolement-tension qui suggère que les employés exerçant un emploi exigeant avec un faible contrôle et un manque de soutien éprouvent un niveau très faible du bien-être. En revanche, toujours selon les mêmes auteurs, les effets modérateurs de la latitude décisionnelle et du soutien social sur la relation entre les exigences du travail et la santé des employés dans ses aspects positifs comme négatifs sont moins consistants dans la littérature.

Par ailleurs, ces deux modèles sont associés à un questionnaire d'évaluation des conditions psychosociales au travail. Il s'agit de « Job Content Questionnaire » (JCQ, Karasek et al., 1998). Ce questionnaire auto-rapporté constitue l'un des outils les plus utilisés pour poser un diagnostic des contraintes psychosociales au travail. Il comporte, dans sa version française validée par Niedhammer ses collaborateurs, 26 items répartis comme suit : 9 items pour mesurer la demande psychologique, 9 items pour mesurer la latitude décisionnelle et 8 items pour évaluer le soutien social (Niedhammer, Chastang, Gendrey, David, & Degioanni, 2006).

Cependant, ces deux modèles comportent certaines limites que nous mentionnons ici. Tout d'abord, ils fournissent une conception figée et simpliste de l'environnement de travail, dans le sens où ils préconisent un nombre très restreint de facteurs à retenir pour étudier la santé au travail (Bakker & Demerouti, 2007). Or, l'environnement de travail est complexe et changeant, et par conséquent il faut plus de trois dimensions pour atteindre une meilleure compréhension du bien-être et du mal-être au travail (Bakker & Demerouti, 2014). Ajoutons à cela que les facteurs qui peuvent affecter la santé au travail ne sont pas les mêmes pour tous les métiers et ils varient selon les contextes et les milieux professionnels (Bakker & Demerouti, 2017). En outre, et bien qu'un certain nombre d'auteurs qui s'inspirent de ces deux modèles ont tenté de comprendre certains aspects positifs de la santé des employés (e.g., satisfaction, bien-être général), ces modèles restent plutôt ancrés dans l'approche pathogénique de la santé. Celle-ci consiste à explorer davantage les facteurs de détresse psychologique et des problèmes de santé physique. Or, cette approche est très limitée, voire dépassée car elle ne tient pas compte des facteurs qui génèrent du bien-être (Gilbert et al., 2011 ; Keyes, 2005a). Enfin, ces deux modèles ne prennent pas en considération une catégorie de facteurs aussi importants qu'indispensables dans le domaine de la psychologie du travail, à savoir les caractéristiques individuelles. En d'autres mots, ces modèles négligent le rôle des caractéristiques personnelles (e.g, surinvestissement, optimisme, résilience, locus de contrôle), alors qu'elles peuvent jouer un rôle primordial dans la santé au travail (Rodríguez et al., 2001). Pour combler notamment cette dernière limite, Siegrist (1996, 2002) a introduit un autre modèle qui propose une conception un peu plus élargie des déterminants de la santé au travail. Il s'agit du modèle « déséquilibre effort-récompense ».

1.3. Le modèle « déséquilibre effort-récompense »

Le modèle « déséquilibre effort-récompense » (voir Figure 7) ou « effort-reward imbalance (ERI) », développé par Siegrist en 1996, s'inscrit précisément dans le domaine de la sociologie de la santé. Il s'agit de l'un des modèles les plus utilisés dans la recherche sociologique, épidémiologique et psychologique en santé au travail.

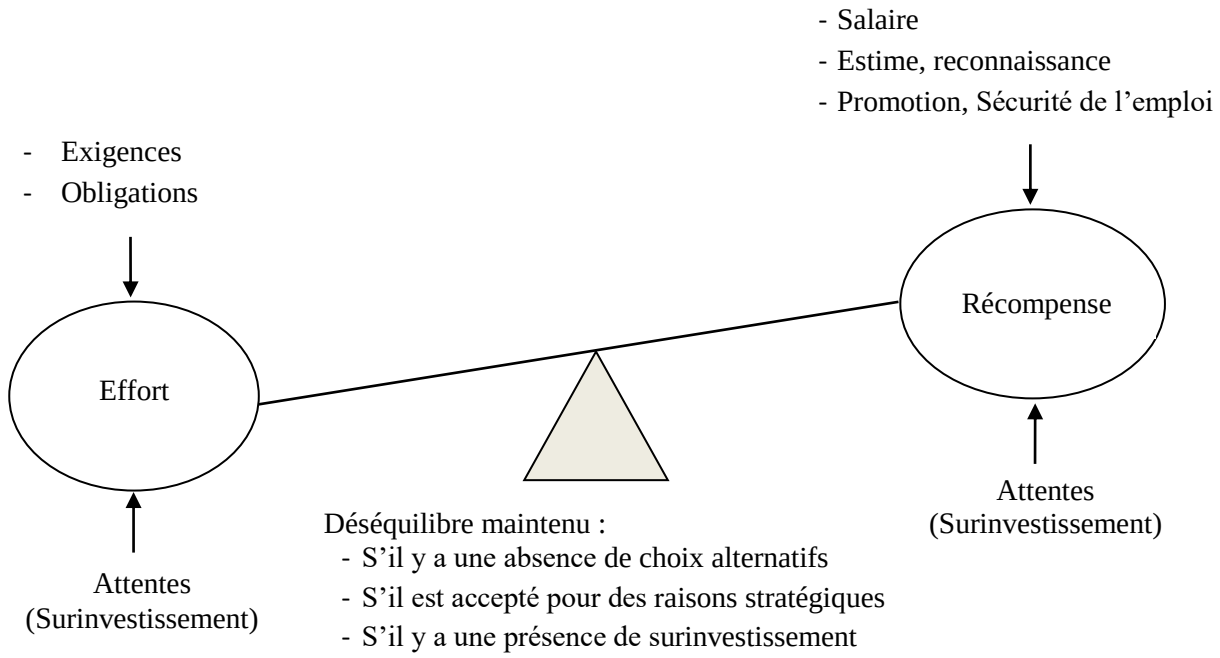


Figure 7. Le modèle « déséquilibre effort-récompense » (Siegrist, 2002)

D'abord, il faut souligner que le modèle ERI se veut une approche intégrative qui qui va au-delà des facteurs structurels pour intégrer aussi des facteurs personnels dans l'étude de la santé au travail (Siegrist, 1996, 2002, 2008). Dans ce cadre, ce modèle préconise trois dimensions à considérer pour tester la relation travail-santé. La première relative aux efforts externes qui renvoient aux exigences d'emploi et aux obligations imposées aux travailleurs comme les contraintes temporelles, les interruptions, les responsabilités, la charge de travail, etc. (Niedhammer, Siegrist, Landre, Goldberg, & Leclerc, 2000 ; Siegrist, 1996, 2002). La deuxième dimension correspond aux efforts intrinsèques (i.e., surinvestissement) qui se

manifestent par un engagement excessif au travail et un besoin d'approbation élevé (Siegrist, 2002). La troisième dimension est la récompense qui se rapporte aux gratifications monétaires (e.g., salaire, primes), à la reconnaissance et au contrôle que l'individu exerce sur son statut professionnel en termes de perspectives de promotion et de sécurité d'emploi (Siegrist, 1996, 2002).

En plaçant la notion de réciprocité et celle de déséquilibre au centre de son intérêt, le modèle ERI formule trois prédictions principales pour comprendre le bien-être et la santé des employés (Siegrist, 2002, 2008). La première est que le déséquilibre entre les efforts fournis et la récompense obtenue a des conséquences délétères sur les travailleurs. La deuxième hypothèse est qu'un niveau élevé d'engagement personnel (i.e., surinvestissement) contribue à favoriser la non réciprocité entre les efforts déployés et la récompense reçue. La troisième et dernière hypothèse est que si les facteurs structurels (i.e., efforts et récompense) et personnels (i.e., surinvestissement) agissent de concert, les effets les plus bénéfiques et/ou les plus graves sur la santé et le bien-être sont attendus.

En somme, nous avançons que la notion d'équilibre-déséquilibre occupe une place centrale dans le présent modèle. Ce déséquilibre peut s'observer dans trois cas de Figure. Dans le premier cas de figure, le déséquilibre peut résulter du fait que les employés n'ont pas d'autres choix sur le marché du travail ou parce que leurs compétences sont médiocres, ou bien ils souscrivent à des contrats à durée déterminée (Siegrist, 1996, 2002, 2008). Dans le deuxième cas de figure, les employés eux-mêmes participent à créer le déséquilibre entre des conditions de travail coûteuses et des bénéfices reçus faibles. Par exemple, ils peuvent accepter des conditions de travail jugées injustes et défavorables pendant un certain temps pour des raisons stratégiques, car ils visent à augmenter leurs chances de promotion professionnelle à un stade ultérieur. L'échec d'obtenir cette récompense attendue après un investissement de longue durée est particulièrement préjudiciable pour la santé de l'individu

(Siegrist, 2002, 2008). Pour le troisième cas de figure, il s'agit des personnes qui ont une motivation au travail excessive et un fort besoin d'approbation et de reconnaissance. Ces personnes sous-estiment les exigences et/ou surestiment leurs propres ressources. Par conséquent, ils sont sujets à un grand risque de frustration et de mécontentement (Siegrist, 1996, 2008).

Contrairement au modèle de Karasek (1979) et celui de Johnson et Hall (1988), le modèle de Siegrist accorde une place beaucoup plus importante à la notion de perception. En effet, Siegrist (1996, 2002) pointe le rôle de la perception subjective des efforts et des récompenses en lien avec certains facteurs individuels dans l'apparition des problèmes de santé au travail. Il précise ici que les perceptions et les différences individuelles dans l'expérience du déséquilibre effort-récompense sont à considérer. A ce sujet, Siegrist (2002) indique que les individus qui éprouvent un niveau de motivation et d'implication au travail excessif présentent un risque accru de développer des problèmes de santé. Ces individus peuvent sous-évaluer les exigences du travail et/ou surévaluer leurs capacités, et ce, au-delà de ce qui est officiellement attendu d'eux. Les attentes de ces individus en termes de récompenses et de reconnaissance augmentent substantiellement, et par conséquent ils deviennent très vulnérables et plus exposés au risque de frustration et d'insatisfaction. Par ailleurs, Siegrist (2002) remarque que la vérification du modèle ERI se base en grande partie sur des mesures auto-rapportées qui permettent d'avoir des informations descriptives et évaluatives des travailleurs par rapport aux exigences perçues et aux récompenses reçues.

De nombreuses études apportent un appui empirique aux prémisses du modèle ERI. A titre d'exemple, Stansfeld, Bosma, Hemingway et Marmot (1998) observent que le déséquilibre effort-récompense prédit un mauvais fonctionnement physique et social et une mauvaise santé mentale des fonctionnaires. Une autre enquête menée auprès de 190 employés dans une usine japonaise en difficulté économique montre que le déséquilibre effort-

récompense est associé à un risque accru de dépression (Tsutsumi, Ishitake, Peter, Siegrist, & Matoba, 2001). Siegrist et al. (2004) rapportent en outre que les employés qui sont exposés à un déséquilibre entre les efforts consentis et la récompense reçue et qui présentent un niveau élevé de sur-engagement éprouvent un mauvais état de santé. Pour sa part, Killmer (cité par Siegrist, 2002) mentionne que les efforts lourds et le manque de récompense engendrent de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation des infirmières dans un hôpital universitaire allemand. A partir d'une étude réalisée auprès d'infirmiers belges, Hellemans (2008) remarque que l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation sont expliqués en grande partie par l'absence de reconnaissance de la part des autres.

Le modèle ERI présente un certain nombre d'avantages. D'abord, il prend en compte les facteurs personnels (e.g., attitude, motivation) et les facteurs organisationnels (e.g., efforts, reconnaissance au travail, opportunités d'avancement dans la carrière). Il permet donc d'évaluer les problèmes de santé qui peuvent survenir à partir du déséquilibre entre les efforts requis par l'activité et la récompense reçue. Ce déséquilibre peut être amplifié par le surinvestissement de l'individu dans son activité. En outre, ce modèle propose un outil de diagnostic de ces caractéristiques organisationnelles et personnelles qui agissent sur la santé des employés. Il s'agit d'un questionnaire court, standardisé et validé en plusieurs langues, dont le français. Ce questionnaire se compose de 23 items. Six items pour mesurer l'effort, onze items pour évaluer les récompenses et six items pour capter le comportement personnel du sur-engagement (Niedhammer et al., 2000 ; Siegrist, 2002, 2008).

Toutefois, le modèle ERI comporte plusieurs limites que nous évoquons ici. D'abord, la conception qu'il offre concernant les facteurs à tenir compte dans l'étude de santé au travail est restrictif et non flexible (Bakker & Demerouti, 2007, 2014). Autrement dit, ce modèle prétend que les efforts, la récompense et le surinvestissement sont en quelque sorte des facteurs valables pour tous les métiers. Or, les contextes de travail présentent des spécificités

et chaque profession peut avoir des caractéristiques qui lui sont propres (Bakker & Demerouti, 2017, 2018). D'ailleurs, Siegrist (2008) reconnaît le fait que les prédictions de son modèle comme celles du modèle de Karasek (1979) reposent sur une réduction sélective de la complexité du monde réel. En outre, le modèle en question ne permet pas de prendre en considération un certain nombre de variables qui sont très pertinentes au vue de notre contexte de recherche, à savoir l'environnement physique de travail, le climat de travail, les exigences émotionnelles, l'utilité perçue du métier d'enseignant, etc. Enfin, la quasi-totalité des recherches qui s'appuient sur ce modèle se penchent sur l'investigation des aspects négatifs et des problèmes de santé au travail. De ce fait, ce modèle peut être classé dans ce que l'on peut qualifier d'approche unidimensionnelle de la santé au travail. Cette approche définit la santé comme l'absence de maladie, et non pas comme un état complet caractérisé par la présence du bien-être et l'absence du mal-être. Une telle conception est largement critiquée dans la littérature (Achille, 2003 ; Gilbert et al., 2011 ; Keyes, 2005a). Afin de remédier à ces lacunes, une autre théorie a vu le jour au début du troisième millénaire. Il s'agit de la théorie « exigences-ressources au travail » (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001 ; Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017).

2. Modèles explicatifs de la santé psychologique au travail

2.1. La théorie « exigences-ressources au travail »

La théorie exigences-ressources au travail ou « job demands-resources (JD-R) » est introduite comme modèle théorique par Demerouti et al. (2001). Elle constitue actuellement la théorie la plus influente dans le domaine de la santé au travail.

Le modèle initial visait à comprendre l'épuisement professionnel en partant de l'hypothèse selon laquelle le burnout se développe lorsque les exigences du travail sont

élevées et les ressources organisationnelles sont limitées (Demerouti et al., 2001). Pour vérifier cette prédiction, les auteurs ont conduit une étude auprès de 374 travailleurs dans des secteurs différents (e.g., enseignement, milieu hospitalier, industrie et transport aérien) au moyen de questionnaires auto-rapportés et de la méthode d'observation par des experts. Les résultats montrent que les exigences du travail sont positivement et particulièrement liées avec l'épuisement émotionnel, alors que le manque de ressource est négativement associé au désengagement au travail. Il en ressort également que les employés qui sont exposés à de fortes exigences et à de faibles ressources éprouvent à la fois un niveau élevé d'épuisement émotionnel et de désengagement au travail.

Avec l'accroissement des études empiriques, le modèle initial est devenu une théorie, dans la mesure où il s'est enrichi par de nouvelles précisions et s'est étendu à évaluer à la fois des aspects positifs et des aspects négatifs de la santé au travail (Bakker & Demerouti, 2007, 2014, 2017). Partant du constat que le modèle de Karasek (1979), le modèle de Johnson et Hall (1988) et celui de Siegrist (1996) sont simplistes et statiques au regard des contextes de travail complexes et évolutifs, la première proposition de la théorie JD-R est que toute activité professionnelle peut avoir ses propres facteurs de stress et de motivation. Ces facteurs peuvent être classés en deux grandes catégories, à savoir les exigences du travail et les ressources au travail. En ce qui concerne les exigences du travail, elles réfèrent aux aspects de l'activité qui nécessitent des compétences ou un effort mental, physique et émotionnel et qui sont associés à certains coûts psychologiques et/ou physiques (Bakker & Demerouti, 2007, 2014 ; Demerouti et al., 2001). Les ressources au travail, quant à elles, se rapportent aux caractéristiques physiques, psychologiques, relationnelles ou organisationnelles du travail qui peuvent faciliter la réalisation des objectifs au travail, atténuer les coûts psychologiques et physiques engendrées par les exigences, stimuler la croissance personnelle ainsi que l'apprentissage (Bakker & Demerouti, 2007, 2014 ; Demerouti et al., 2001).

La deuxième proposition avancée par la théorie JD-R concerne l'existence de deux processus distincts qui sous-tendent le développement du stress ou de la motivation au travail. Le premier est le processus de détérioration de la santé, appelé également le processus énergétique. Expliqué en grande partie par la théorie de la gestion des exigences d'Hockey (1993), ce processus suggère que le travailleur fait face aux exigences de travail en augmentant son activation physiologique endocrinienne et/ou en augmentant ses efforts personnels. Il s'ensuit que plus cette activation ou cet effort est grand plus les coûts physiologiques ou psychologiques deviennent importants. Ainsi, l'exposition à long terme à des situations de travail contraignantes (e.g., charge de travail, environnement physique dégradé, exigences émotionnelles) épuise l'énergie du travailleur et affecte sa santé. Le deuxième processus, quant à lui, est de type motivationnel. Les auteurs s'appuient sur la théorie des caractéristiques de travail de Hackman et Oldham (1980) qui suppose que les ressources au travail sont un potentiel motivationnel qui aide la personne à accomplir son travail. Plus spécifiquement, les ressources peuvent jouer un rôle de motivation intrinsèque, dans le sens où elles favorisent la croissance personnelle, l'apprentissage et le développement des compétences. Selon Bakker et Demerouti (2007, 2014), qui s'inspirent de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000), les individus peuvent avoir des motivations intrinsèques au travail du fait que la rétroaction constructive favorise l'apprentissage et la satisfaction des besoins de compétence, alors que la latitude de décision et le soutien social assurent la satisfaction des besoins d'autonomie et d'appartenance. Ces ressources peuvent également jouer un rôle de motivation extrinsèque parce qu'elles contribuent à la réalisation de la tâche et des objectifs au travail. Pour expliquer cela, les auteurs font référence au modèle « effort-récupération » de Meijman et Mulder (1998). Ils indiquent à ce sujet que les environnements de travail qui offrent des ressources amènent les travailleurs à consacrer leurs efforts et leurs capacités pour accomplir convenablement les tâches qui leur sont confiées. En

conséquence, les ressources au travail (e.g., soutien social, autonomie, reconnaissance) ont un effet direct et bénéfique sur la santé et le bien-être de l'employé.

Outre ces effets directs des exigences et des ressources sur la santé des employés, l'interaction entre ces deux catégories de facteurs acquiert aussi une place centrale dans la théorie JD-R. En effet, cette théorie formule une troisième proposition selon laquelle les exigences et les ressources au travail interagissent ensemble pour prédire la santé au travail. D'une part, les ressources professionnelles peuvent atténuer et/ou amplifier l'effet des exigences sur la tension au travail (Bakker, Demerouti, & Euwema, 2005 ; Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2003). D'autre part, les ressources au travail peuvent particulièrement influencer la motivation ou l'engagement professionnel lorsque les exigences du travail sont élevées. Cette hypothèse est inspirée de la théorie de la conservation des ressources de Hobfoll (1989, 2001, 2002) qui rapporte que les ressources présentent un potentiel motivationnel et deviennent particulièrement utiles en cas de besoin. De ce fait, la théorie JD-R présume que les ressources professionnelles motivent plus les travailleurs lorsqu'ils sont exposés à des exigences professionnelles élevées (Bakker & Demerouti, 2007, 2014).

Par ailleurs, une autre extension importante du modèle JD-R original (Bakker & Demerouti, 2007 ; Demerouti et al., 2001) a eu lieu. Il s'agit de l'inclusion des ressources personnelles dans l'étude de la santé au travail. Ces ressources peuvent se définir comme des auto-évaluations positives qui se rapportent globalement à la capacité des individus à contrôler et à changer leur environnement (Hobfoll, Johnson, Ennis, & Jackson, 2003). Dans ce cadre, la cinquième proposition de la théorie JD-R stipule que les ressources personnelles (e.g., optimisme, auto-efficacité, coping) peuvent jouer un rôle similaire à celui des ressources professionnelles (Bakker & Demerouti, 2014, 2017). Pour être plus précis, les ressources personnelles prédisent la motivation, la performance, la satisfaction professionnelle et

personnelle et d'autres résultats souhaitables (Judge, Van Vianen, & De Pater, 2004) et peuvent atténuer les effets délétères des exigences du travail sur la santé des employés (Xanthopoulou, Bakker, & Fischbach, 2013).

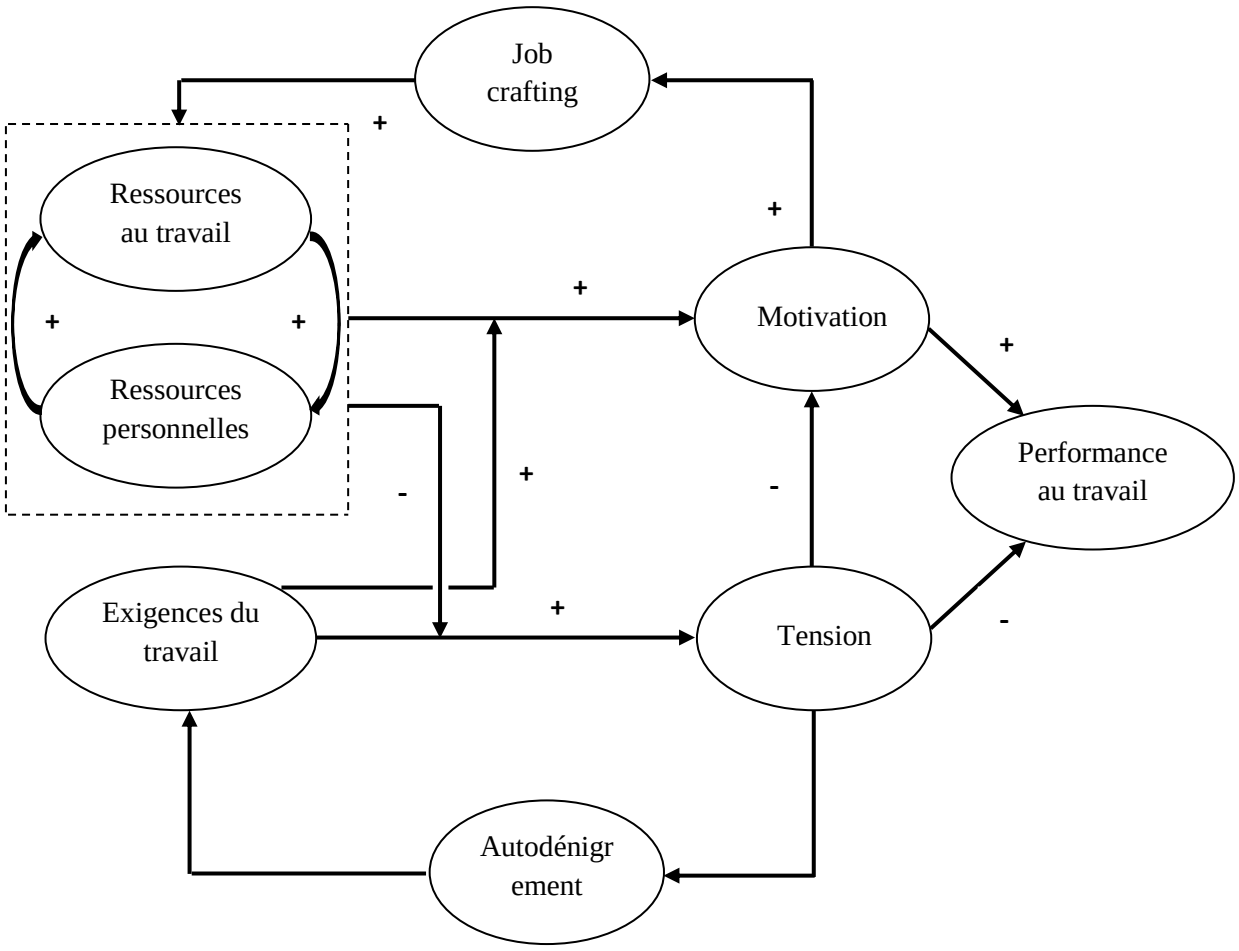


Figure 8. La théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2017)[23]

De nombreux travaux apportent des preuves empiriques solides à ces prémisses. A titre d'illustration, l'étude menée par Bakker, Demerouti et Schaufeli (2003) dans des centres d'appels d'une entreprise de télécommunication néerlandaise montre que les exigences du travail (eg., pression au travail, problèmes informatiques, exigences émotionnelles) sont les

[23] Comme nous pouvons le constater à travers cette Figure, la théorie JD-R prédit aussi les facteurs agissant sur la performance. De plus, elle met en exergue les liens inversés entre la santé au travail, les exigences, les ressources au travail et les ressources personnelles. Cependant, nous n'avons pas abordé ces aspects car cela dépasse les objectifs et les ambitions de ce travail de thèse. Le lecteur intéressé par un tour d'horizon plus large sur ces questions trouvera dans les articles de Bakker et Demerouti (2014, 2017) un développement assez détaillé.

prédicteurs les plus importants des problèmes de santé, tandis que les ressources professionnelles (e.g., soutien social, feedback sur la performance) sont les seuls facteurs prédictifs de l'engagement au travail. Une autre étude effectuée par Bakker, Demerouti et Verbeke (2004) conclut que les exigences d'emploi (e.g., pressions temporelles, exigences émotionnelles) sont les antécédents les plus importants de l'épuisement émotionnel, alors que les ressources au travail (e.g., autonomie, soutien social) constituent les prédicteurs les plus importants de la performance. Pour sa part, Lapointe (2014) indique que les exigences et les ressources au travail ont une incidence directe respectivement négative et positive sur la santé psychologique au travail des enseignants canadiens. En outre, Hakanen, Bakker et Demerouti (2005) ont testé l'hypothèse d'interaction entre les exigences et les ressources sur la santé au travail auprès d'un échantillon de dentistes finlandais travaillant dans le secteur public. Les résultats mentionnent que la variabilité des compétences professionnelles atténue l'effet négatif de la charge de travail sur l'engagement au travail. Des résultats similaires ont été observés par Bakker, Hakanen, Demerouti et Xanthopoulou (2007). Leur étude sur les enseignants finlandais souligne que le soutien des superviseurs, la capacité d'innovation et le climat organisationnel sont des ressources professionnelles importantes qui leur permettent à de faire face aux interactions exigeantes avec les étudiants. De plus, Xanthopoulou, Bakker, Dollard et al. (2007) rapportent, à partir d'une étude sur les professionnels des soins à domicile, que les ressources professionnelles (e.g., autonomie, soutien social, rétroaction sur le rendement) atténuent la relation entre les exigences et l'épuisement professionnel. Bakker, Van Veldhoven et Xanthopoulou (2010) révèlent également que les employés qui disposent de nombreuses ressources professionnelles peuvent mieux faire face à leurs exigences du travail. D'autre part, Xanthopoulou et al. (2013) remarquent que le sentiment d'auto-efficacité atténue l'effet des exigences émotionnelles sur l'engagement professionnel. Toutefois, l'étude réalisée par Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et Schaufeli (2007) souligne que les ressources

personnelles (e.g., optimisme, auto-efficacité) ne modèrent pas significativement la relation entre les exigences d'emploi et l'épuisement émotionnel. En revanche, ces auteurs constatent que les ressources personnelles jouent un rôle médiateur entre les ressources au travail et l'engagement professionnel.

La théorie JD-R accorde une certaine importance à la notion de perception. Au départ, cette théorie minimise le rôle de la perception, en précisant que l'épuisement professionnel n'est pas seulement un phénomène que l'on retrouve dans l'esprit des gens en fonction de leurs perceptions et leurs interprétations des situations de travail. Il s'agit, selon Demerouti et al. (2001), d'une réaction aux conditions de travail difficiles. Ces auteurs proposent l'idée selon laquelle la prévention de l'épuisement et le désengagement des employés doit se faire à partir de la création des conditions de travail adéquates, mais n'est pas à travers la modification des perceptions des individus vis-à-vis de leurs exigences du travail. Mais progressivement, le concept de perception a commencé à conquérir une place au sein de cette théorie. Précisément et avec l'élargissement de la théorie pour couvrir aussi les ressources personnelles, les auteurs de cette théorie et d'autres chercheurs qui s'y inspirent ont commencé à faire allusion à ce concept. En effet et sur la base de la théorie sociocognitive de Bandura (1997, 2000) qui propose que les ressources personnelles telles que l'auto-efficacité façonnent la manière dont les gens comprennent leur environnement et y réagissent, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) montrent que les ressources personnelles interviennent dans la relation entre les ressources professionnelles et l'engagement professionnel. Ces auteurs notent aussi que les employés qui disposent des ressources personnelles peuvent identifier ou créer des aspects de travail qui facilitent l'atteinte des objectifs. De même, Alarcon, Eschleman et Bowling (2009) soutiennent l'idée suivant laquelle la personnalité peut influencer l'épuisement professionnel, dans le sens où elle peut prédisposer les employés à percevoir leurs environnements de travail de manière favorable,

indépendamment de la nature objective de leur travail (Brunborg 2008). De plus, les individus qui ont une faible stabilité émotionnelle peuvent considérer qu'une charge de travail élevée est une menace, tandis que les personnes ayant une stabilité émotionnelle élevée peuvent considérer cette même exigence professionnelle comme un défi (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014). Pour leur part, Bakker et Sanz-Vergel (2013) ajoutent que l'appui sur les perceptions subjectives des employés pour déterminer quelles exigences sont considérées comme des défis et quelles exigences sont perçues comme contraintes semble une voie très utile pour évaluer les types d'exigences du travail. Cependant, Bakker et al. (2007) rapportent que même si les perceptions des employés vis-à-vis de leur environnement de travail, telles qu'elles sont exprimées dans les questionnaires, constituent une source d'information importante, les perceptions ne reflètent pas nécessairement la réalité objective. Par conséquent, il serait utile selon ces auteurs que les recherches futures utilisent à la fois de mesures auto-rapportées et d'autres outils objectifs pour évaluer les exigences et les ressources au travail.

En somme, notons que la théorie JD-R s'inspire des modèles théoriques différents et diversifiés. Elle propose une conception à la fois flexible, parcimonieuse et intégrative des variables pouvant affecter la santé et le bien-être des employés. Elle conçoit la santé au travail comme une conséquence de trois sortes de variables, qui sont les exigences du travail, les ressources au travail et les ressources personnelles. Elle défend aussi l'idée que ces facteurs ont des effets directs et conjoints sur la santé des employés dans ses aspects positifs comme négatifs. De ce fait, nous pouvons affirmer que la présente théorie possède deux grands avantages. Le premier est que les déterminants de la santé au travail ne sont pas les mêmes pour toutes les professions. C'est dire que les facteurs de risque et de protection de la santé varient d'un environnement à l'autre. Il appartient donc au chercheur d'identifier les caractéristiques de travail pertinentes eu égard du contexte de son étude. Le deuxième

avantage est que cette théorie traite de la santé comme une composante bidimensionnelle constituée d'indices négatifs (e.g., tension psychologique, burnout) et d'indices positifs (e.g., motivation, engagement au travail).

Toutefois, la théorie JD-R peut être critiquable à divers égards. D'abord, les résultats abordés plus haut montrent que le rôle modérateur des ressources personnelles dans la relation entre les exigences et la santé des employés est moins consistant. En outre, la conception que cette théorie offre pour la santé au travail demeure relativement réductrice. Précisément, cette théorie ne propose pas une mesure globale de la santé psychologique au travail. Ainsi, l'engagement au travail, qui représente l'aspect positif de la santé, ne reflète pas entièrement le bien-être au travail. En effet, et comme nous l'avons mentionné dans le Chapitre 2, l'engagement au travail n'est qu'un aspect du bien-être psychologique au travail (Gilbert et al., 2011). Pour remédier à ces lacunes, il semble pertinent d'aborder un autre modèle théorique qui attribue un rôle central aux facteurs personnels et qui adopte une mesure globale de la santé psychologique au travail. Il s'agit du modèle prédictif de la santé psychologique au travail de Boudrias et al. (2011, 2014).

2.2. Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail

Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail (SPT) a été développé récemment par Boudrias et al. (2011, 2014) afin de mieux comprendre les facteurs qui agissent sur la SPT, notamment dans le contexte éducatif (voir Figure 9).

Partant du constat qu'un nombre conséquent d'études dans le domaine de la santé au travail s'intéressent uniquement aux aspects négatifs (e.g., stress, burnout, dépression), les auteurs de ce modèle soulignent que cette approche est très limitée. Cela se traduit principalement par le fait que les facteurs qui protègent la santé de l'individu ne sont pas nécessairement les mêmes facteurs que ceux qui contribuent à la promotion de son bien-être

(Nelson & Simmons, 2003). Ils proposent alors l'idée selon laquelle la SPT représente une composante bidimensionnelle qui doit être évaluée à partir d'une seule mesure. Plus spécifiquement, les auteurs suggèrent qu'au lieu d'évaluer séparément les indices positifs et négatifs de la SPT, il faut plutôt opter pour une mesure complète et parcimonieuse (Boudrias et al., 2011, 2014). En outre, le présent modèle se propose comme une approche intégrative dans la mesure où il s'inspire de perspectives de recherches très différentes. En effet, il suggère que les déterminants de la SPT se regroupent en trois catégories qui sont les ressources psychosociales, les exigences du travail et les ressources personnelles. A cela s'ajoute une variable médiatrice qui joue un rôle central dans ce modèle qui est la satisfaction des trois besoins psychologiques. Dans cette veine, les tenants de ce modèle se réfèrent à la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) qui présume que la satisfaction des trois besoins fondamentaux (i.e., autonomie, compétence et appartenance) favorise et protège la santé des individus. Ils prédisent donc que la satisfaction de ces besoins favorise la SPT (Boudrias et al., 2011, 2014). En ce qui concerne les ressources au travail, les tenants de ce modèle font allusion à la fois à la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000) et à la théorie JD-R (Bakker & Demerouti, 2007, 2014). Ils proposent dans ce cadre que la relation entre les ressources au travail et la SPT est médiée par la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux. Pour les exigences du travail, les auteurs se basent sur la théorie JD-R comme un point de départ. Ils soulignent ici que les exigences du travail se rapportent aux aspects de l'environnement de travail qui épuisent l'énergie et les capacités personnelles des employés. Par conséquent, ils prédisent que ces exigences jouent un rôle négatif sur la SPT et la satisfaction des besoins psychologiques. Ils ajoutent également que ces exigences sont négativement liées avec les ressources organisationnelles (Boudrias et al., 2011). Les ressources personnelles, quant à elles, renvoient aux capacités et aux caractéristiques personnelles qui permettent à l'individu de s'adapter facilement aux

changements et aux diverses circonstances de vie (Hobfoll, 2002). Les tenants du modèle insistent sur le rôle clé de ce type de ressources pour comprendre et expliquer le mieux-être et le mal-être des enseignants. Cette proposition est expliquée en grande partie par les travaux de Lent (2004) qui suggèrent que les dispositions personnelles influencent fortement l'évaluation des exigences de l'environnement, les efforts d'adaptation ainsi que la santé psychologique. Ces auteurs font également référence aux travaux de van den Heuvel, Demerouti, Bakker et Schaufeli (2010) qui précisent que l'optimisme et la résilience sont des ressources personnelles pouvant jouer un rôle important dans la réduction de la détresse au travail. Partant de là, les auteurs émettent les hypothèses que les ressources personnelles favorisent les ressources socio-organisationnelles, les besoins psychologiques fondamentaux et la SPT. Ces ressources sont par contre négativement liées avec les exigences du travail (Boudrias et al., 2011, 2014).

En accord avec les prédictions que nous venons de préciser, l'étude menée par Boudrias et al. (2014) auprès des enseignants français et canadiens révèle une chaîne de médiation, dans le sens où les ressources personnelles élevées sont liées avec une faible perception des exigences du travail, qui est liée avec une perception élevée des ressources psychosociales, qui est corrélée avec une satisfaction des besoins fondamentaux élevées ; ce qui favorise la SPT. Cette étude indique aussi que les exigences du travail ont un effet direct et nocif sur la santé psychologique de ces professionnels. Il en ressort en outre que la satisfaction des besoins fondamentaux favorise d'une part la SPT, et d'autre part joue un rôle médiateur entre les ressources psychosociales et la SPT. Pour les effets d'interaction, les résultats soulignent que les ressources personnelles atténuent seulement l'effet des exigences de travail sur la détresse psychologique. De plus, les résultats de cette étude rapportent que les ressources personnelles ont des effets directs et indirects positifs sur la SPT des enseignants. Par contre, l'étude effectuée par Boudrias et al. (2011) mentionne que les ressources

personnelles ont seulement un effet direct et positif sur la SPT des enseignants français. De même, Hatier, Boudrias, Desrumaux, Ntsame-Sima et Do Thanh (2015) notent qu'un niveau élevé d'optimisme et de résilience sont à l'origine du fait que les enseignants québécois rapportent davantage de bien-être psychologique et de satisfaction des trois besoins fondamentaux comparativement aux enseignants français. D'autre part, une autre étude réalisée par Desrumaux et al. (2015) précise que le climat de travail et l'optimisme ont des effets bénéfiques sur le bien-être et la détresse, alors que les exigences ont un effet négatif sur ces deux aspects de la SPT.

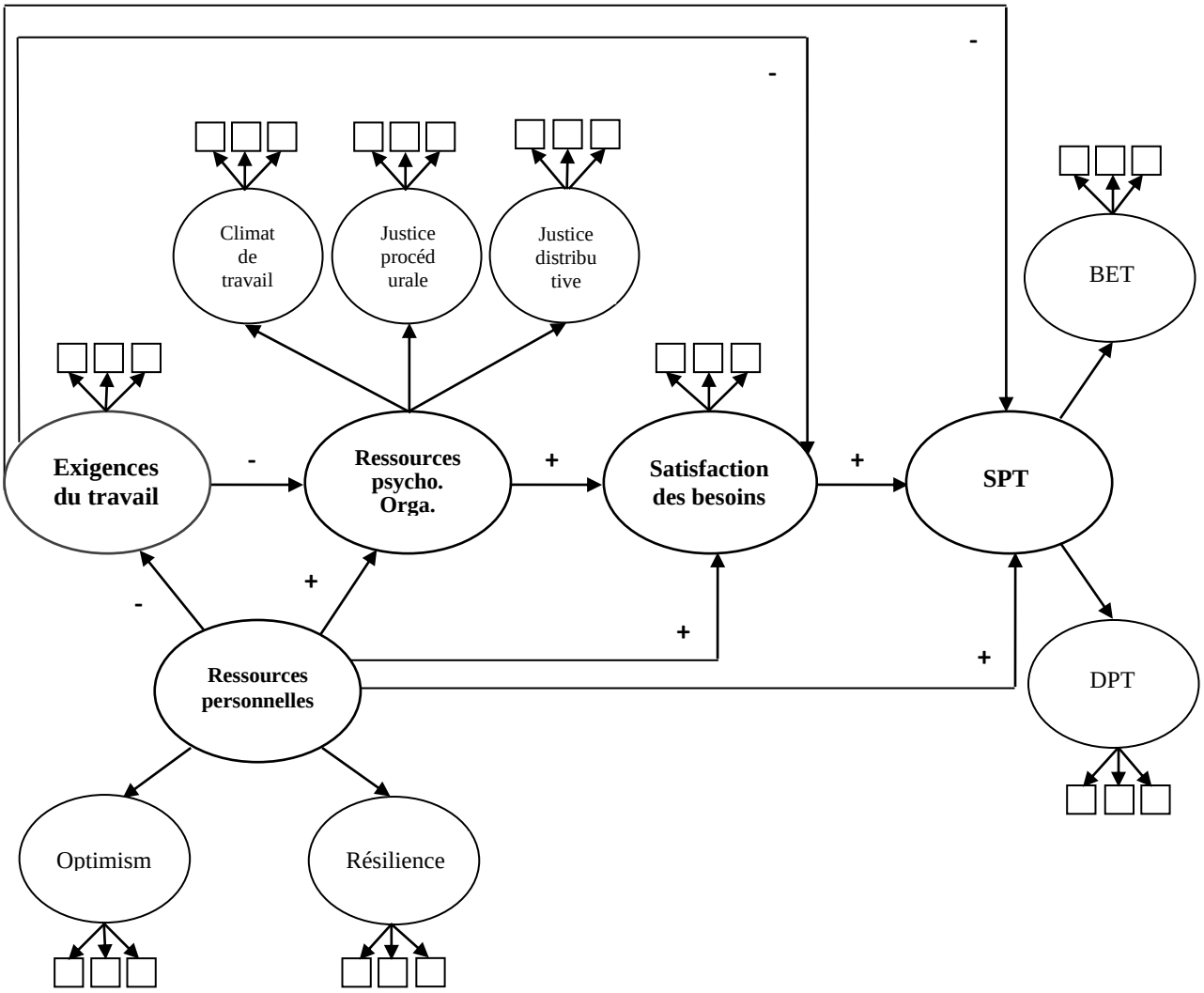


Figure 9. Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail de Boudrias et al. (2011)

Par ailleurs, le modèle prédictif de la SPT donne une place essentielle à la notion de perception, sans pour autant que cela soit suffisamment explicitée. En effet, les articles de Boudrias et al. (2011, 2014) regorgent de termes qui font allusion à ce concept. D'abord, l'opérationnalisation des variables indépendantes (i.e., exigences du travail, ressources psychosociales, ressources personnelles) implique des processus perceptifs. Les auteurs interrogent et évaluent donc les perceptions que les enseignants ont vis-à-vis de ces différents facteurs. De plus, et par le biais des ressources personnelles, ils mentionnent que les ressources personnelles contribuent de manière positive à la façon dont les employés perçoivent les ressources professionnelles et les exigences du métier. Par exemple, les personnes optimistes et résilientes sont plus susceptibles de percevoir les exigences professionnelles comme un défi plutôt que comme une menace (Scheier, Carver, & Bridges, 1994). Cette réinterprétation de la situation pourrait même diminuer la quantité perçue d'exigences d'emploi (Lazarus & Folkman, 1984).

Cependant, un certain nombre de critiques peuvent être adressées à ce modèle. D'abord, les auteurs accordent une attention très particulière, sans qu'elle soit exclusive, aux recommandations concernant comment développer les ressources personnelles des enseignants. Bien évidemment, ils émettent des recommandations pour agir sur les exigences et les ressources psychosociales, mais ce grand intérêt porté aux ressources personnelles nous amène à nous poser la question suivante : Faut-il agir d'abord sur les conditions de travail ou sur le développement des ressources personnelles ? Est-ce que l'intervention sur les conditions de travail est beaucoup plus bénéfique pour le travailleur et l'organisation que l'intervention sur les perceptions individuelles, ou bien est-ce l'inverse ? En outre, ce modèle ne tient pas compte d'un certain nombre de variables organisationnelles importantes à l'égard de notre contexte de recherche. Par exemple, l'environnement physique de travail dégradé peut jouer un rôle primordial sur la SPT des enseignants. Il est probable que les tenants de ce

modèle n'ont pas porté attention sur cette variable parce qu'elle ne constitue pas nécessairement une contrainte dans les milieux scolaires en France et au Canada. Pourtant, ce facteur est pointé comme une contrainte majeure du métier d'enseignant au Maroc (CSE, 2008a ; Cour des Comptes du Maroc, 2016). Il en est de même pour les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail qui constituent à notre sens une exigence à laquelle les enseignants marocains sont exposés (voire notre étude exploratoire). En outre, ce modèle néglige certaines ressources au travail d'extrême importance pour la préservation de la santé des enseignants. Il s'agit du soutien social (Ntsame Sima, 2012 ; Park, Wilson, & Lee, 2004), de l'autonomie au travail (Györkös et al., 2015 ; Karasek, 1979) et de l'utilité perçue du métier (voir notre étude exploratoire). Enfin, ce modèle n'inclut pas un facteur personnel qui peut jouer un rôle capital dans la protection de la santé des enseignants, à savoir le coping. Notons ici que plusieurs auteurs soulignent que l'individu n'est pas passif face aux exigences auxquelles il est exposé. Il élabore plutôt des stratégies et des solutions pour affronter ces difficultés (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Lazarus & Folkman, 1984 ; Rappagliosi, Sartori & D'onofrio, 2011).

Conclusion

En résumé, notons que les cinq modèles susmentionnés offrent des conceptions de la santé au travail que l'on peut qualifier d'interactionnistes. Ces modèles partagent un point commun, à savoir la prise en compte de l'interaction entre deux facteurs ou plus dans l'explication de la santé au travail dans ses aspects positifs et négatifs. Néanmoins, il existe une divergence majeure entre ces modèles. En effet, les modèles de stress (i.e., modèles de Karasek, de Johnson et Hall et de Siegrist) s'inscrivent dans une perspective plutôt épidémiologique. Ils ont influencé une abondante littérature qui porte spécifiquement sur les facteurs organisationnels et/ou personnels qui génèrent des problèmes de santé physique et

mentale au travail. A contrario, les modèles de la SPT (i.e., la théorie de Bakker et Demerouti et le modèle de Boudrias et collaborateurs) s'inscrivent pleinement dans le domaine de la psychologie du travail. Ils proposent une conception plus élargie des facteurs à retenir pour l'étude de la santé au travail. Ils suggèrent de prendre en compte trois catégories de facteurs, à savoir les exigences du travail, les ressources au travail ou psychosociales et les ressources personnelles. Ces modèlent optent en outre pour une conception holistique de la SPT.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la notion de perception occupe une place qui varie de marginale à quasi-centrale dans les modèles théoriques que nous avons mentionnés plus haut. Nous observons par exemple que le modèle de Karasek (1979) et le modèle de Johnson et Hall (1988) n'abordent pas explicitement cette notion. Pourtant, les tenants de ces modèles évaluent l'environnement psychosocial à partir d'un questionnaire auto-rapporté. Cette position un peu ambiguë peut s'expliquer par le fait que ces deux modèles partent du postulat selon lequel les problèmes de santé au travail et les facteurs de stress sont dus aux conditions de travail difficiles. Il s'ensuit que les actions de prévention des risques professionnels et des problèmes de santé au travail doivent porter sur l'organisation du travail et non pas sur les perceptions des travailleurs. A ce sujet, Karasek et Theorell (1990) indiquent que ces modèles se sont avérés utiles pour introduire des changements structurels dans l'organisation du travail. En outre, le concept de perception remplit un rôle relativement important dans la théorie JD-R, sans qu'elle y soit le point central. Cela vient du fait que cette théorie présume que les conditions de travail sont nuisibles en soi. Comme l'avaient précisé Demerouti et al. (2001), la prévention de l'épuisement professionnel doit se faire à partir de la restructuration des conditions travail de façon à ce qu'elles soient favorables et convenables. Un rapide examen de différentes méthodes de collecte des données utilisées dans le cadre de cette théorie vient confirmer cette position. En effet, outre les mesures d'auto-évaluation, les tenants de cette théorie ont recours à des méthodes de collecte de données plus objectives

(e.g., méthode d'observation, quasi-expérimentation). A cela s'ajoute le fait que certains chercheurs qui s'appuient sur cette théorie optent pour un devis longitudinal, dont le but est de recueillir des informations un peu plus objectives sur les conditions de travail et le vécu professionnel des employés. En revanche, le modèle de Siegrist accorde une place centrale à la notion de perception. En effet, ce modèle attribue un rôle important aux facteurs personnels (i.e., surinvestissement) qui interviennent dans la relation de déséquilibre effort-récompense. Rappelons ici que les travailleurs qui rapportent une motivation excessive et un besoin d'approbation élevé peuvent avoir des perceptions inadaptées des exigences et des ressources dont ils disposent. Cela peut les empêcher d'évaluer avec précision les relations coût-gain et les amener à sous-estimer les exigences et surestimer leurs propres ressources, sans être conscientes de leur propre contribution à ce déséquilibre (Siegrist, 1996, 2002). Dans la même lignée, en ce qui concerne le modèle prédictif de la SPT, nous remarquons que la notion de perception y remplit une fonction plus intéressante. En effet, les variables de l'étude impliquent cette notion. En outre, les auteurs du modèle mettent en avant le rôle des ressources personnelles sur la santé au travail. Ils précisent en effet que les enseignants qui disposent des ressources personnelles élevées ont tendance à percevoir moins d'exigences du travail et plus de ressources psychosociales.

Somme toute, malgré ces divergences quant au rôle de la perception des individus et bien que l'environnement de travail ait une existence en tant que tel, nous pouvons attester que les processus perceptifs interviennent dans l'évaluation de cet environnement. Il importe à ce stade de préciser aussi qu'à notre sens, la perception subjective des conditions de travail ne s'oppose pas à l'évaluation dite objective de ces conditions. Cela signifie que la perception de l'environnement de travail n'est pas une création mentale propre de l'individu. En nous référant à Kouabenan (2007b) qui rapporte que la perception ou l'évaluation des risques résulte d'une construction cognitive et d'une construction sociale, nous avançons l'idée

suivant laquelle la perception des conditions de travail dépend d'une construction mentale et d'une construction situationnelle. Cela revient à dire que la perception ne fonctionne pas indépendamment de l'environnement dans lequel l'individu vit et avec lequel il interagit. A ce titre, et dans le domaine de la perception des risques, Kouabenan (2006) mentionne que malgré le rôle de l'individu dans l'occurrence et le traitement des risques, il ne faut pas négliger le fait que cet individu agit dans un environnement social, organisationnel et culturel qui influence et oriente ses choix d'action. En outre, nous sommes conscients que la perception peut être biaisée dans la mesure où elle ne reflète pas intégralement la réalité de travail (Bakker et al., 2007), mais nous estimons que c'est un moyen qui permet d'y accéder. C'est un processus qui reflète le vécu professionnel et qui traduit dans une certaine mesure les conditions objectives dans lesquelles les enseignants réalisent leur activité. Par ailleurs, nous sommes convaincus du fait que les conditions de travail sont nuisibles en soi et présentent des risques pour la santé et le bien-être des employés (Demerouti et al., 2001). A cet égard, Kouabenan (2013) remarque que les risques et les maladies professionnelles sont le résultat de conditions de travail contraignantes et défavorables. Dans cette veine, comme nous l'avons annoncé dans le Chapitre 1 et nous le verrons en détail dans la partie empirique, ce travail de thèse vise à apporter des pistes qui consistent à restructurer les conditions de travail dangereuses afin de rendre les lieux de travail plus sûrs et sains pour les enseignants. Comme le dit clairement Baker (1985), le lieu de travail, plus que les travailleurs, doit être modifié et réorganisé pour préserver et promouvoir leur santé. En outre, en paraphrasant Kouabenan (2014), notre objectif ultime est d'adapter le travail à l'enseignant afin qu'il puisse le réaliser avec le maximum de confort et d'efficacité.

Avant de terminer, il faut affirmer que la santé des enseignants ne s'explique pas uniquement par des facteurs liés à l'organisation du travail, mais aussi par des facteurs individuels. Pour être plus précis, ce travail de thèse s'inscrit dans une perspective intégrative

qui n'amène pas exclusivement la dégradation de la santé des enseignants à l'environnement de travail, mais qui s'éloigne aussi de toute sorte de psychologisation des problèmes organisationnels.

Enfin, la présente thèse s'inspire principalement de la théorie JD-R ainsi que du modèle prédictif de la SPT. Précisément, nous adhérons à l'idée selon laquelle la SPT s'évalue à travers des indices positifs et d'autres négatifs. Nous pensons en outre que le métier d'enseignant comporte des exigences du travail et des ressources psychosociales. Nous nous sommes d'accord en outre avec Bakker et Demerouti (2007, 2014) lorsqu'ils notent que chaque métier peut avoir des caractéristiques qui lui sont propres. Nous sommes aussi convaincus du fait que la prise en compte des facteurs personnels est un élément indispensable pour une compréhension complète de la SPT des enseignants (Boudrias et al., 2011, 2014 ; Schaufeli & Taris, 2014).

Dans cette lignée, le chapitre qui va suivre a pour objectif d'examiner un peu plus en profondeur les facteurs d'exigences et de ressources que nous avons retenus dans cette recherche doctorale. Le choix de ces facteurs est opéré, conformément aux suggestions de la théorie JD-R, sur la base d'une étude par entretiens semi-directifs et de la littérature scientifique.

Chapitre 4 : Exigences du travail, ressources au travail et ressources personnelles : des pistes pour comprendre la santé psychologique au travail

Introduction

Nous avons déjà souligné que l'étude de la SPT implique la prise en compte des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles. Les exigences ont globalement des effets délétères sur la SPT, tandis que les ressources ont souvent des effets bénéfiques sur ladite santé. Les ressources peuvent aussi atténuer ou amplifier les conséquences des exigences du travail sur la SPT. Dans ce sens, le présent chapitre vise à offrir au lecteur un exposé relativement détaillé sur les potentiels prédicteurs de la SPT des enseignants marocains.

1. Rôle des exigences du métier sur la santé psychologique au travail

Dans la partie suivante, nous définissons un à un les cinq types d'exigences du métier d'enseignant. Il s'agit de l'environnement physique de travail, de la charge de travail, de la charge émotionnelle, des contraintes de déplacement domicile-lieu de travail et la rémunération. De plus, nous précisons les liens de chacune de ces exigences avec la santé au travail, en l'occurrence celle des enseignants

1.1. Environnement physique de travail et santé psychologique au travail

1.1.1. Qu'est-ce que l'environnement physique de travail des enseignants ?

Lorsque l'environnement physique de travail des enseignants est évoqué comme facteur de mieux-être ou de mal-être au travail, deux dimensions sont principalement mises en

avant. D'un côté, nous avons ce que l'on peut qualifier des agents physiques qui incluent l'état des locaux, la qualité de l'air, l'éclairage, les variations de température, l'aération, la superficie des salles de cours, la propreté des salles de cours et la disponibilité des équipements sanitaires, etc. (Earthman & Lemasters, 2004 ; Finlay-Jones, 1986 ; Kamanzi et al., 2017). Dans un autre côté, il y a la disponibilité des ressources pédagogiques (Betoret, 2009) ou le manque d'équipement pédagogique et d'outils didactiques qui se traduit par le manque de vidéoprojecteur, de livres, de photocopieuse, d'ordinateurs, d'accès à Internet, etc. (Carroll et al., 2004 ; Ngoy-Fiama & Kalumba, 2013).

De cela, précisons que, dans ce travail de thèse, l'environnement matériel au travail renvoie à la perception que les enseignants font de l'état des locaux et de la disponibilité des outils didactiques. Nous soulignons également que l'environnement physique de travail dans les milieux scolaires marocains est une difficulté majeure qui peut peser, non seulement sur le travail des enseignants, mais aussi et surtout sur leur santé au travail.

1.1.2. Relation entre environnement physique de travail et santé psychologique au travail

De nombreuses études mettent en avant le rôle négatif de l'environnement physique sur la santé au travail des enseignants. Par exemple, Esteve et Fracchia (1988) mentionnent que le manque de moyens qui touche aussi bien au matériel pédagogique qu'aux locaux est un facteur générateur du mal-être au travail des enseignants. De même, Hakanen, Bakker et Schaufeli (2006) rapportent une corrélation négative entre le travail dans un environnement défavorable et l'engagement professionnel des enseignants finlandais. Une autre recherche entreprise par Hellemans et van de Leemput (2014) souligne que les conditions matérielles de travail (e.g., équipements sanitaires inadéquats, salles de cours non adaptées à l'activité de

l'enseignement, mobilier inadéquat) sont une source de charge psychosociale avérée à laquelle les enseignants-chercheurs sont confrontés.

Nous venons de voir que l'environnement où se déroule l'activité pédagogique représente une exigence majeure et une grande source de souffrance au travail. Il en va globalement de même pour la charge de travail.

1.2. Charge de travail et santé psychologique au travail

1.2.1. Définition de la charge de travail

Bien qu'une définition précise de la charge de travail soit difficile à trouver, la littérature scientifique s'accorde toutefois sur le fait que la charge de travail se rapporte au quota d'activité à effectuer sur une période bien déterminée dans le but de répondre aux exigences d'un système (Guillevic, 1999). Cela veut dire que la charge de travail reflète ce que le travailleur doit faire pour satisfaire aux exigences de son métier. En ce sens, nous pouvons dire que la charge de travail ne représente pas un problème en soi, mais elle le devient quand la quantité de travail à accomplir devient trop importante. Cette situation correspond précisément à ce que l'on peut qualifier de surcharge de travail. Celle-ci peut référer au fait que les employés perçoivent avoir beaucoup de travail à réaliser et ne disposent pas du temps suffisant pour l'accomplir (Jex, 1998). Les personnes qui ont une surcharge de travail sont donc celles qui travaillent pendant de longues heures, subissent un rythme de travail difficile, ressentent des pressions temporelles, etc. (Kuschel, 2015). En outre, comme le soulignent Janot-Bergugnat et Rascle (2008), le métier d'enseignant est associé à un fort rythme de travail du fait de la multiplicité de tâches à effectuer en classe sur une durée très courte (e.g., répondre, écouter, se déplacer, écrire, maintenir l'ordre dans la classe).

Ainsi, nous pouvons définir la charge de travail comme une contrainte professionnelle qui englobe les efforts physiques et cognitifs à fournir (e.g., écoute, concentration), les tâches et la quantité de travail à accomplir (e.g., programme scolaire surchargé, nombre d'élèves élevé) et les pressions temporelles à subir (e.g., délais courts, volume horaire insuffisant). Cette exigence n'est pas sans conséquences sur la santé au travail.

1.2.2. Charge de travail et santé psychologique au travail : quel rapport ?

L'effet de la charge de travail sur la santé psychologique des employés est considérablement documenté dans la littérature scientifique. A titre d'illustration, Hakanen et al. (2006) rapportent une corrélation positive entre la charge de travail quantitative et l'épuisement professionnel des enseignants finlandais. Lapointe (2014) note également que la charge de travail est négativement associée à la santé psychologique des enseignants canadiens. Bakker et al. (2005) observent que la charge de travail prédit la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel chez les employés d'un d'institut d'enseignement supérieur aux Pays-Bas. Ces résultats soutiennent l'idée que la surcharge de travail est l'un des principaux facteurs de stress et de mal-être au travail (Kyriacou, 2001 ; Travers & Cooper, 1996). Pour sa part, Byrne (1999) précise que les enseignants ont systématiquement cité la surcharge de travail (e.g., les classes surchargées, les niveaux hétérogènes, pressions temporelles) comme facteur de stress majeur dans leur travail.

Néanmoins, certains écrits montrent que la charge de travail n'est pas nécessairement perçue comme un obstacle. Plus spécifiquement, sur la base d'une méta-analyse, Crawford, Le Pine et Rich (2010) mentionnent que les pressions temporelles et la charge de travail sont un challenge qui favorise l'engagement professionnel, alors que l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle sont des obstacles qui diminuent l'implication au travail. En outre, Tadić, Bakker et Oerlemans (2015) notent que les challenges peuvent déclencher des émotions et des

cognitions positives et accroître la motivation, l'engagement et la performance au travail, tandis que les obstacles peuvent générer des émotions et des cognitions négatives et perturber la santé au travail. A partir d'une étude empirique réalisée auprès de 158 enseignants du primaire croates, ces auteurs constatent que les défis (e.g., charge de travail, pression temporelles, complexité de la tâche) et les difficultés (e.g., bureaucratie, ambigüité de rôle) entretiennent respectivement un lien positif et négatif avec les affects positifs et l'engagement au travail. Dans une étude qui porte sur les enseignants-chercheurs et le personnel temporaire d'enseignement et de recherche, Hellemans et van de Leemput (2014) mettent en exergue le fait que le travail qui requiert une concentration importante ne représente pas une source de charge psychosociale, mais plutôt un facteur motivationnel pour ces enseignants.

Si la charge de travail constitue tantôt un challenge tantôt un obstacle, la charge émotionnelle reflète plutôt une exigence du travail avérée.

1.3. Charge émotionnelle et santé psychologique au travail

1.3.1. La charge émotionnelle

La charge émotionnelle reflète un facteur de risque majeur pour la santé au travail. Il est spécifiquement mis en avant dans les métiers qui impliquent un contact direct avec des clients ou des usagers (e.g., métiers de soins et infirmiers, métier d'enseignant). Comme le souligne également la DARES (2015), la charge émotionnelle peut être forte dans les relations de service où l'employé doit maîtriser, façonner, voire cacher ses propres émotions.

Malgré l'intérêt porté à la charge émotionnelle, il est difficile de trouver une définition consensuelle de ce concept, en raison de la rareté des études qui qui, bien qu'utilisant ce concept, n'en fournissent pas de définition précise. A cela s'ajoute le problème de variété d'appellations pour désigner une même notion (e.g., exigences émotionnelles, charge

émotionnelle, travail émotionnel). En effet, la première définition de la charge émotionnelle ou plutôt du travail émotionnel a été proposée par Hochschild (1983). Selon lui, le travail émotionnel exige que l'on exprime ou que l'on supprime des sentiments qui produisent le sentiment d'être pris en charge dans un endroit convivial et sûr chez les autres. Hellemans (2014) propose autre une définition de la charge émotionnelle au travail, qui est selon elle « le fardeau, le poids des états subjectifs intenses que vit une personne étant donné ses rôles au travail, ses missions, les choses ou les personnes dont elle a la responsabilité au travail » (p. 90). Le même auteur nous propose aussi de distinguer entre la charge émotionnelle globale et la charge émotionnelle spécifique. La charge émotionnelle globale correspond aux émotions induites par l'ensemble des conditions de travail perçues comme non idéales ou défavorables. La charge émotionnelle spécifique dépend du fait que la nature même du travail est émotionnelle. Cette forme de charge émotionnelle est particulièrement observée dans les métiers d'aide.

Par ailleurs, nous savons que l'enseignement est un métier qui nécessite des interactions quasi constantes avec les élèves (Näring, Briët, & Brouwers, 2006). Ces interactions sont parfois difficiles et problématiques, et par conséquent les enseignants peuvent révéler des émotions qui sont contradictoires à celles qu'ils ressentent réellement. Par exemple, Näring et al. (2006) notent que les enseignants peuvent adopter une extrême complaisance lorsqu'ils félicitent un élève pour une bonne réponse ou donner une impression de confiance lorsqu'ils sont en conflit avec un élève perturbateur. Certaines études montrent qu'afin d'assurer et de maintenir la discipline au sein de la classe, les enseignants doivent constamment montrer et exagérer ou cacher certaines émotions (Ogbonna & Harris, 2004). Ajoutons que l'enseignement et l'éducation des élèves représentent une responsabilité énorme pour l'enseignant avec tout ce que cela implique en termes d'émotions et de sentiments

négatifs tels que la frustration, la colère, la nervosité, etc. Ces éléments attestent du fait que la charge émotionnelle représente une partie intégrante du métier d'enseignant (Chang, 2009).

Dans ce contexte, dans ce travail de thèse, la charge émotionnelle réfère aux situations où l'enseignant rapporte que le contact, le suivi et le travail avec des élèves indisciplinés, démotivés et perturbateurs sont coûteux pour l'enseignant, notamment sur le plan émotionnel.

1.3.2. Lien entre charge émotionnelle et santé psychologique au travail

Selon Hochschild (1983), l'exigence d'exprimer des émotions incompatibles avec des émotions éprouvées peut provoquer un stress prolongé. Chang et Davis (2009) rapportent en outre que les enseignants se sentent souvent épuisés sur les plans cognitif et émotionnel lorsqu'ils font face à de mauvais comportements des élèves. Les exigences émotionnelles sont aussi un prédicteur de l'épuisement émotionnel des employés dans les services de soin à domicile (Bakker, Demerouti, Taris et al., 2003). Selon Bakker et al. (2005), les exigences émotionnelles sont positivement corrélées avec l'épuisement émotionnel. De même, Lapointe (2014) constate que la charge émotionnelle exerce un effet négatif sur la santé des enseignants.

Nous venons de voir que la charge émotionnelle est un facteur de risque nuisible à la santé au travail. Nous allons poursuivre avec une autre exigence qui pourrait avoir de lourdes conséquences sur la santé au travail, à savoir les difficultés de déplacement.

1.4. Difficultés de déplacement et santé psychologique au travail

1.4.1. Les difficultés de déplacement : de quoi parlons-nous ?

Les travailleurs passent une partie importante de leur temps à se déplacer entre leur domicile et leur lieu de travail (Stokols, Novaco, Stokols, & Campbell, 1978). Il s'ensuit

qu'ils peuvent considérer le trajet domicile-travail comme une contrainte du métier (Koslowsky, Kluger, & Reich, 1995).

Afin de mieux saisir cette contrainte du déplacement domicile-travail et ses effets sur la santé des employés, Novaco, Stokols, Campbell et Stokols (1979) ont développé la notion d'impédance qui désigne le blocage ou l'entrave à la circulation et à l'atteinte de la destination visée. Ces auteurs proposent deux indicateurs principaux pour évaluer l'impédance à savoir la distance et la durée du trajet. Par conséquent, la plus grande impédance résulte du fait de parcourir de longues distances lentement, tandis que l'impédance la plus faible est celle de parcourir de courtes distances pendant une courte durée. Ultérieurement, les recherches ont distingué deux types d'impédance (Novaco, Stokols, & Milanesi, 1990 ; Novaco, Kliewer, & Broquet, 1991). L'impédance physique qui peut être objectivement mesurée par la distance, le temps du trajet, l'heure du déplacement, etc. L'impédance subjective pour sa part reflète la perception que la personne fait de ces contraintes de déplacement (Novaco & Gonzalez, 2009).

Comme nous venons de le dire, le déplacement domicile-trajet représente un intérêt pour les chercheurs dans les pays industrialisés. Or, bien que le transport public représente actuellement un enjeu important pour les pouvoirs marocains, les études qui explorent les différentes conséquences des moyens de transport sur la santé et l'expérience de transport des marocains sont inexistantes (Réseau Marocain de Transport Public, 2015). Il en est de même dans le domaine de la santé au travail, dans la mesure où cette problématique et son effet sur le bien-être des employés reçoit très peu d'attention de la communauté scientifique.

A son tour, le secteur de l'éducation nationale au Maroc n'échappe pas à cette réalité, dans le sens où les réformes pédagogiques qui ont traversé le système éducatif accordent très peu d'importance à ce problème de déplacement auquel les enseignants sont confrontés au quotidien. Pourtant, le CSE du Maroc (2008b) rapporte que le manque de moyens de

transports est l'une des causes d'absentéisme des enseignants du primaire et du secondaire. En outre, le CSEFRS du Maroc (2014) reconnaît que les zones géographiques d'accès difficiles sont l'une des contraintes qui entravent le développement du transport scolaire réservé aux élèves marocains qui présentent un risque élevé d'abandon scolaire. Une telle contrainte ne peut se limiter aux élèves, car elle concerne également les enseignants qui se déplacent au quotidien pour se rendre à des établissements scolaires éloignés.

Au regard de ces éléments, nous proposons la définition selon laquelle les contraintes de déplacement désignent l'évaluation que les enseignants font de la distance, du temps de trajet, des charges financières et de la disponibilité des moyens de transport pour se déplacer entre leur domicile et leur lieu de travail. Nous précisons aussi que ces difficultés de déplacement constituent une dimension de souffrance au sein du métier d'enseignant qui mérite plus d'attention et d'investigation.

1.4.2. Lien entre difficultés de déplacement et santé psychologique au travail

Tout d'abord, il faut souligner que le déplacement domicile-travail n'est pas intrinsèquement nuisible pour la santé des employés. Par exemple, les individus peuvent trouver une certaine utilité dans la navette pour effectuer des tâches, créer des réseaux sociaux, planifier des activités quotidiennes, etc. (Novaco & Gonzalez, 2009). Cependant, Novaco et al. (1990) précisent que la conduite automobile est stressante, l'exposition chronique à la congestion routière nuit à la santé ainsi qu'à la performance au travail. De même, Stokols et al. (1978) constatent que la plus grande impédance qui se produit lorsque les personnes doivent parcourir de longues distances à faible vitesse est associée à la tension et à la nervosité. De plus, Novaco et al. (1991) remarquent que les niveaux élevés de stress liés à la congestion routière s'observent chez les femmes qui déclarent avoir été exposées à un niveau d'impédance élevé. Une autre étude réalisée par Laraqui et al. (2008) indique que les

problèmes de transport sont parmi les facteurs qui génèrent du stress chez le personnel médical et paramédical marocain.

A l'ensemble de ces exigences que nous avons évoqué plus haut s'ajoute une autre exigence de taille qui peut grandement peser sur la santé des enseignants. Il s'agit bel et bien de la rémunération insuffisante.

1.5. Rémunération et santé psychologique au travail

1.5.1. La rémunération

La rémunération est un sujet ancien et d'actualité dans les sciences du comportement et de gestion. Cet intérêt tient en partie au fait que les organisations, dans un contexte de concurrence et de crise économique, s'intéressent davantage à la réduction des coûts de main-d'œuvre et à l'augmentation de la productivité (Tang & Luna-Arocas, 2004). En même temps, la valeur et l'importance du salaire ou de l'argent ont considérablement évolué dans plusieurs pays du monde (Chiu, Luk, & Tang, 2001 ; Furnham & Argyle, 1998). A titre d'illustration, l'Institut d'Etudes Opinea (2014) rapporte que la rémunération arrive largement en tête des motivations prioritaires vis-à-vis de l'emploi pour 71% des cadres en France.

Bien que le salaire ne constitue pas à lui seul à un facteur de motivation et de satisfaction au travail durable (Kochan, 2002), il reflète néanmoins une composante non négligeable des conditions d'emploi et un facteur de motivation extrinsèque. Ainsi, Robbins (2001) souligne que l'argent peut être considéré comme un « tableau de bord » grâce auquel les travailleurs peuvent évaluer l'importance qu'une organisation leur accorde en comparaison avec d'autres organisations.

Dans le domaine de l'éducation nationale, selon Bennell et Akyeampong (2007), le salaire acquiert une importance primordiale aux yeux des enseignants et suscite un grand

débat dans ce que l'on appelle « la crise de motivation des enseignants », notamment dans le pays en développement. Comme le note ces deux auteurs, le consensus qui se dégage auprès des psychologues du travail est que, dans les pays développés, le salaire ne suffit pas pour augmenter la motivation. A contrario, les motivations liées à la rémunération l'emportent généralement chez les enseignants des pays en développement à faible revenu où les salaires sont insuffisants pour assurer une vie décente.

Dans cette lignée, il faut mentionner que le salaire représente une préoccupation importante pour un certain nombre d'acteurs œuvrant dans le secteur de l'éducation nationale au Maroc. En effet, le Ministère de l'Education Nationale a engagé des efforts importants pour revaloriser le salaire des enseignants. Par exemple, comme le souligne le CSE (2008a), il a augmenté les salaires des enseignants comme cela était prévu par la Charte Nationale d'Education et de Formation. Néanmoins, selon la même source, les syndicats soulignent que la dégradation de la place de l'enseignant au sein de la société exige une revalorisation d'ordre matériel et moral. De leur part, les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête sur le métier d'enseignant (CSE, 2008a) déclarent que la rémunération est un aspect fondamental de leur métier qui mérite une amélioration. De même, la vision stratégique de la réforme 2015-2030 au Maroc préconise de motiver matériellement les acteurs éducatifs, dont les enseignants afin de pouvoir atteindre les objectifs assignés à cette réforme (CSEFRS, 2015).

Par ailleurs, il faut noter qu'il existe plusieurs formes de rémunération : rémunération fixe (i.e., salaire), rémunération variable (e.g., primes), avantages sociaux (e.g., frais de déplacement, téléphone, voiture de fonction), etc. Cependant, nous nous focalisons principalement sur le salaire des enseignants, car au Maroc les autres formes de rémunération sont, dans la majorité des cas, inexistantes.

Pour les besoins cette recherche doctorale, nous entendons par l'insuffisance de la rémunération la perception que les enseignants ont de leur salaire, et ce, en fonction des efforts qu'ils fournissent au travail ainsi que le coût de vie. Cette forme d'exigence mérite d'être étudiée en profondeur car elle peut jouer un rôle déterminant sur la santé psychologique des enseignants.

1.5.2. Rôle de la rémunération sur la santé au travail

En effet, il s'avère que la satisfaction à l'égard du salaire fait partie de la satisfaction au travail, ce qui pourrait entraîner une augmentation de la productivité des employés (Tang, Luna-Arocas, Sutarso, & Tang, 2004). Oswald (1997) précise aussi qu'un revenu plus élevé exerce un effet positif sur le bonheur individuel. De plus, une autre étude de Ferrer-i-Carbonell (2005) montre que lorsque les individus ont un revenu inférieur à celui du groupe de référence, ils rapportent un faible niveau de bien-être. Une étude récente arrive aux mêmes conclusions, en indiquant qu'un salaire inférieur est associé de manière négative et significative au bien-être (Ryu, 2015). En outre, Bennell et Akyeampong, (2007) rapportent que les salaires insuffisants favorisent l'absentéisme des enseignants malawiens en raison d'exercer une autre activité afin de compléter leur salaire. Sur la base d'une étude menée auprès des enseignants du lycée, Benmansour (1998) observe que le salaire est une source d'insatisfaction professionnelle. Dans la même veine, le CSE (2008a) remarque que la rémunération est parmi les principaux facteurs qui procurent l'insatisfaction des enseignants du primaire et du secondaire.

Globalement, nous pouvons dire que les exigences du travail génèrent de la souffrance des employés. Par contre, les ressources au travail semblent protéger la santé des travailleurs.

2. Apport des ressources au travail dans l'étude de la santé psychologique au travail

Parmi les ressources au travail protectrices de la santé des employés figurent le soutien social, le climat de travail, l'utilité perçue du métier et l'autonomie au travail. Nous proposons dans les paragraphes qui suivent, de définir une à une ces notions et de préciser leurs liens avec la santé au travail.

2.1. Soutien social et santé psychologique au travail

2.1.1. Le soutien social

L'intérêt des chercheurs en psychologie pour le concept de soutien social a considérablement évolué depuis les années 1970 (Ducharme, Stevens, & Rowat, 1994 ; Sarason, Shearin, Pierce, & Sarason, 1987). Cette importance découle du fait que le soutien social joue un rôle primordial pour les individus dans différentes sphères de vie (e.g., famille, école, travail). Il est considéré comme un facteur de protection face aux divers événements stressants ou traumatiques qui peuvent traverser la vie de l'individu (Beehr & McGrath, 1992 ; Cohen & Wills, 1985 ; La Rocco & Jones, 1978 ; Taylor, 2007 ; Taylor et al., 2004).

Selon Bruchon-Schweitzer et Boujout (2014), la structure du soutien social est complexe et reste donc difficile à appréhender. Mais, il existe un certain consensus quant à la multidimensionnalité du soutien social. En effet, Leavy (1983) définit le soutien social comme la disponibilité des relations d'aide et à la qualité de ces relations. Pour Lepore (1992), le soutien social réfère à la réception réelle ou perçue de l'aide émotionnelle, pratique ou matérielle d'un autre individu ou d'un groupe d'individus. De même, Caron et Guay (2005) précisent que le soutien social renvoie « à l'échange de ressources émotionnelles, instrumentales ou d'informations dans le contexte d'une réponse à la perception que les autres en ont besoin » (p. 17).

Au vu de ces éléments, il faut affirmer qu'il n'existe pas une définition unique et sans équivoque du soutien social dans la documentation scientifique. En revanche, il y a un consensus croissant sur le fait que le soutien social est un concept multidimensionnel. En outre, la littérature s'accorde sur le fait que le soutien social se manifeste sous plusieurs formes (e.g., soutien reçu, soutien perçu) et provient de sources variées (e.g., collègues, hiérarchie, amis, famille).

2.1.2. Types et sources de soutien social

En ce qui concerne les types de soutien social, nous identifions deux grands types, à savoir le soutien social perçu et le soutien social reçu. Pour le soutien perçu, il désigne l'impact subjectif de l'aide apportée par l'entourage d'un individu et la mesure dans laquelle celui-ci estime que ses besoins et ses attentes sont satisfaits (Procidano & Heller, 1983). Selon Cohen (1992), le soutien perçu fait référence à la perception que l'individu fait des relations sociales qui peuvent lui apporter une aide matérielle, un soutien émotionnel ou des informations nécessaires pour pouvoir faire face aux situations problématiques. Pour ce qui est du soutien social reçu, il se rapporte à « l'aide effective apportée à un individu par son entourage » (Winnubst, Marcelissen, & Kleber, 1988, p. 511).

Par ailleurs, dans le domaine du travail, nous repérons deux contributions notables concernant les typologies du soutien social au travail. La première contribution est celle de House (1981) qui suggère l'idée selon laquelle le soutien social au travail est constitué de quatre dimensions : le soutien émotionnel (e.g., réconfort, sympathie), le soutien d'estime (e.g., réassurance, reconnaissance), le soutien informatif (e.g., suggestions, propositions de pistes et de solutions) et le soutien instrumental (e.g., aide effective, prêt d'argent). La deuxième contribution est celle de Karasek et Theorell (1990) suivant laquelle le soutien social se compose de deux de types. Le premier est le soutien des supérieurs (e.g., proposition

d'amélioration des conditions de travail, attention prêtée aux salariés, niveau d'autonomie laissé aux salariés) et le soutien des collègues (e.g., sympathie, conseils, aide à réaliser une tâche).

Comme nous l'avons déjà signalé, le soutien social peut provenir de diverses sources que ce soit dans la vie au travail ou hors travail. Ces sources varient en fonction des problèmes rencontrés et du type de soutien sollicité par l'individu. Parmi les personnes qui peuvent fournir un soutien à l'individu, nous citons les collègues de travail (Beehr, Farmer, Glazer, Gudanowski, & Nadig Nair, 2003 ; Nagami, Tsutsumi, Tsuchiya, & Morimoto, 2010), les supérieures hiérarchiques (Galletta, Portoghese, Penna, Battistelli, & Saiani, 2011 ; Willemse, de Jonge, Smit, Depla, & Pot, 2012) et les membres de la famille (Beehr, 1985 ; Caplan, 1976).

D'après ce qui précède, le soutien social est compris dans ce travail de thèse comme une composante multidimensionnelle. Il renvoie précisément au fait que l'enseignant perçoit qu'il existe des personnes (i.e., collègues, supérieurs, personnel administratif, amis et membres de la famille) qui peuvent lui apporter une aide instrumentale, émotionnelle ou informationnelle en cas de besoin. En outre, nous soulignons que le soutien social peut participer à la promotion de la santé et du bien-être au travail.

2.1.3. Effet du soutien social sur la santé psychologique au travail

Au départ, les chercheurs se sont particulièrement intéressés à tester les liens directs entre le soutien social et la santé au travail. Ces chercheurs partaient de l'idée que le soutien social réduisait le niveau de tension (Beehr, 1985 ; Cohen & Wills, 1985). Au niveau statistique, une corrélation négative entre les mesures de soutien et les mesures des contraintes au travail ou les problèmes de santé peut s'interpréter comme une preuve qui apporte un appui à cette hypothèse (Viswesvaran, Sanchez, & Fisher, 1999). Dans ce cadre, des études

montrent que le faible soutien des superviseurs augmente le risque de problèmes de santé mentale, en l'occurrence le risque des trouble dépressifs et anxieux (Sinokki et al., 2009) ainsi que l'épuisement professionnel (Gibson, Grey, & Hastings, 2009). Par contre, la disponibilité du soutien social procure de la satisfaction au travail (Galletta et al., 2011; Willemse et al., 2012). Par ailleurs, le soutien des collègues favorise le rendement au travail (Nagami et al., 2010) et diminuent l'insatisfaction et la tension psychologique (Beehr et al., 2003). Ganste, Fusilier et Mayes (1986) constatent également que le soutien de la famille et des amis est associé à des niveaux moins élevés des symptômes somatiques.

Si les liens directs entre le soutien social et la santé au travail sont bien établis, les résultats sont plus discordants en ce qui concerne l'effet modérateur du soutien social sur ladite santé. Précisément, certains chercheurs comme Johnson et Hall (1988) ainsi que Kirmeyer et Dougherty (1988) supposent que le soutien social modère les effets des facteurs de stress sur la santé des employés. Plus particulièrement, ces auteurs précisent que la relation entre les agents de stress et la santé est plus forte chez les personnes ayant un faible niveau de soutien. Cependant, le soutien empirique aux effets modérateurs du soutien social sont mitigés et moins consistants dans la littérature. Par exemple, Russell, Altmaier et Van Velzen (1987) montrent que les enseignants qui déclarent avoir le soutien des supérieurs hiérarchiques sont moins vulnérables aux effets délétères des conditions de travail sur leur santé. De même, Himle, Jayaratnse et Thynesps (1989) rapportent que le soutien informationnel et instrumental fourni par les collègues et les superviseurs a un effet tampon sur les composantes de l'épuisement professionnel générées par la charge de travail et les conflits de rôle. De plus, Sargent et Terry (2000) révèlent que la disponibilité du soutien des supérieurs atténue les effets négatifs des contraintes sur la performance et la dépersonnalisation, alors que le soutien des collègues modère les effets négatifs de la charge psychologique sur le rendement au travail. Une autre étude réalisée par Bakker, Van Emmerik et Van Riet (2008) montre que les

employés qui reçoivent le soutien de leurs collègues sont moins cyniques ; ce qui a conduit à améliorer les résultats financiers de l'entreprise. Cependant, d'autres chercheurs n'ont pas pu observer ces effets tampon du soutien social (Ganster et al., 1986 ; Heshizer & Knapp, 2016 ; Konariek & Dudek, 1996).

En plus du soutien social et de ses effets bénéfiques sur la santé des travailleurs, le climat de travail constitue également une ressource au travail fondamentale à en tenir compte.

2.2. Climat de travail et santé psychologique au travail

2.2.1. Qu'est-ce que le climat de travail ?

Le climat de travail tient une place spéciale dans le domaine de la santé au travail. Cette place tient au fait que la prise en compte des facteurs organisationnels, dont le climat de travail fait partie, semble une voie très prometteuse pour la préservation de la santé et du bien-être des employés (Guediri & Griffin, 2016). Néanmoins, il convient de préciser qu'une recension de la littérature scientifique montre qu'il n'existe pas une définition consensuelle de ce concept. Il en ressort également que les chercheurs utilisent le climat de travail pour désigner le climat organisationnel et *vice versa*.

Malgré ce manque de consensus, nous pouvons remarquer qu'il y a une tendance à définir le climat de travail comme étant la perception des employés de la façon dont ils sont traités et gérés par l'organisation. En effet, le climat de travail réfère à « une caractéristique de l'organisation qui décrit la relation entre les acteurs et l'organisation telle que mesurée par la perception que se fait la majorité des acteurs de la façon dont ils sont traités et gérés » (Roy, cité par Brunet & Savoie, 1999, p. 23). Brunet et Savoie (2015) mentionnent que le travailleur évalue le climat de son organisation selon « le degré auquel il perçoit être respecté en tant que personne, être considéré selon son mérite, être traité avec équité, être traité de façon

épanouissante et être l'objet de manifestations de confiance » (p. 24). Pour Parker et al. (2003), le climat de travail correspond à une représentation cognitive individualisée de l'organisation, des processus et des éléments qui composent un environnement de travail. Schneider, Ehrhart et Macey (2013) offrent une autre définition selon laquelle le climat organisationnel décrit les perceptions partagées des employés vis-à-vis des politiques, des pratiques et des procédures au travail.

Nous pouvons noter à travers ces définitions que le climat de travail traduit la façon dont les employés perçoivent les méthodes et les procédures de travail et dans quelle mesure ces employés se sentent respectés et reconnus. Dès lors, comme le note Schneider, étudier le climat nécessite de spécifier quel type de climat à explorer (e.g., climat au sein d'un service, climat de sécurité). Cette précision semble indispensable pour éviter la nature floue des outils utilisés pour évaluer le climat de travail (Schneider, 1975 ; Schneider, González-Romá, Ostroff, & West, 2017). A cela s'ajoute que les chercheurs suggèrent de distinguer deux niveaux de climat de travail. D'un côté, il y a le climat organisationnel qui réfère aux perceptions partagées par les employés concernant les pratiques, les politiques, les procédures et les normes organisationnelles. De l'autre côté, il y a le climat psychologique qui désigne l'expérience individuelle des employés en matière de pratiques organisationnelles, de politiques, de procédures et de normes. Enfin, Brunet et Savoie (1999) proposent l'idée qu'une bonne mesure du climat doit tenir compte à la fois de l'autonomie, du respect de l'individu, ainsi que de la manière dont les employés sont mobilisés.

La qualité des relations que l'enseignant entretient avec les collègues de travail, les élèves et les parents d'élèves sont à considérer. A ce sujet, Nelson et Brunet (2013) notent que les enseignants qui perçoivent le climat de travail de leur école comme malsain, fermé ou rigide peuvent développer une attitude négative face au travail qu'ils réalisent, ce qui peut affecter leur rendement et leur état de santé. D'autre part, les méthodes et les pratiques

utilisées pour inciter l'enseignant à travailler peuvent jouer un rôle déterminant sur sa qualité de vie et la qualité des enseignements offerts aux élèves. A cet égard, Travers et Cooper (1993) notent que l'insatisfaction au travail des enseignants résulte en partie des méthodes de gestion utilisées au sein des établissements scolaires.

Au final, nous concluons que le climat de travail reflète le volet relationnel dans le milieu professionnel (Brunet & Savoie, 2015). Plus précisément, dans cette thèse, nous entendons par climat de travail la perception que les enseignants ont vis-à-vis de la manière dont ils sont gérés et considérés au sein des établissements scolaires. Cette considération ne se limite pas à celle de l'organisation, mais elle recouvre aussi la reconnaissance et le respect de l'enseignant par les collègues, les élèves et les parents d'élèves. Cela peut se justifier par le fait que les enseignants interagissent de manière constante avec ces parties prenantes, en l'occurrence les élèves et les collègues. Il s'ensuit que les bonnes relations, le respect mutuel et la reconnaissance sont des éléments essentiels dans le climat de travail au sein des écoles. Ainsi, le climat de travail constitue une ressource primordiale qui peut contribuer considérablement à la promotion de la santé psychologique des enseignants.

2.2.2. Lien entre climat de travail et santé psychologique au travail

De nombreux auteurs mettent en avant qu'un bon climat de travail favorise des réactions et des conséquences positives telles que le bien-être psychologique au travail et les comportements prosociaux (Brunet & Savoie, 1999 ; Gilbert et al., 2011 ; Leblanc et al., 2004). Goupil, Brunet et Archambault (1985) rapportent que les enseignants qui perçoivent le climat de leur école comme participatif sont moins anxieux que leurs homologues qui perçoivent le climat comme consultatif. Martin, Jones et Callan (2005) indiquent que la perception d'un bon climat est associée à des niveaux élevés de bien-être psychologique au travail. Une étude menée par Hatier et al. (2015) révèlent que le climat de travail est corrélé

positivement avec le bien-être et négativement avec la détresse psychologique au travail. Courcy et Savoie (2004) notent que le climat de travail prédit négativement la fréquence des comportements d'agression au travail. King et Peart (1992) soulignent que les principaux motifs de la satisfaction des enseignants sont les bonnes relations avec les élèves, les administrateurs et les collègues. En outre, Bakker et al. (2007) observent que le climat organisationnel et l'appréciation des supérieurs et des collègues atténuent les effets des comportements difficiles et perturbateurs des élèves sur l'engagement au travail des enseignants.

Tout comme le climat de travail, l'utilité perçue du métier peut aussi jouer un rôle considérablement important dans la promotion de la santé au travail.

2.3. Utilité perçue du métier d'enseignant et santé psychologique au travail

2.3.1. L'utilité perçue du métier

Le rôle des enseignants, son évolution et la complexification de son activité sont largement traités et documentés (Lessard, Kamanzi, & Larochelle, 2013). Ainsi, les enseignants subissent une forte pression et de nombreuses critiques. En effet, la société d'aujourd'hui est très exigeante, en demandant à ce que les enseignants soient efficaces et performants pour la formation et l'éducation des élèves (Lessard et al., 2013 ; OCDE, 2009). Dans ce contexte, la façon dont les enseignants perçoivent l'utilité de leur métier représente une voie pertinente pour appréhender leur bien-être et leur mal-être au travail. Cependant, bien que l'utilité du métier soit abordée dans les études ayant trait à la motivation des enseignants, il convient de préciser que, à notre connaissance, il n'existe pas de recherches traitant de cette notion. Ainsi, l'importance de l'utilité du métier comme ressource potentielle qui peut protéger la santé au travail des enseignants est souvent négligée.

Tout d'abord, il faut souligner que la notion que l'on trouve la plus proche de l'utilité du métier est la valeur intrinsèque du métier (Richardson & Watt, 2005, 2006 ; Watt & Richardson, 2007, 2008). Cette notion acquiert une place centrale dans le modèle nommé « facteurs d'influence du choix de l'enseignement » ou « Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) » de Richardson et Watt (2005). En effet, les auteurs de ce modèle précisent que la valeur intrinsèque du métier se situe parmi les principales motivations qui conduisent les individus à emprunter une carrière d'enseignant. Cette notion se compose de deux dimensions principales. La première est l'utilité sociale du métier qui désigne l'apport et la contribution que l'individu peut apporter aux élèves et à la société. La deuxième dimension est l'utilité personnelle qui réfère aux bénéfices personnels que l'individu peut retirer de son travail. Elle comporte trois aspects à savoir la sécurité de l'emploi, le temps libre pour la famille et la transférabilité de l'emploi.

Partant de là, l'utilité du métier peut être définie dans ce travail de thèse comme un construit qui fait référence au sentiment d'utilité sociale et au sentiment d'utilité personnelle.

2.3.2. Quel est le lien entre l'utilité perçue du métier et la santé au travail ?

L'utilité perçue du métier d'enseignant représente un facteur qui a été rarement étudié en lien avec la santé au travail. En effet, les rares études qui existent font le lien entre les composantes de l'utilité du métier et la satisfaction ainsi que la motivation des enseignants. Par exemple, Benmansour (1998) constate que le rôle que les enseignants du lycée accomplissent est largement mis en avant comme un motif de satisfaction professionnelle. En outre, Zembylas et Papanastasiou (2006) constatent que le travail avec les enfants et la contribution au développement de la société sont parmi les principaux facteurs de satisfaction des enseignants. Par contre, Rhodes, Nevill et Allan (2004) mentionnent que la mauvaise image de l'enseignant au sein de la société est une source majeure d'insatisfaction des

enseignants. D'autre part, certains auteurs indiquent que le choix d'une carrière d'enseignant est parfois basé sur des raisons non liées au contenu de leur travail. Précisément, ils choisissent ce métier pour des raisons liées à la qualité de vie, à savoir le fait de disposer de temps libre à consacrer pour la famille, des possibilités pour voyager et le revenu sûr (Robertson, Keith, & Page, 1983 ; Young, 1995).

Nous venons d'évoquer que l'utilité perçue du métier peut contribuer à la promotion et à la prévention de la santé des employés, notamment celle des enseignants. Il en est de même pour l'autonomie au travail

2.4. Autonomie au travail et santé psychologique au travail

2.4.1. L'autonomie au travail

L'autonomie au travail s'avère être une ressource prépondérante dans l'étude de la santé au travail. L'importance de cette ressource dans la préservation de la santé et le bien-être des employés est largement acceptée et reconnue parmi les chercheurs (Breaugh, 1985, Karasek & Theorell, 1990). Néanmoins, ce concept est sujet à controverse en raison du fait qu'il est conceptualisé et opérationnalisé de différentes manières (Breaugh, 1999). Par exemple, Turner et Lawrence (1965) définissent l'autonomie en termes de la latitude décisionnelle que le travailleur possède dans l'exécution des tâches qui lui sont assignées. Pour Hackman et Oldham (1975), l'autonomie réfère à « la mesure dans laquelle le poste offre à l'individu une liberté substantielle, l'indépendance et la discrétion dans la planification du travail et dans la détermination des procédures à suivre pour le réaliser » (p. 162). Selon Karasek (1979) ainsi que Karasek et al. (1998), la latitude décisionnelle correspond aux marges d'autonomie dont l'individu dispose et à la possibilité d'utilisation et de développement de ses compétences. De son côté, Breaugh (1999) définit l'autonomie comme

la marge de manœuvre dont l'individu dispose pour réaliser son activité professionnelle. Selon Everaere (2007), l'autonomie au travail décrit « la capacité d'initiatives, de discernement, d'auto organisation, voire de liberté dans le travail » (p. 46).

De manière globale, Terry et Jimmieson (1999) rapportent que les chercheurs ont tendance à définir et à opérationnaliser l'autonomie au travail comme un concept unidimensionnel. Or, l'autonomie peut être conçue comme un construit multidimensionnel (Nicholson, 1984), car les marges de manœuvre d'un individu peuvent être limitées à certains aspects précis de son travail (Rousseau, Aubé, & Morin, 2006). A cet égard, Breaugh (1985, 1989, 1999) met en relief trois dimensions de l'autonomie au travail. La première est l'autonomie procédurale qui désigne le degré auquel les individus peuvent choisir les méthodes et les procédures de travail pour mener à bien leurs tâches. La deuxième est l'autonomie de planification qui désigne le degré auquel les individus ont la possibilité de contrôler le déroulement ou la séquence de l'accomplissement de leurs différentes activités. Enfin, l'autonomie de critères qui correspond au degré auquel les individus peuvent modifier ou choisir les critères et les normes utilisés pour évaluer leur rendement ou leur performance.

L'autonomie au travail des enseignants bénéficie d'un grand intérêt parmi les praticiens et les chercheurs. A titre d'illustration, Porter (1989) mentionne que la clé de l'amélioration de l'enseignement peut se faire par le biais d'accorder une plus grande autonomie aux enseignants. D'autres chercheurs soulignent aussi l'importance, tant pour les enseignants que pour le système éducatif, de donner plus d'autonomie aux enseignants (Wilson, 1993). En outre, Common (1983) ajoute que les enseignants ayant un plus grand sentiment d'autonomie se sont révélés plus disposés et favorables au changement. Cela signifie que l'autonomie au travail est une composante clé dans le métier d'enseignant. Au Maroc, les enseignants accordent une grande valeur à l'autonomie au travail. Par exemple, le

CSE (2008a) rapporte que les marges d'autonomie pédagogique au sein de la classe sont considérées comme indispensables pour l'accomplissement de l'activité d'enseignement.

En définitive, l'autonomie au travail est conçue dans ce travail de thèse comme étant la possibilité de choisir la façon de travailler et d'enseigner ainsi que la possibilité d'utiliser ses propres qualifications et compétences au sein de la classe. L'importance de cette ressource dans le monde du travail et particulièrement dans l'enseignement tient au fait qu'elle puisse produire des effets bénéfiques non seulement pour le travailleur (e.g., bien-être, satisfaction), mais aussi pour l'organisation (e.g., engagement, efficacité, performance).

2.4.2. Effet de l'autonomie au travail sur la santé psychologique au travail

Selon Karasek (1979), la disponibilité de l'autonomie au travail est associée à un niveau de dépression inférieur. Une autre étude de Karasek (1990) montre que l'accroissement des marges d'autonomie au travail s'accompagne par la diminution de risque de maladie coronarienne et d'absentéisme au travail. L'enquête menée par la DARES (2010) précise que l'absence d'autonomie au travail est l'une des dimensions des risques psychosociaux dans le milieu professionnel. En outre, Ntsame Sima (2012) révèle que l'autonomie prédit les trois dimensions de l'épuisement professionnel à savoir la dépersonnalisation, l'épuisement émotionnel et l'accomplissement personnel. La méta-analyse effectuée par Fried (1991) rapporte que l'autonomie au travail est un prédicteur important de la performance et de la satisfaction professionnelle. Par ailleurs, Dwyer et Ganster (1991) indiquent que l'interaction entre l'autonomie au travail et la charge de travail prédit la satisfaction. Une recherche effectuée par Parkes, Mendham et von Rabenau (1994) souligne que la latitude décisionnelle modère l'effet des exigences sur la satisfaction au travail. Dans le même ordre d'idées, Bakker, Demerouti, Taris et al. (2003) observent que la relation entre les exigences du travail (e.g., charge de travail, exigences physiques) et le

sentiment d'épuisement diminue lorsque les professionnels des soins à domicile disposent de nombreuses ressources dont l'autonomie au travail. Une autre étude réalisée par Bakker et al. (2005) montre que l'autonomie atténue l'effet des exigences du travail sur le burnout.

A l'instar des ressources au travail, les ressources personnelles notamment les stratégies de coping présentent un facteur de protection important à considérer.

3. Ressources personnelles comme déterminant de la santé psychologique au travail

Nous proposons dans les paragraphes qui suivent, d'aborder la définition et les types de stratégies de coping ainsi que leurs liens avec la santé au travail.

3.1. Stratégies de coping et santé psychologique au travail

3.1.1. Stratégies de coping

Parmi les ressources personnelles qui contribuent à la préservation de la santé des employés face aux situations de travail stressantes, les stratégies de coping occupent une place de choix. Initié par Lazarus et Launier en 1978, le coping réfère à « l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou excédent les ressources d'un individu » (p. 19).

Cette définition souligne que le coping est d'abord un processus dynamique qui désigne ce qu'une personne pense ou fait devant une situation menaçante (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Cela veut dire que le coping a un caractère changeant et mouvant. Plus spécifiquement, le coping est influencé par le contexte et par les ressources disponibles pour gérer l'événement stressant (Paulhan, 1992). Ajoutons que le coping est un processus séquentiel selon lequel les effets de la situation menaçante sur les réponses d'un

individu se déroulent en plusieurs étapes : étapes d'évaluation (primaire et secondaire) et mise en place d'une ou plusieurs stratégies de coping (Koleck, Bruchon-Schweitzer, & Bourgeois, 2003). Koleck et al. (2003) ajoutent aussi que, durant l'évaluation primaire, la personne juge les enjeux de l'événement auquel il est confronté en termes de menace, de perte ou de défi. Lors de l'évaluation secondaire, l'individu dresse l'inventaire des ressources (e.g., contrôle perçu, soutien social perçu) dont il dispose pour affronter la situation à laquelle il est exposé. Lors de la troisième phase, et après avoir évalué la situation stressante et les ressources dont il dispose pour y remédier, l'individu met en place un ensemble de stratégies de coping.

A partir de ces éléments, il s'avère que la personne ne reste pas passive face aux événements déstabilisants et stressants, mais adopte des stratégies et déploie des efforts pour y faire face (Borteyrou, Truchot, & Rascle, 2014 ; Koleck et al., 2003). A cela s'ajoute le fait que le coping est quelque chose qui varie au quotidien (Carmona, Buunk, Peiró, Rodríguez, & Bravo, 2006 ; Demerouti, 2015). Cela revient à dire que les individus ne mobilisent pas toujours les mêmes stratégies, mais ils utilisent plusieurs types de stratégies d'ajustement, et ce, selon le contexte, la situation à affronter, etc.

3.1.2. Quels sont les types de stratégies de coping ?

Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur la terminologie utilisée pour classer les stratégies d'adaptation, nous pouvons généralement distinguer deux grandes catégories. D'une part, nous avons les stratégies centrées sur le problème (Lazarus & Folkman, 1984) ou les stratégies d'ajustement direct (Dewe, 1985) ou encore le coping actif (Suls & Fletcher, 1985). Ces stratégies se traduisent par des efforts et/ou des comportements visant à trouver une solution à l'événement problématique/stressant ou à augmenter les ressources pour y faire face (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014). Parmi ces stratégies, nous pouvons citer des efforts cognitifs comme la recherche d'informations, l'élaboration de plans d'action ou des

efforts comportementaux comme l'affrontement de la situation, la modification de la situation (Laugaa & Schweitzer, 2005). D'autre part, nous pouvons identifier les stratégies centrées sur l'émotion (Lazarus & Folkman, 1984) dites aussi des stratégies palliatives (Dewe, 1985). Elles correspondent aux diverses tentatives de l'individu pour gérer et atténuer la tension émotionnelle induite par la situation stressante (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014 ; Dewe, 1989). Parmi les réponses centrées sur l'émotion figurent la minimisation de la menace, l'évitement, l'expression des émotions, etc. (Lazarus & Folkman, 1984). Outre ces deux stratégies de coping très connues dans la littérature scientifique, Bruchon-Schweitzer et Boujout (2014) propose de tenir compte d'une troisième stratégie de coping qui est la recherche de soutien social. Celle-ci désigne les efforts de l'individu pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui.

Partant de tout ce qui précède, le coping tel que défini dans ce travail de thèse réfère, d'une part aux efforts cognitifs et comportementaux visant à résoudre le problème ou à chercher l'aide des autres (e.g., collègues, supérieures hiérarchiques, famille), et d'autre part aux tentatives palliatives visant à réduire la détresse émotionnelle générée par les situations de travail aversives ou déstabilisantes.

3.1.3. Lien entre stratégies de coping et santé psychologique au travail

D'une manière globale, le coping centré sur le problème et la recherche de soutien ont des effets fonctionnels, tandis que le coping centré sur l'émotion a plutôt un effet dysfonctionnel sur la santé de l'individu (Greenglass, 1995 ; Semmer, 1996). En outre, Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) notent que le coping actif exerce un effet négatif sur les l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non accomplissement personnel. Dans une étude réalisée auprès de 558 enseignants, Carmona et al. (2006) mentionnent que l'utilisation d'un style d'adaptation direct est associée à un faible niveau d'épuisement

professionnel, alors que le recours aux stratégies palliatives est corrélé avec un niveau élevé de burnout. Une autre recherche effectuée par Schonfeld (1990) souligne que la recherche de conseils et le coping direct sont associés à des niveaux de symptômes de santé moins élevés chez les enseignants. D'autres études montrent que l'évitement comme stratégie de coping accentue la détresse (Cronkite & Moos, 1984), la dépersonnalisation et le non-accomplissement professionnel des enseignants (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005).

Outre ces effets directs, Osipow et Davis (1988) indiquent que l'utilisation des stratégies de coping atténue l'effet des facteurs de stress sur la santé physique et psychologique au travail. Une étude récente de Cheng, Mauno et Lee (2014) apporte aussi un appui à cette hypothèse de modération des stratégies de coping. Précisément, ces auteurs observent que les stratégies actives réduisent les effets négatifs de l'insécurité d'emploi sur le bien-être des employés, tandis que l'utilisation fréquente de stratégies d'évitement renforce la relation négative entre l'insécurité d'emploi et le bien-être des employés. Par contre, Aryee, Luk, Leung et Lo (1999) montrent qu'à l'exception de l'effet modérateur du coping centré sur les émotions dans la relation entre le conflit travail-famille et la satisfaction professionnelle, les stratégies d'adaptation sont largement inefficaces. De même, Callan, Terry et Schweitzer (1994) n'ont pas pu observer l'effet modérateur des stratégies de coping sur la santé au travail des avocats.

Conclusion

Sans avoir la prétention d'être exhaustif, nous avons tenté au travers ce chapitre de donner un aperçu des facteurs d'exigences et de ressources qui nous apparaissaient pertinents pour comprendre la santé psychologique au travail des enseignants. L'idée était de mettre en relief les définitions, les indicateurs de chaque facteur et leur mise en lien avec la santé des enseignants. Ces facteurs, comme nous venons de le voir, s'organisent autour de trois grandes

catégories qui sont les exigences du travail, les ressources au travail et les ressources personnelles. Cela revient à dire que pour mieux comprendre le bien-être et la détresse psychologique au travail des enseignants, il est nécessaire d'étudier, séparément et conjointement, le rôle de ces trois catégories de facteurs. Dans ce cadre, le chapitre qui suit se fixe pour objectif de clarifier la contribution et la problématique générale de notre thèse.

Chapitre 5 : Problématique et hypothèses générales

1. Problématique de la thèse

Le rapport entre la santé et le travail constitue l'une des grandes préoccupations tant pour les organisations que pour les chercheurs et praticiens, même si son intérêt et les enjeux qu'il comporte sont plus récents sur la scène publique, sociale et politique (Lhuilier & Litim, 2009). Ces liens étroits entre la santé et le travail interpellent la psychologie du travail à forger une connaissance scientifique et à apporter des réponses pratiques par rapport aux facteurs de risque et de protection de la santé des employés.

Comme souligné dans le Chapitre 1, bien que la santé au travail au Maroc commence à susciter un intérêt chez les professionnels de la santé, les syndicats et la communauté scientifique, il y a très peu d'études qui ont tentés d'explorer les facteurs agissant sur le bien-être et la détresse psychologique au travail des employés. Le métier d'enseignant n'échappe pas à cette réalité, dans la mesure où très peu de recherches s'étaient préoccupées des questions relatives à la santé psychologique au travail des enseignants. Ainsi, les études disponibles manquent d'un cadre théorique solide et sont dans la majorité des cas de type descriptif. En outre, comme le note Belhaj (2016), ces études optent globalement pour une approche unidimensionnelle, dans la mesure où elles se focalisent uniquement sur l'investigation des problèmes de santé au travail ou sur les états de santé positifs (i.e., satisfaction au travail, engagement au travail).

En outre, nous avons précédemment vu que le métier d'enseignant au Maroc n'est pas aisé et comporte de multiples exigences susceptibles de peser sur la santé des enseignants. En effet, les enseignants subissent des violences et des agressions dans les milieux scolaires (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2008 ; Ministère de l'Education Nationale et de la

Formation Professionnelle, 2013)[24]. A titre d'exemple, le Ministère de l'Éducation Nationale marocain recense environ 24 000 cas de violence en 2013-2014, dont la violence exercée par les élèves sur les enseignants atteint 1 679 cas, soit 7% (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, 2017). De même, les enseignants rapportent des problèmes de santé physique, notamment le diabète et une forte tension artérielle (Fondation Mohammed VI de Promotion des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, 2014). En outre, quelques rapports indiquent la prévalence des conditions relativement difficiles (e.g., sureffectif des élèves, manque des moyens de travail, environnement physique dégradé, indiscipline des élèves, rémunération insuffisante) dans lesquelles les enseignants exercent leur métier (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, 2014 ; Cour des Comptes du Maroc, 2016). La réaction la plus fréquente des enseignants face à ces exigences est l'absentéisme. Il en découle d'après les enseignants eux-mêmes, que l'arrêt maladie est évoquée comme la principale cause d'absentéisme (Conseil Supérieur de l'Enseignement [CSE], 2008a).

Par ailleurs, la documentation scientifique montre que le métier d'enseignant est très difficile (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen, 2018 ; Johnson et al., 2005 ; Newberry & Allsop, 2017). Il s'agit d'un travail qui suppose une mobilisation physique, mentale et affective permanente (Cau-Bareille, 2014). De ce fait, le travail qui se caractérise par de fortes exigences peut avoir des lourdes conséquences sur la santé des enseignants. En effet, selon le processus de dégradation de la santé (Bakker & Demerouti, 2014 ; Demerouti et al., 2001), le fait que les enseignants soient exposés à de fortes exigences peut épuiser leur énergie et les conduire à développer facilement des problèmes de santé au travail. Autrement dit, les exigences du métier nécessitent des efforts soutenus pour pouvoir les satisfaire. En conséquence, elles entraînent de la fatigue, de l'épuisement, du mal-être et conduisent les

[24] Des communiqués de presse du Ministère de l'Education Nationale, les médias (e.g., journaux, TV, Radio) rapportent régulièrement des évènements fâcheux qui se déroulent dans les écoles primaires, les collèges et les lycées au Maroc.

enseignants à percevoir leur travail comme pénible et insupportable. Dans ce cadre, parmi les exigences du travail qui peuvent diminuer le bien-être au travail (BET) et favoriser la détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants marocains, on peut identifier l'environnement physique de travail (Farber, 2000 ; Hakanen et al., 2006), les contraintes de déplacement domicile-travail (CSE, 2008b ; Novaco & Gonzalez, 2009), la charge de travail (Bakker et al., 2005 ; Lapointe, Boudrias, & Brunet, 2011), la charge émotionnelle (Kyriacou, 2001 ; Rascle, Cosnefroy, & Quintard, 2009) et enfin, la rémunération insuffisante (Bennell & Akyeampong, 2007 ; Benmansour, 1998).

Toutefois, les enseignants marocains semblent disposer de certaines ressources (e.g., autonomie pédagogique, ambiance de travail, sentiment d'utilité) qui leur assurent une certaine satisfaction professionnelle (e.g., Benmansour, 1998 ; CSE, 2008a). Ces ressources peuvent en outre faciliter la réalisation des tâches et favoriser l'engagement et le bien-être des enseignants (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Plus précisément, la disponibilité des ressources au travail représente une source de motivation qui peut amener les enseignants à être persévérants et à apprécier leur travail (Schaufeli & Bakker, 2004 ; Xanthopoulou, Bakker, Dollard et al., 2007). A cet égard, on peut repérer plusieurs ressources susceptibles de contribuer à la promotion de leur BET et la prévention de leur DPT. Il s'agit notamment du soutien social (Galletta et al., 2011 ; Karasek & Theorell, 1990), du climat de travail (Courcy & Savoie, 2004 ; Guediri & Griffin, 2016), de l'utilité perçue du métier (Zembylas & Papanastasiou, 2006) et de l'autonomie au travail (Karasek, 1990 ; Pearson & Moomaw, 2005). Ces ressources peuvent agir ainsi sur le bien-être et la détresse psychologique au travail des enseignants marocains, car elles sont susceptibles de leur permettre de se sentir soutenus, appréciés, utiles et autonomes, et par conséquent de percevoir leur travail comme intéressant et enrichissant.

D’autre part, il est vrai que l’organisation du travail imposée aux employés semble être un déterminant essentiel de leur santé. Cependant, les caractéristiques personnelles méritent d’être considérées pour mieux saisir ladite santé (Sarnin, Bobillier-Chaumon, Cuvillier, & Grosjean, 2012). Autrement dit, la santé psychologique au travail dépend à la fois des facteurs organisationnels et personnels (Joulain & Martin, 2013). Ainsi, Launis et Koli (2004) avancent l’idée que les facteurs susceptibles de détériorer le bien-être des enseignants viennent de sources diverses, dont la personnalité et les capacités individuelles de ces enseignants. En nous référant à la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2017), on peut affirmer que les ressources personnelles peuvent jouer un rôle similaire à celui des ressources professionnelles. Les auteurs de cette théorie proposent l’idée selon laquelle les ressources personnelles ont un effet positif direct sur l’engagement au travail. Pour leur part, Boudrias et al. (2011) soulignent que l’étude des ressources personnelles peut permettre de comprendre comment les individus perçoivent et réagissent différemment aux contextes organisationnels. Ces auteurs montrent aussi que les ressources personnelles ont des effets directs bénéfiques sur la santé psychologique au travail. Dans ce contexte, on peut relever que les stratégies de coping représentent l’un des facteurs pouvant jouer un rôle protecteur de la santé des enseignants (Laugaa, Rascle, & Bruchon-Schweitzer, 2008).

Par ailleurs, nous avons déjà mentionné que les ressources au travail peuvent avoir des effets directs positifs que sur la santé des employés, en l’occurrence des enseignants. Ces ressources peuvent aussi atténuer et/ou amplifier les effets négatifs des exigences du travail sur ladite santé (Bakker & Demerouti, 2017 ; Schaufeli & Taris, 2014). Plus précisément, il semble que la disponibilité du soutien social (e.g., Bakker et al., 2008), de l’autonomie au travail (Bakker, Demerouti, De Boer, & Schaufeli, 2003 ; Parkes et al., 1994), ou d’un climat de travail favorable (Bakker et al., 2007) peut jouer un rôle tampon dans la relation entre les

exigences du métier et la santé au travail. En paraphrasant Bakker et Demerouti (2017), on peut dire que les enseignants qui disposent de nombreuses ressources professionnelles peuvent mieux faire face aux exigences de leur métier. Ainsi, nous pensons que les enseignants qui disposent et/ou ont accès à des ressources peuvent avoir tendance à évaluer les exigences inhérentes à leur métier en tant que défis à remplir au lieu des menaces à affronter. En revanche, le manque de ressources au travail peut amplifier l'effet négatif des exigences du métier sur la santé des enseignants (Bakker, 2011 ; Karasek, 1979 ; Siegrist, 2002).

Bien que la littérature s'accorde globalement sur l'effet tampon des ressources au travail, il ne semble pas y avoir de consensus scientifique quant à l'effet « modérateur »[25] des ressources personnelles. En effet, Bakker et Demerouti (2017) suggèrent que les ressources personnelles peuvent atténuer l'effet indésirable des exigences de l'emploi sur la santé au travail. Ces auteurs précisent cependant que les études empiriques apportent peu de soutien à cette hypothèse. Par exemple, Boudrias et al. (2011) rapportent que les ressources personnelles atténuent seulement l'effet des exigences sur la détresse psychologique au travail. De plus, Xanthopoulou et al. (2013) observent que les exigences et la dissonance émotionnelle prédisent négativement l'engagement au travail lorsque l'auto-efficacité est faible. Par contre, l'étude menée par Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) montre que l'interaction entre les ressources personnelles et les exigences du travail en lien avec burnout n'est pas significative.

Une autre voie par laquelle les ressources personnelles peuvent affecter la santé au travail des enseignants réside dans l'intervention dans la relation entre les ressources au

[25] Notons ici que certains auteurs (voir Judd et al., 2014) soulignent que lorsque l'on examine une modération, il est question de vérifier si la valeur et/ou la direction de **l'effet causal** de la variable indépendante sur la variable dépendante varie en fonction d'une troisième variable. Par contre, lorsque l'on teste une interaction, l'objectif est de voir si la pente simple d'un prédicteur dans un modèle linéaire varie en fonction de la valeur d'une autre variable prédictive. Compte tenu de cela, ce dont il s'agit dans ce travail de thèse, c'est plutôt une interaction et pas une modération. Mais pour des raisons de simplification, nous nous permettons d'utiliser quelques fois le verbe « modérer » ou « variable modératrice » pour faire référence aux effets d'interaction.

travail et ladite santé. Plus spécifiquement, il est probable que les ressources personnelles ont un rôle médiateur entre les ressources au travail et le BET ainsi que la DPT des enseignants marocains. A ce propos, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) constatent que l'effet des ressources au travail sur l'engagement au travail est médié par les ressources personnelles. Cela veut dire que les ressources au travail activent les croyances de résilience des employés et peuvent les conduire à évaluer plus positivement les situations de travail stressantes (Mäkikangas, Kinnunen, & Feldt, 2004).

Au vu des éléments précédents, il semble pertinent et utile d'engager une recherche qui vise à saisir les prédicteurs de la santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire marocains. En effet, la présente thèse a pour but d'étudier la santé psychologique au travail comme un construit bidimensionnel, c'est-à-dire dans ses dimensions toutes aussi positives (i.e., bien-être au travail) que négatives (i.e., détresse psychologique au travail). Pour ce faire, la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2014, 2017) est utilisée comme un cadre de référence. Cette théorie défend l'idée selon laquelle les exigences favorisent seulement l'émergence des états de santé négatifs, alors que les ressources au travail et les ressources personnelles prédisent directement et à la fois les états de santé positifs et négatifs. En plus de cette théorie, nous nous référons également au modèle prédictif de la santé psychologique au travail de Boudrias et al. (2011, 2014) qui souligne que les exigences du travail ont également un effet direct négatif sur la santé psychologique au travail, tandis que les ressources personnelles ont un effet direct positif sur ladite santé.

En résumé, la présente thèse a pour objectif de vérifier le rôle des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles sur le BET et la DPT des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Pour ce faire, elle se structure autour de deux études. La première étude a pour objet d'explorer les facteurs de BET et de DPT (voir Chapitre 6). La

seconde étude, quant à elle, comprend quatre objectifs. Le premier objectif est de vérifier l'effet direct des exigences du travail sur le BET et la DPT (voir Chapitre 7). Le deuxième objectif est d'examiner le lien direct associant les ressources au travail au BET et à la DPT de ces enseignants (voir Chapitre 8). Le troisième objectif est de connaître comment les ressources personnelles affectent le BET et la DPT des enseignants (voir Chapitre 9). Le quatrième et dernier objectif vise à tester les effets combinés et de médiation des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles sur le BET et la DPT des enseignants (voir Chapitre 10).

2. Hypothèses générales

La première étude exploratoire est menée au moyen d'entretiens semi-directifs. Cette étude ne part pas d'hypothèses à priori car elle vise à identifier les facteurs de BET et ceux de DPT des enseignants marocains afin de mieux poser le problème de la recherche et de construire les échelles de mesure y afférents.

Dans la deuxième étude, nous nous proposons dans un premier temps d'évaluer le rôle des exigences du travail sur le BET et la DPT. A ce sujet, Bakker et Demerouti (2007, 2014), ainsi que Boudrias et al. (2011) notent que les exigences du travail exercent un effet direct et nocif sur la santé des employés. Autrement dit, un métier qui se caractérise par des exigences élevées peut générer de nombreux problèmes de santé au travail (Bakker et al., 2004 ; Boudrias et al., 2014 ; Demerouti et al., 2001). Fort de ces résultats, nous suggérons l'hypothèse selon laquelle des exigences du travail élevées (i.e., environnement physique de travail, difficulté de déplacement, charge de travail, charge émotionnelle, rémunération insuffisante) diminueront le BET et favoriseront la DPT des enseignants marocains.

Dans un deuxième temps, nous cherchons à voir comment les ressources au travail affectent le BET et la DPT de ces enseignants. Les études réalisées dans le domaine de la

santé au travail mettent en lumière le fait que les ressources fournies par l'organisation ou les collègues jouent un rôle bénéfique sur la santé de l'individu (Hakanen et al., 2006 ; Karasek, 1990 ; Sinokki et al., 2009). En nous basant sur ces résultats, nous avançons l'hypothèse suivant laquelle les ressources au travail (i.e., soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier et autonomie au travail) prédiront positivement le BET et négativement la DPT des enseignants marocains.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons à tester les liens unissant les ressources personnelles au BET et à la DPT. A cet égard, plusieurs études montrent que les ressources personnelles, à savoir les stratégies de coping, notamment le coping actif et la recherche de soutien social, exercent un effet bénéfique sur la santé au travail (Carmona et al., 2006 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). En nous inspirant de ces résultats, nous supposons que les stratégies de coping auront un effet positif sur le BET et un effet négatif sur la DPT des enseignants marocains.

Dans le quatrième et dernier temps, nous visons à savoir comment les exigences du travail, les ressources au travail et les ressources personnelles peuvent affecter conjointement et indirectement le BET et la DPT des enseignants. D'abord, selon Bakker et Demerouti (2007), un travailleur qui se retrouve dans une situation comportant de fortes exigences et des ressources élevées peut répondre avec succès à ces conditions de travail exigeantes. De plus, Bakker et al. (2005) observent que les employés qui déclarent un niveau d'épuisement élevé, sont ceux qui ont des exigences du travail élevées et de ressources réduites. En outre, Xanthopoulou et al. (2013) rapportent que les exigences émotionnelles corrèlent négativement avec l'engagement au travail lorsque le sentiment d'auto-efficacité est faible. Ces résultats nous amènent à supposer que l'effet des exigences du travail sur le BET et la DPT sera modéré par les ressources au travail et les ressources personnelles. D'autre part, l'étude de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) nous inspire l'hypothèse suivant laquelle

l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT sera médié par les ressources personnelles.

Les hypothèses que nous venons d'élaborer peuvent être regroupées dans le schéma présenté dans la Figure 10. Selon ce schéma, les exigences du travail, les ressources au travail et les ressources personnelles auront des effets directs sur le BET et la DPT des enseignants marocains. De plus, les ressources au travail et les ressources personnelles modèreront l'effet des exigences sur le BET et la DPT. Enfin, l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT passera par les ressources personnelles.

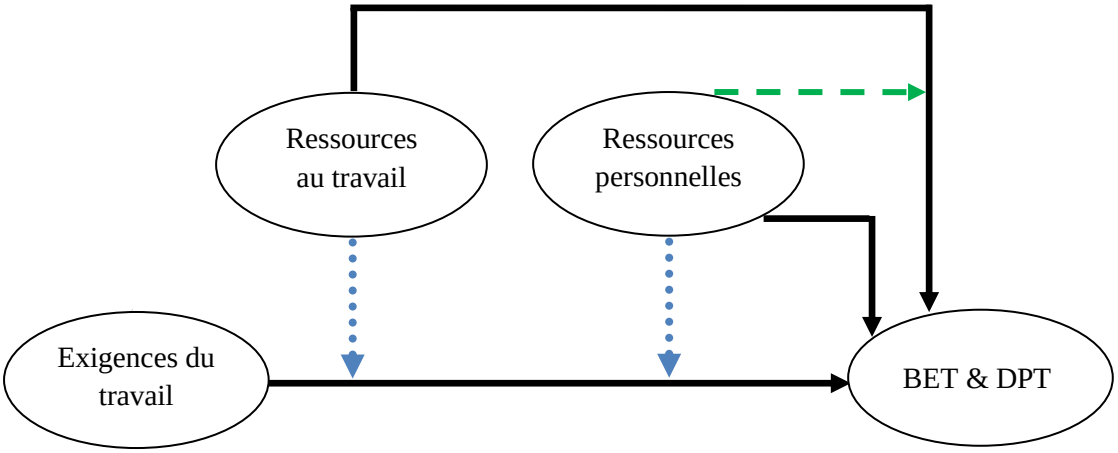


Figure 10. Schéma récapitulatif des déterminants de la santé psychologique au travail

Notes. Ligne noire : effet principal

Ligne bleue pointillée : effet d'interaction

Ligne verte pointillée : effet de médiation

Partie 2 : Etudes empiriques pour vérifier l'effet des exigences du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles sur le BET et la DPT des enseignants marocains

La partie empirique comporte cinq chapitres qui restituent deux études de terrain que nous avons réalisées. La première étude, présentée dans le Chapitre 6, est exploratoire. Elle a pour objet de repérer les facteurs de bien-être et de détresse psychologique les plus pertinents afin de tester leurs liens avec la santé des enseignants marocains. De plus, cette étude vise à nous fournir une base de connaissance pour construire le questionnaire de l'étude corrélationnelle. Cette dernière se décline en quatre objectifs principaux. Le premier objectif, exposé dans le Chapitre 7, cherche à comprendre l'effet des exigences du travail sur le BET et la DPT des enseignants marocains. Le deuxième objectif, abordé dans le Chapitre 8, vise à connaître comment les ressources au travail prédisent le BET et la DPT de ces enseignants. Le troisième objectif, présenté dans le Chapitre 9, concerne l'examen de l'effet des ressources personnelles sur leur BET et leur DPT. Le quatrième et dernier objectif fait l'objet du Chapitre 10. Dans ce chapitre, nous vérifions dans premier temps si l'effet des exigences du travail sur le BET et la DPT est modéré par les ressources au travail et les ressources personnelles. Dans un second temps, nous testons si l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT est médié par les ressources personnelles.

La thèse se termine par une discussion générale dans laquelle nous reprenons les principaux résultats et les situons par rapport aux travaux antérieurs, puis une conclusion générale dans laquelle nous précisons les apports pratiques et les limites de la présente thèse.

Chapitre 6 : Diagnostic des facteurs de bien-être et de détresse psychologique au travail des enseignants marocains

Introduction

Si les enseignants marocains exercent un métier stressant et à risque, ils y voient aussi certains aspects positifs qui leur permettent de compenser les conditions de travail difficiles. Cela revient à dire que, s'il y a des enseignants qui craquent et souffrent, il y en a d'autres qui sont épanouis et qui aiment leur travail. Compte tenu de ces éléments et partant de l'idée selon laquelle le métier d'enseignant peut avoir des caractéristiques qui lui sont propres, la présente étude se donne pour objet d'identifier les facteurs de bien-être et de détresse psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire[26] marocains au moyen d'entretiens semi-directifs.

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord la problématique et les objectifs de l'étude. Nous décrivons ensuite la méthodologie de recueil des données. Puis, nous exposons le mode d'analyse de données et les résultats obtenus. Enfin, nous terminons par la discussion de ces résultats et une conclusion.

1. Problématique

Le travail, lorsqu'il s'exerce dans des conditions adéquates et satisfaisantes, représente un moyen de construction et de préservation de la santé de l'individu contre les problèmes psychologiques (e.g., dépression, anxiété, burnout). Il participe dans ce sens au maintien du bien-être et de l'équilibre personnel (Desrumaux, 2010 ; Machado, 2015). Toutefois, quand il

[26] Nous tenons à rappeler que le mot secondaire tel qu'employé dans cette étude et tout au long de cette thèse englobe le collège et le lycée.

se réalise dans des conditions difficiles, le travail devient une source de souffrance et de fragilisation de la santé du travailleur (Fischer & Truchot, 2002).

Dans cette veine, notons que le métier d'enseignant est difficile et exigeant (Bakker et al., 2005 ; Launis & Koli, 2004 ; Rappagliosi et al., 2011 ; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015). Il s'agit d'un métier qui s'effectue dans des conditions contraignantes (e.g., surcharge de travail, manque de ressources didactiques, comportements difficiles des élèves) pouvant entraîner des conséquences néfastes tant au niveau individuel (e.g., épuisement professionnel, mal-être) qu'organisationnel (e.g., absentéisme, baisse de rendement). Comme le mentionne Kyriacou (2001), parmi les principales sources de stress chez les enseignants, on peut identifier les contraintes temporelles, la surcharge de travail, le maintien de la discipline des élèves, etc. De même, Friedman (1991) montre qu'un environnement physique inapproprié contribue à l'émergence de l'épuisement professionnel des enseignants en Israël. Pour leur part, Hakanen et al. (2006) démontrent que l'environnement physique dégradé, la charge de travail et les comportements perturbateurs des élèves prédisent positivement le burnout des enseignants finlandais. Dans une étude menée par entretiens semi-directifs, Ntsame Sima (2012) observe que la plus grande contrainte des enseignants gabonais concerne le manque de matériel pédagogique. Le même auteur (2012) ajoute que la surcharge des classes est perçue par les enseignants français comme étant un facteur épuisant.

Toutefois, les enseignants ne sont pas tous épuisés et leur métier ne se résume pas à ce caractère pénible. En effet, c'est un métier qui contient des ressources contribuant à la préservation et au développement de la santé des enseignants. Par exemple, Driouch (2011) note que les enseignants du primaire marocains estiment avoir une marge de manœuvre en matière d'organisation des apprentissages. A partir d'une recherche menée auprès des enseignants du primaire et du secondaire canadiens, Lapointe et al. (2011) constatent une corrélation négative entre les ressources au travail (i.e., autonomie, soutien social et

reconnaissance au travail) et la détresse psychologique au travail. Pour le CSE (2008a), le sentiment d'être utile aux élèves et au pays est un aspect fondamental qui procure un sentiment de satisfaction aux enseignants du primaire et du secondaire marocains. Une autre source de bien-être au travail des enseignants que l'on peut observer se rapporte aux relations professionnelles. Spécifiquement, Ntsame Sima (2012) souligne que les enseignants gabonais mettent en avant le bon climat de travail comme caractéristique importante de leur métier.

D'après ces résultats, il s'avère que les caractéristiques du travail qui peuvent préserver et/ou peser sur la santé des enseignants sont multiples et peuvent varier sensiblement d'un contexte à l'autre. Dans cette lignée, la présente étude propose de repérer les facteurs qui favorisent le bien-être au travail et ceux qui génèrent de la détresse psychologique au travail enseignants du primaire et du secondaire au Maroc. Il est également question de savoir comment ces facteurs peuvent différer selon les cycles d'enseignement, le milieu d'exercice et l'ancienneté.

Par ailleurs, il est à préciser que la présente étude ne part pas d'hypothèses à priori car elle se veut exploratoire et se fixe trois objectifs principaux qui sont comme suit :

Le premier objectif s'attache à relever les déterminants de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. Cet objectif s'inscrit pleinement dans l'esprit de la théorie « exigences-ressources au travail » qui propose l'idée selon laquelle chaque emploi peut posséder des caractéristiques qui lui appartiennent (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Pour ce faire, le recours à ce que l'on appelle une méthodologie mixte (i.e., combiner les démarches qualitative et quantitative) offre une voie prometteuse. En effet, cette méthodologie porteuse peut nous permettre de mieux déceler, d'une part la complexité de la réalité du travail, et d'autre part de tester les liens unissant les conditions de travail et la santé des enseignants (Bakker et al., 2005 ; Gordon et al., 2005 ; Machado, Desrumaux, & Lancry, 2014 ; Roland-Lévy et al., 2014).

Le deuxième objectif, quant à lui, correspond à construire le questionnaire de l'étude corrélationnelle. Plus précisément, nous nous servirons des résultats des entretiens pour choisir les échelles de mesure afin d'évaluer nos variables dépendantes (i.e., bien-être au travail et détresse psychologique au travail). De plus, nous nous baserons sur ces résultats pour élaborer les échelles de mesure de nos variables indépendantes.

En ce qui concerne le troisième et dernier objectif, il s'agit de connaître comment les facteurs de bien-être et de mal-être au travail peuvent varier en fonction des cycles d'enseignement, de la situation géographique des établissements et de l'expérience professionnelle de l'enseignant. L'idée est de nous appuyer sur ces résultats pour émettre quelques hypothèses d'interaction qui tiennent compte de ces variables dans l'étude quantitative.

2. Méthodologie

2.1. Participants

L'étude porte sur un échantillon de 60 enseignants du primaire, du collège et du lycée (voir Tableau 1). Les participants sont issus des établissements scolaires publics de trois régions du Maroc : Rabat-Salé-Kenitra, Casablanca-Settat et Tanger-Tétouane-Al Hoceima. Sur 70 enseignants sollicités, 60 enseignants nous ont répondu favorablement. Le taux de réponse s'élève donc à 85.71%. Cet échantillon est composé de 19 enseignants du primaire, 16 enseignants du collège et 25 enseignants du lycée. Il comporte également 34 enseignants travaillant en milieu rural et 24 exerçant en milieu urbain. De plus, 51 des participants sont des hommes et 9 sont des femmes. Quant à l'ancienneté, elle varie de 1 an à 27 ans (M = 10.18, ET = 3.29). Ainsi, 23 enseignants ont une expérience entre 1 et 5 ans, 22 enseignants de 6 à 15 ans et 15 enseignants ont plus de 15 ans d'expérience. L'âge des interviewés varie

de 22 à 52 ans (*M* = 34.31, *ET* = 5.85), dont 19 enseignants âgés de 22 à 31 ans, 30 enseignants âgés de 32 à 41 ans et 11 enseignants ont plus de 41 ans.

Tableau 4

Caractéristiques de l'échantillon de l'étude

Variables	**Cycles d'enseignement**			**Milieu d'exercice**		**Sexe**		**Ancienneté**			**Age**		
Modalités	PR	C	L	MR	MU	H	F	1-5 ans	6-15 ans	+ de 15 ans	22-31 ans	32-41 ans	+ 41 ans
n	19	16	25	34	26	51	9	23	22	15	19	30	11
%	31.67	26.66	41.67	56.7	43.33	85	15	38.33	36.67	25	31.67	50	18.33

Note. PR : Primaire, C : Collège, L : Lycée, MR : Milieu rural, MU : Milieu urbain, H : hommes, F : femme

2.2. Matériel

Cette étude opte pour une méthodologie qualitative basée sur des entretiens-semi-directifs. Le choix de cet outil de collecte de données est motivé par deux raisons fondamentales. La première raison est que cette technique de recherche permet une préparation en amont des thèmes et des questions à aborder avec les interviewés. Ce cadre général déterminé au préalable permet de standardiser *à minima* les conditions de passation (e.g., même consigne, mêmes questions posées à tous les participants), et par conséquent d'assurer une certaine rigueur scientifique (Sauvayre, 2013). La deuxième raison est que malgré cette préparation préalable, cette technique accorde une marge de liberté d'expression importante aux enquêtés et une certaine flexibilité à l'enquêteur quant au déroulement de l'entrevue (Hess, Senécal, & Vallerand, 2003 ; Sauvayre, 2013).

Pour notre étude, nous utilisons un guide d'entretien composé d'une question d'ouverture et de douze questions ouvertes regroupées en quatre axes majeurs (voir Guide d'entretien, Annexe 1). La question d'ouverture (i.e., « Pouvez-vous me parler de votre métier d'enseignant ? ») sert d'introduction au sujet de l'entretien. Bien que cette question soit d'ouverture, elle peut cependant être inclue dans le premier axe. Celui-ci aborde les perceptions des enseignants vis-à-vis de leur métier et les avantages qu'il leur offre. Concernant le deuxième axe, il vise à mettre en exergue les indicateurs du bien-être au travail et les facteurs qui le favorisent. Le troisième axe, quant à lui, cherche à identifier les exigences du métier d'enseignant et leurs conséquences sur la santé et la vie hors travail de l'enseignant. Le quatrième et dernier axe concerne les stratégies mises en place par ces enseignants pour faire face aux difficultés de leur métier. Enfin, il convient de préciser que les thèmes et les questions abordés dans ce guide d'entretien sont inspirés en partie de la documentation scientifique sur la santé psychologique au travail (e.g., Dagenais-Desmarais, 2010 ; Gilbert, 2009 ; Ntsame Sima, 2012) et de nos connaissances et nos lectures sur le métier d'enseignant au Maroc.

2.3. Procédure

Tout d'abord, il y a lieu de noter que pour les besoins de l'étude, les entretiens sont conduits en arabe. Nous avons opté pour ce choix pour une raison fondamentale. Il s'agit du fait que certains enseignants sont à l'aise à l'oral en français mais d'autres ne le sont pas. Par contre, ils parlent tous arabe. De ce fait, nous voulions que les entretiens soient menés dans une langue qui ne représente pas un obstacle linguistique pour les interviewés. Pour ce faire, les questions du guide d'entretien, rédigées préalablement en français, ont fait l'objet d'une traduction du français vers l'arabe par le chercheur (i.e., doctorant). Cette traduction a été

revue initialement par un chercheur bilingue français-arabe et par la suite pré-testée auprès d'un enseignant du collège et un enseignant du lycée.

Les données ont été recueillies en face à face au domicile des participants suite à un rendez-vous obtenu par un contact téléphonique. Les enseignants étaient majoritairement coopératifs. Pour comprendre ce qui est attendu d'eux, nous leur avons expliqué tout au début le but de l'étude et de l'entretien. La collecte de données s'est faite par le biais d'une prise de notes en arabe par le chercheur. Ce choix est imposé par des contraintes du terrain dans le sens où certains enseignants nous ont demandé de ne pas enregistrer l'entretien pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Pour pallier cette difficulté, nous avons convenu avec les participants de prendre leur temps pour répondre aux questions de l'entretien. L'objectif était double : pouvoir noter le maximum d'informations possibles et garder une certaine écoute attentive. Enfin, notons que la durée des entretiens varie de 30 à 60 minutes.

3. Mode d'analyse de données et résultats

3.1. Mode d'analyse des données

En vue de l'analyse des données, les notes sur le discours de chaque participant ont été traduites de l'arabe au français par le chercheur. Ensuite, chaque entretien traduit a été vérifié par deux personnes bilingues français-arabe (e.g., enseignants-chercheurs, doctorants). Pour répondre aux objectifs de la présente étude, le corpus d'entretiens a fait l'objet d'une analyse thématique réalisée manuellement. Dans un premier temps, nous avons relevé « les segments thématiques pertinents » ou « les unités élémentaires de sens » de chaque participant pour chacune des questions du guide d'entretien (Dumas, 2003). Il s'agit là d'un travail d'organisation du corpus d'entretien qui consiste à segmenter les données (Savoie-Zajc, 2000) ou à les décontextualiser (Tesch, 2013). Par la suite, en comparaison avec les segments

retenus auprès des autres interviewés, un regroupement en sous-catégories et un calcul de leur fréquence d'apparition est effectué (Dumas, 2003). Puis, ce groupement a abouti à un ensemble de catégories thématiques avec le calcul de nombre d'occurrences et de pourcentages[27] (Dumas, 2003). Selon Savoie-Zajc (2000) et Tesch (2013), ces deux dernières étapes correspondent à « un travail de catégorisation et recontextualisation » qui consiste à mettre en ensemble les thèmes apparentés, appelées dans ce travail de thèse « catégories thématiques ».

Afin d'assurer « l'objectivité » des analyses réalisées et de produire des résultats « réfutables » (Blanchet, 2005), nous avons suivi une démarche rigoureuse qui repose sur la contribution de plusieurs chercheurs et qui se décline en trois grandes phases. D'abord, une réunion s'est tenue avec les directeurs de thèse avec comme objectif de réaliser une première catégorisation (i.e., découpage, codage et comptage) pour un nombre restreint d'entretiens. A partir précisément de cinq entretiens semi-directifs, une première grille d'analyse pour chacune des questions a été établie. Précisons ici que cette catégorisation n'a pas été effectuée sur la base d'un cadre conceptuel prédéfini (L'Ecuyer, 1987) mais qu'elle a été élaborée à partir des données recueillies. Puis, le doctorant a poursuivi l'analyse des autres entretiens, en complétant cette grille d'analyse initiale par de nouveaux éléments qui sont ressortis du discours des participants. Une fois l'analyse achevée, elle a été soumise aux directeurs de thèse pour vérification. Dans ce cadre, une réunion a eu lieu pour discuter des regroupements effectués. A l'issue de cette réunion, les directeurs de thèse et le doctorant se sont mis d'accord sur les dernières modifications à apporter aux catégorisations établies.

Pour terminer, il est à mentionner que nous avons été confrontés à quelques difficultés lors de la réalisation des entretiens. D'abord, nous n'avions pas pu mener ces entretiens en français. Il s'ensuit que la démarche de traduction du corpus de données nous a demandé

[27] Nous tenons à indiquer que les chiffres présentés dans cette partie « résultats » ne renseignent pas sur le nombre de participants, mais plutôt sur la fréquence et le pourcentage d'apparition des segments thématiques.

beaucoup du temps et d'efforts (e.g., trouver des personnes bilingues français-arabe pour vérifier la traduction du discours des enseignants, organisation du matériel). En outre, nous étions obligés de faire des déplacements dans certaines zones lointaines pour rencontrer les enseignants. Par ailleurs, certains enseignants se sont plaints de la multitude de questions et de la durée de l'entretien.

3.2. Résultats

Les résultats seront présentés suivant les quatre parties autour desquelles le guide d'entretien est structuré. Nous commençons d'abord par les opinions et les perceptions des enseignants vis-à-vis de leur métier. Puis, nous nous attardons sur la perception des indicateurs et des facteurs de bien-être au travail par ces enseignants. Ensuite, nous détaillons les exigences perçues du travail et les conséquences au niveau de la santé et de la vie hors travail des enseignants qui en découlent. Nous finirons par les stratégies que ces enseignants mobilisent pour s'ajuster à ces exigences.

Outre ces résultats globaux, nous précisons aussi comment les réponses des participants varient selon les cycles d'enseignement, le milieu d'exercice et l'ancienneté. En effet, nous avons choisi les cycles d'enseignement car nous estimons que cette variable contextuelle permettra de savoir comment les facteurs de bien-être et de mal-être au travail perçus varient selon le cycle où l'enseignant intervient. Notons ici qu'un certain nombre d'exigences du métier d'enseignant au Maroc (e.g., charge de travail, charge émotionnelle) diffèrent d'un cycle d'enseignement à un autre. Comme nous l'avons abordé dans le Chapitre 1, les conditions de travail des enseignants en milieu rural sont généralement plus contraignantes que celles des enseignants en milieu urbain. D'où l'importance de prendre en considération le milieu d'exercice comme facteur pouvant nous aider à mieux appréhender la

santé psychologique des enseignants. De plus, nous avons retenu l'ancienneté[28] car nous voulons rendre compte de comment les enseignants perçoivent leurs conditions de travail et leur santé en fonction du nombre d'années d'expérience. Ainsi, l'ancienneté peut refléter l'expérience accumulée en matière d'enseignement et le niveau de maîtrise des ficelles du métier. Nous avons découpé les années d'expérience en trois classes : la première classe de 1 an à 5 ans nommée « début de carrière, enseignants débutants ou moins expérimentés », la deuxième classe de 6 à 15 ans appelée « milieu de carrière ou enseignants moyennement expérimentés » et la troisième classe de plus de 15 ans désignée comme « enseignants plus anciens, avancés en carrière ou plus expérimentés ». Par ailleurs, la variable Sexe a été écartée de l'analyse puisque le nombre d'hommes dans l'échantillon (n = 51) est cinq fois supérieur à celui de femmes (n = 9). Il serait donc difficile de tirer des observations comparables à partir de cette variable.

3.2.1. Le métier d'enseignant : quelle perception et quels avantages ?

D'abord, nous montrons comment les enseignants perçoivent leur métier, puis nous mettons en lumière les avantages que ce métier leur offre.

Comment les enseignants perçoivent-ils leur métier ?

Selon la Figure 11, il semble que les enseignants ont tendance à considérer leur métier comme exigeant et pénible (60 occurrences, soit 30.46%). A cela s'ajoute le fait que ce métier est vécu comme source d'insatisfaction et n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur (25 occurrences, soit 12.69%). Les enseignants pointent par exemple la faiblesse de leur salaire

[28] Nous n'avons pas abordé la variable Âge dans cette analyse car nous estimons qu'elle ne renseigne pas directement sur l'expérience professionnelle. En effet et comme nous l'avons souligné dans le Chapitre 1, l'accès au métier d'enseignant au Maroc peut se faire jusqu'à l'âge de 45 ans. Cela signifie qu'un enseignant âgé de 40 ans pourrait avoir juste 1 an d'expérience, tandis qu'un autre enseignant âgé de 30 ans pourrait avoir 10 ans d'expérience

par rapport aux efforts qu'ils fournissent. Ils estiment aussi qu'il y a un manque de reconnaissance sociale de la contribution de l'enseignant et une dégradation de son image au sein de la société. Cela s'accompagne en outre par un sentiment d'insatisfaction et une intention de quitter le métier.

Néanmoins, pour certains enseignants, le métier d'enseignant représente un certain nombre d'aspects positifs. En effet, il y a 35 occurrences (17.77%) qui reflètent que cette profession est perçue comme étant noble, honorable, source de revenu stable et d'un bon statut social. Ce métier permet aussi à l'enseignant de jouer un rôle clé dans la société, et par conséquent de se sentir utile (27 fois, soit 13.71%). En outre, un nombre plus faible mais intéressant de propos considèrent le métier d'enseignant comme source de satisfaction au travail et de réalisation de soi (15 fois, soit 7.61%). C'est donc un métier qui offre aux enseignants l'occasion de suivre l'actualité, de mettre à jour leurs connaissances, de mettre en œuvre leurs compétences, d'en acquérir d'autres et qui procure un sentiment de fierté.

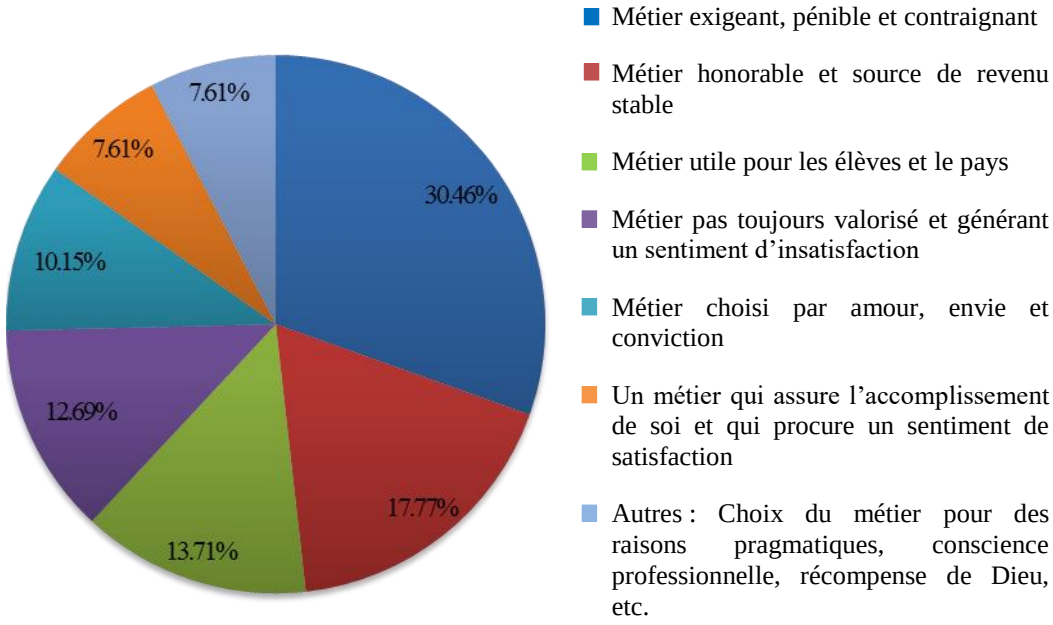


Figure 11. Opinions vis-à-vis du métier d'enseignant

Lorsque l'on examine la variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon les cycles d'enseignement (voir Tableau 1, Annexe2), nous nous apercevons que les

enseignants partagent la perception selon laquelle leur métier d'enseignant est pénible (collège : 23 occurrences, vs. primaire : 18 occurrences vs. lycée 19 occurrences). Par contre, il s'avère que la stabilité de l'emploi et le caractère honorable et valorisant du métier concernent davantage les enseignants du lycée (19 occurrences) que ceux du primaire (9 occurrences) et du collège (7 fois,). Le même constat s'observe concernant l'utilité sociale perçue du métier (lycée : 17 fois, vs. primaire : 7 fois, collège : 3 fois). Ces résultats soulignent donc que les enseignants du collège suivis des enseignants du primaire ont davantage tendance à percevoir leur métier comme moins avantageux, et ce, contrairement aux enseignants du lycée qui valorisent largement ses aspects positifs.

D'autre part, les résultats montrent que les aspects négatifs du métier d'enseignant apparaissent à un degré plus important dans les propos des enseignants en milieu rural que dans ceux des enseignants en milieu urbain. Notons par exemple que la pénibilité et les exigences du métier d'enseignant sont plus reconnues par les enseignants en zone rurale (41 fois) que par leurs homologues en zone urbaine (19 fois). En revanche et d'une manière non surprenante, les aspects positifs du métier d'enseignant sont rapportés davantage par les enseignants en milieu urbain que par ceux en milieu rural. Plus spécifiquement, nous relevons l'honorabilité et la valorisation du métier (urbain : 22 fois vs. rural : 13 fois) et le fait que ce métier est source de satisfaction et d'accomplissement de soi (urbain : 10 occurrences vs. rural : 5 occurrences ; voir Tableau 2, Annexe 3).

En outre, nous nous rendons compte du fait que ce sont les enseignants les plus anciens qui déplorent moins le caractère exigeant et difficile du métier d'enseignant (11 fois) par rapport à leurs homologues en milieu de carrière (26 fois) et en début de carrière (23 fois). Par contre, les opinions selon lesquelles le métier d'enseignant est honorable et source de revenu stable sont davantage relevées par les débutants (14 occurrence) et les enseignants moyennement expérimentés (13 occurrences) en comparaison avec les enseignants plus

expérimentés (8 fois). Ces constats nous apprennent que le caractère pénible comme le caractère épanouissant du métier d'enseignant sont davantage repérés dans le discours des enseignants débutants et en milieu de carrière, et ce, comparativement aux enseignants avancés en carrière (voir Tableau 3, Annexe 4).

D'une manière globale, il y a un double constat qui saute à nos yeux. D'une part, le métier d'enseignant est perçu comme étant contraignant et source d'insatisfaction. D'autre part, ce même métier est considéré comme honorable et procurant un sentiment de satisfaction. En d'autres mots, il semble que le métier d'enseignant ne présente pas seulement des aspects négatifs, mais aussi et surtout des aspects positifs. Cela peut expliquer en partie pourquoi les enseignants continuent à exercer leur travail malgré les conditions difficiles dans lesquelles il se déroule. Pour terminer, les résultats soulignent que le métier d'enseignant présente quelques avantages. Pour en savoir plus, nous avons cherché à repérer les aspects du métier jugés comme étant avantageux.

Avantages perçus du métier d'enseignant

Les données rapportées dans la Figure 12 indiquent que les enseignants mettent en avant plusieurs avantages de leur métier. Le premier avantage réfère à l'utilité sociale du métier, c'est-à-dire la participation à la socialisation des élèves et au développement du pays (66 occurrences, soit 37.71%). Plus précisément, les enseignants se sentent utiles car ils contribuent à instruire les générations futures et participent au développement de la société. Le deuxième avantage se rapporte au fait que ce métier offre aux enseignants la possibilité d'actualiser leurs connaissances et de se réaliser (40 fréquences, soit 22.86%). Le troisième avantage est le fait que les enseignants perçoivent leur profession comme étant noble, inspirant du respect et assurant la sécurité de l'emploi (33 occurrences, soit 18.86%). Le

quatrième avantage concerne l'autonomie au travail et le temps libre dont ces enseignants disposent (26 fois, soit 14.86%).

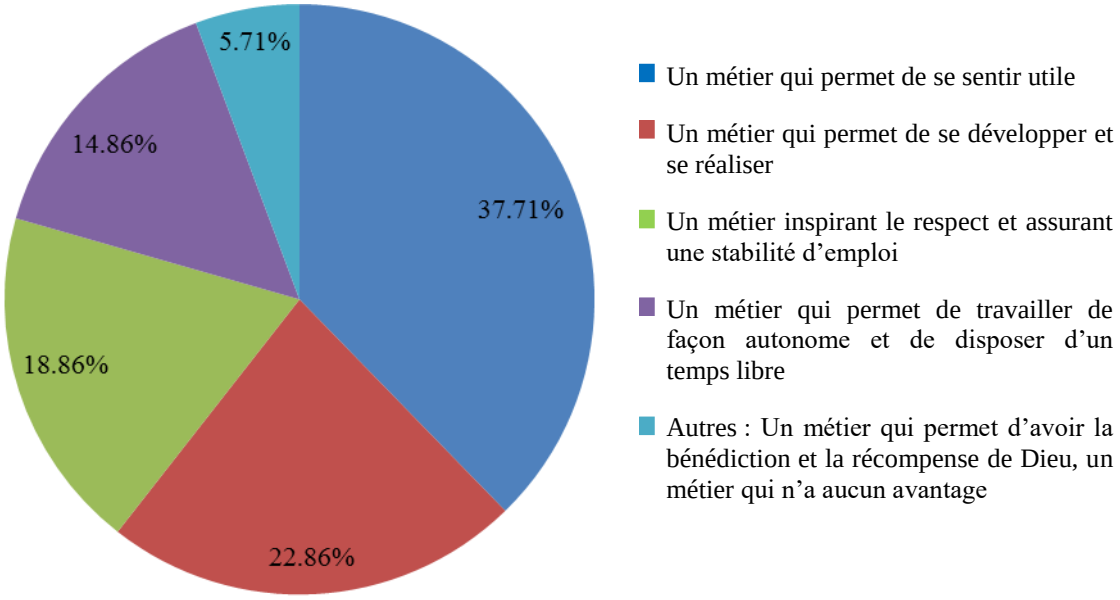


Figure 12. Avantages perçus du métier d'enseignant au Maroc

En outre, il s'avère que l'apport et l'utilité du métier pour les élèves et la société est mis en avant par les enseignants du lycée avec 28 occurrences, suivis des enseignants du primaire (22 occurrences), et enfin ceux du collège (16 occurrences). De plus, la perception selon laquelle le métier d'enseignant est un moyen grâce auquel on peut gagner du respect et une sécurité de l'emploi est davantage repérée chez les enseignants du lycée (20 fois) comparativement à ceux du collège (8 fois) et des écoles primaires (5 fois). En revanche, il semble que les opinions des interviewés soient assez identiques, quel que soit le cycle d'enseignement, quant au fait que ce métier leur permet de se développer et de s'accomplir (primaire : 13 fois, vs. collège : 12 fois vs. lycée : 15 fois). Enfin, il est à noter que l'utilité sociale du métier est l'aspect qui arrive en tête des avantages, des enseignants, et ce quel que soit leur cycle d'enseignement (voir Tableau 4, Annexe 5).

Par ailleurs, le milieu d'exercice semble nuancer les opinions des enseignants par rapport aux avantages offerts par leur travail. En effet, nous constatons que la contribution

sociale du métier est considérablement plus identifiée dans les discours des enseignants en milieu rural (41 fréquences) que dans ceux des enseignants en milieu urbain (25 fréquences). De plus, percevoir le métier d'enseignant comme un facteur de réalisation de soi et de développement personnel est plus invoqué par les enseignants travaillant dans en zone rurale (24 fois, soit 13.71%) que par ceux en zone urbaine (16 fois, soit 9.14%). Néanmoins, c'est dans les discours des enseignants en zone urbaine que l'on observe, à un degré plus important, de la perception du métier d'enseignant comme une source qui garantit du respect au sein de la société et de sécurité de l'emploi (21 fois) par rapport à leurs homologues en zone rurale (12 occurrences). En somme, il est à souligner que les enseignants en milieu rural mettent largement en valeur l'utilité sociale, alors que les enseignants en milieu urbain valorisent de façon quasiment similaire l'utilité sociale et l'utilité personnelle de leur métier (voir Tableau 5, Annexe 6).

Enfin, l'analyse de données met en avant un consensus entre les enseignants quant à l'importance de leur contribution sociale quelle que soit leur expérience (débutants : 26 occurrences vs. moyennement expérimentés : 22 occurrences vs. plus expérimentés : 18 fréquences). Par contre, le fait que ce métier leur permet de se développer se dégage davantage du discours des enseignants débutants (20 fois) comparativement à ceux en milieu de carrière (11 fois) et avancés en carrière (9 fois). A l'inverse, le fait que le métier est valorisant et inspirant du respect est davantage cité par les enseignants en milieu de carrière (16 occurrences) en comparaison à ceux en début de carrière (8 occurrences) et ceux avancés en carrière (9 occurrences). Brièvement, le point le plus important que partagent les enseignants, quelle que soit leur expérience professionnelle, concerne l'utilité sociale de leur métier (voir Tableau 6, Annexe 7).

Sur la base de tout ce qui précède, nous pouvons dire que le métier d'enseignant présente des avantages tant au niveau social que personnel. Ces avantages peuvent participer à

promouvoir le bien-être des enseignants. Dans ce contexte, nous proposons dans les paragraphes qui suivent de voir comment ces enseignants définissent d'abord leur bien-être au travail et les facteurs qui le favorisent.

3.2.2. Perception des indicateurs et des facteurs de bien-être au travail

Cette partie vise à montrer comment les enseignants marocains définissent leur bien-être professionnel, les facteurs qui le favorisent et ceux qui peuvent l'améliorer.

Quels sont les dimensions du bien-être au travail pour les enseignants ?

D'après les résultats de la Figure 13, les dimensions du bien-être au travail sont selon l'ordre de grandeur comme suit. La première dimension est les relations harmonieuses et positives avec les collègues, la hiérarchie et les parents d'élèves (42 occurrences, soit 23.20%). La deuxième dimension se rapporte à la communication, au sérieux et à l'envie d'apprendre des élèves (37 fréquences, 20.44%). La troisième dimension concerne la réalisation des objectifs que l'enseignant s'est fixés ou qui lui sont assignés (37 fréquences, 20.44%). Les enseignants pointent ici le dévouement dans le métier, la compréhension des cours et le succès des élèves comme critères leur permettant de juger leur réussite dans le métier. Comme quatrième dimension, il y a la réalisation d'un travail que l'enseignant aime et qui lui procure du plaisir (30 fréquences, soit 16.57%). Cela révèle une certaine implication au travail (e.g., assiduité au travail, envie d'aller au travail) et une appréciation de son activité professionnelle (e.g., aimer son travail, être fier de son travail). La cinquième dimension réfère à l'absence de stress et au sentiment de sérénité qui revient 14 fois (soit 7.73%). La sixième dimension correspond au fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail (13 fois, soit 7.18%).

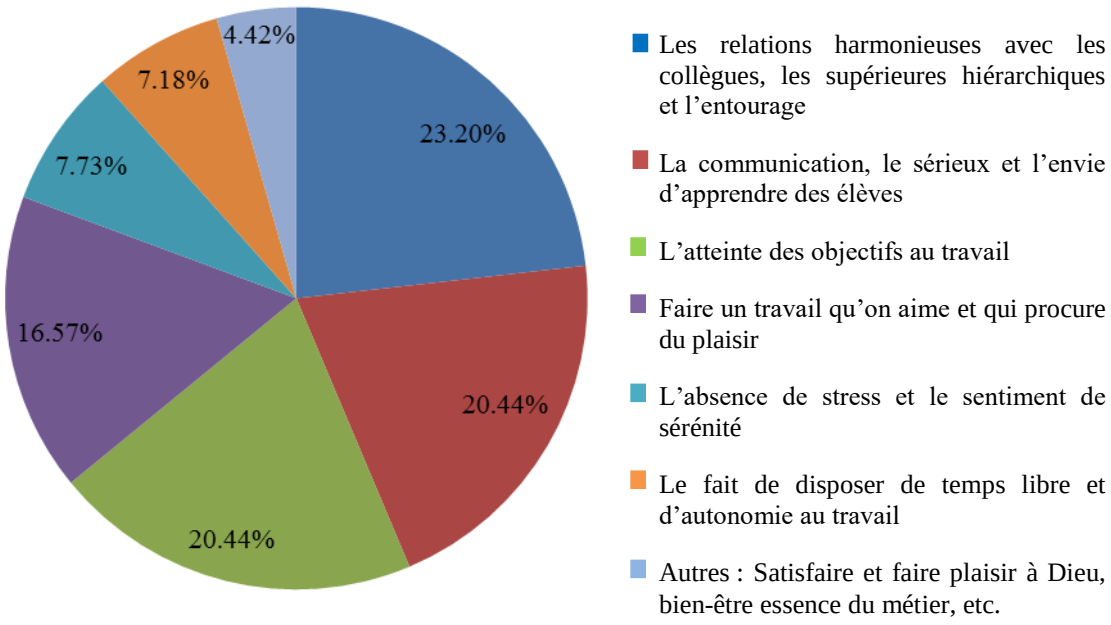


Figure 13. Dimensions du bien-être au travail de l'enseignant

Lorsque l'on vérifie comment ces dimensions varient d'un cycle d'enseignement à un autre, nous constatons que les relations positives avec l'entourage professionnel et social sont largement rapportées par les enseignants du lycée (24 fois) que par ceux du collège (8 fois) et du primaire (10 fois). De la même manière, les enseignants du lycée invoquent à un niveau plus important la communication et le sérieux des élèves (21 occurrences) comparativement à leurs homologues du collège (11 occurrences) et du primaire (5 occurrences). D'autre part, il est à indiquer que la dimension la plus valorisée par les enseignants du lycée est les relations avec leur entourage, alors que les enseignants du collège mettent plus l'accent sur le fait de réaliser un travail qu'on aime, et enfin les enseignants du primaire relèvent plutôt l'importance de l'atteinte des objectifs (voir Tableau 7, Annexe 8).

Comme l'indiquent les résultats obtenus, l'entente avec son entourage fait l'objet de consensus entre les enseignants en milieu rural (23 occurrences) et ceux en milieu urbain (19 occurrences). Toutefois, il y a trois dimensions sur lesquelles les enseignants se différencient nettement et qui sont considérablement repérées dans les propos des enseignants en zone

rurale. Il s'agit de l'atteinte des objectifs au travail (rural : 25 occurrences vs. urbain : 12 occurrences), de l'implication et de l'amour de son travail (rural : 20 occurrences vs. urbain : 10 occurrences), et enfin de de la communication et l'envie d'apprendre des élèves (urbain : 22 fois vs. rural : 15 fois). Ces résultats montrent en outre que les enseignants en milieu rural semblent valoriser largement l'atteinte des objectifs, tandis que leurs homologues en milieu urbain valorisent plus la communication et le sérieux des élèves (voir Tableau 8, Annexe 9).

Selon les analyses effectuées en fonction de l'ancienneté, il s'avère que les enseignants en milieu de carrière mettent largement en avant les bonnes relations avec la hiérarchie, les collègues et les tuteurs d'élèves (20 fois) en comparaison aux enseignants en début de carrière (12 fois) et à ceux avancés en carrière (10 fois). Par contre, les enseignants débutants accordent plus d'importance à la communication et au sérieux des élèves (17 occurrences) que les enseignants moyennement expérimentés (10 occurrences) et plus expérimentés (10 occurrences). De même, la réalisation d'une activité que l'enseignant aime et qui lui procure du plaisir est davantage rapportée par les moins expérimentés (23 fréquences) que leurs homologues en milieu de carrière (6 fréquences) et avancés en carrière (1 fréquence). En dépit de ces différences, il semble que les enseignants avancés en carrière accordent la même importance aux relations avec l'entourage et au sérieux des élèves, tandis que les enseignants en milieu de carrière valorisent les relations positives au travail et enfin, les enseignants débutants mentionnent davantage la communication et le sérieux des élèves les données (voir Tableau 9, Annexe 10).

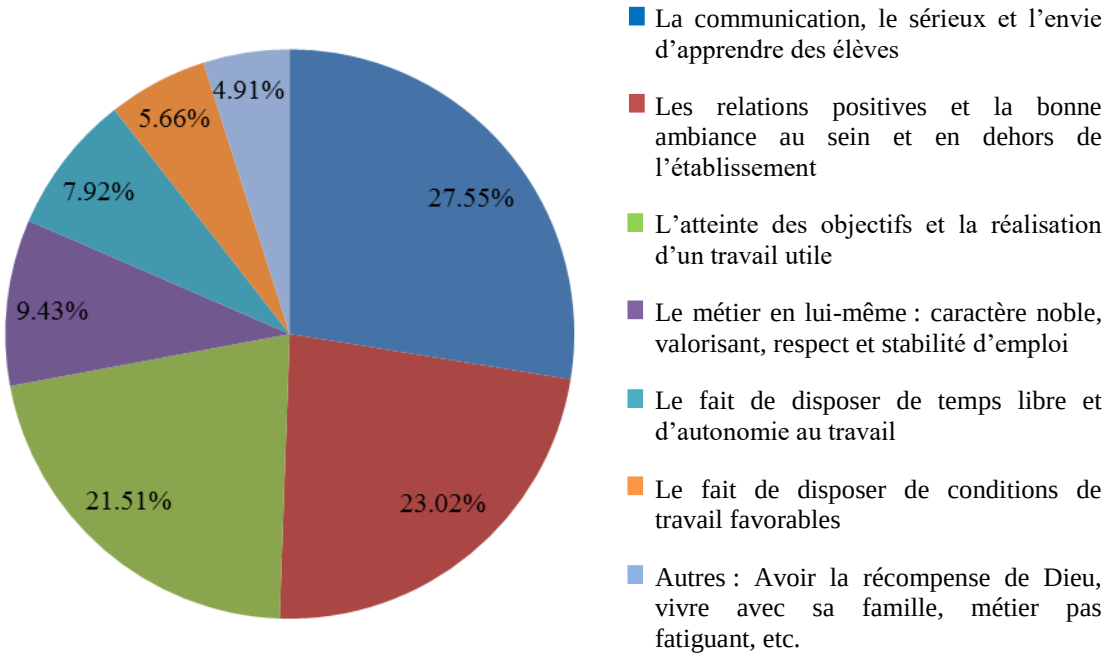
A travers l'ensemble de ces résultats, nous pouvons affirmer que les indicateurs du bien-être les plus saillants dans les discours des enseignants se rapportent aux relations avec les autres (e.g., collègues, hiérarchie, élèves, parents d'élèves), suivis de celles relevant du rapport avec le travail (e.g., appréciation de son travail, atteinte des objectifs) et enfin, de celles traduisant le rapport avec soi (e.g., équilibre, quiétude).

Maintenant que nous avons forgé une idée relativement précise sur ce que les enseignants entendent par bien-être au travail, il est lieu d'aborder les facteurs qui le favorisent.

Quels sont les facteurs favorisant le bien-être au travail des enseignants ?

Les résultats représentés dans la Figure 14 indiquent que le bien-être des enseignants résulte de six facteurs majeurs. Le premier facteur est intimement lié aux élèves. Il s'agit de la communication, du sérieux et de l'envie d'apprendre des élèves qui sont cités 73 fois (soit 27.55%). Le deuxième facteur désigne les comportements d'entraide et la bonne ambiance qui règne au sein et en dehors de l'établissement (61 fois, soit 23.02%). Plus spécifiquement, les participants mentionnent les bonnes relations qu'ils entretiennent avec leur collègues-enseignants (e.g., aide réciproque, respect, considération). Ils mettent également en avant les bons rapports avec la hiérarchie (e.g., respect, collaboration, soutien) et les parents/tuteurs d'élèves (e.g., remerciements, reconnaissance, valorisation). Le troisième facteur est l'atteinte des objectifs de travail et la réalisation d'un travail utile (57 fois, soit 21.51%). Le quatrième facteur correspond au métier d'enseignant en lui-même. Plus précisément, il semble que l'exercice d'un métier honorable, valorisé et valorisant, et assurant une sécurité d'emploi favorise le bien-être de ces enseignants (25 fois, soit 9.43%). Le cinquième facteur se rapporte à la possibilité de disposer de temps libre pour se consacrer à sa vie privée (e.g., réaliser des activités extraprofessionnelles, se reposer, voyager, poursuivre des études) et au fait de disposer de marges d'autonomie au travail (e.g., absence de hiérarchie rigide, certaine liberté dans la façon de gérer la discipline enseignée) qui est cité 21 fois (soit 7.92%). Le sixième facteur réfère à l'exercice de la pratique pédagogique dans un environnement adéquat (15 occurrences, soit 5.66%). Autrement dit, la disponibilité des moyens pédagogiques, la

propreté des locaux et la proximité du lieu de travail permettent à ces enseignants de se sentir à l'aise.



Figue 14. Facteurs du bien-être au travail des enseignants

Les facteurs de bien-être au travail que nous venons de voir semblent se différencier selon les cycles d'enseignement dans lesquels les participants interviennent. C'est en effet dans les discours des enseignants du lycée que l'on repère fortement la communication et le sérieux des élèves (38 fois), comparativement aux enseignants du collège (18 fois) et à ceux du primaire (17 fois). De même, les relations positives avec l'entourage professionnel et social sont plus invoquées par les enseignants du lycée (30 occurrences) que par leurs homologues du primaire (18 occurrences) et du collège (13 occurrences). Il en va de même pour l'atteinte des objectifs et la réalisation d'un travail utile (lycée : 28 fois vs. collège : 16 fois vs. primaire : 13 fois). D'une manière générale, notons que la communication et le sérieux d'apprendre des élèves est le principal facteur du bien-être des enseignants du lycée et du collège, alors que les relations positives et la bonne ambiance de travail et en dehors de

travail arrivent en tête des facteurs du bien-être des enseignants du primaire (voir Tableau 10, Annexe 11).

Par ailleurs, les résultats obtenus en fonction du milieu d'exercice montrent que la réalisation des objectifs ou d'un travail utile est le facteur de bien-être le plus important pour les enseignants en milieu rural (37 fois) que pour ceux des enseignants en milieu urbain (20 fois). A contrario, la communication, le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves arrive en tête des facteurs de bien-être des enseignants en milieu urbain (37 fois), alors qu'il est cité seulement 15 fois par leurs homologues en milieu rural (voir Tableau 11, Annexe 12).

Enfin, l'analyse des résultats selon l'ancienneté des enseignants rapporte que les interactions et le sérieux des élèves reviennent davantage chez les enseignants débutants (30 fois) et moyennement expérimentés (25 fois) que leurs homologues plus expérimentés (18 fois). C'est également le cas pour la réalisation des objectifs et d'un métier utile observée 31 fois auprès de débutants, 16 fois chez les moyennement expérimentés et 10 fois chez les plus anciens. En revanche, la bonne ambiance qui règne au sein et en dehors de l'établissement est davantage cité par les enseignants en milieu de carrière (27 fois), suivis des enseignants en début de carrière (19 fois), et enfin de ceux avancés en carrière (10 fois). Au total, il s'avère que les enseignants débutants mettent largement en avant l'atteinte des objectifs au travail et la réalisation d'un travail utile comme facteur de bien-être. Par contre, les enseignants moyennement expérimentés apprécient considérablement les bonnes relations et le bon climat qui règne au sein et en dehors de l'établissement. Enfin, les plus anciens mettent davantage l'accent sur la communication et le sérieux des élèves (voir Tableau 12, Annexe 13).

Au regard des résultats précédents, nous pouvons dire que les facteurs du bien-être au travail des enseignants peuvent être réunis en trois groupes. Le premier groupe s'articule autour du volet relationnel. Il réfère à la bonne ambiance, aux comportements d'entraide et aux bonnes relations que l'enseignant entretient avec les collègues enseignants, la hiérarchie,

les élèves et l'entourage de l'établissement. Le deuxième groupe englobe des facteurs qui proviennent du métier d'enseignant proprement dit (e.g., métier noble, utile). Le troisième et dernier groupe recouvre des aspects relevant des conditions de travail physiques et de déplacement (e.g., disponibilité de moyens de travail, proximité de lieu de travail).

Après avoir précisé les dimensions du bien-être au travail des enseignants et les facteurs qui le favorisent, il convient de nous interroger sur les facteurs susceptibles de le promouvoir.

Quels sont les facteurs pouvant améliorer le bien-être au travail des enseignants ?

Les résultats de l'analyse thématique indiquent que les enseignants proposent plusieurs facteurs pour améliorer leur bien-être au travail (voir Figure 15). Ils sont selon l'ordre d'importance comme suit. Le premier facteur concerne la nécessité d'améliorer les conditions de travail (e.g., réduire le sureffectif, fournir les moyens pédagogiques) qui revient 69 fois, soit 27.82%. Le deuxième facteur consiste à revaloriser l'image de l'enseignant et revoir le système de gestion de carrière (47 fréquences, 18.95%). Le troisième facteur concerne l'amélioration des modes de management (43 occurrences, soit 17.34%). Le quatrième facteur porte sur l'amélioration de leur salaire de sorte à ce qu'il soit équitable, motivant et adéquat aux efforts qu'ils déploient (33 occurrences, soit 13.31%). Le cinquième facteur renvoie à la révision des programmes scolaires et au fait d'attribuer plus d'autonomie au travail à l'enseignant (27 occurrences, soit 10.89%). En d'autres mots, ces enseignants proposent d'alléger les contenus des manuels scolaires, d'adapter les programmes au niveau des élèves et d'accroître leur autonomie pédagogique. En ce qui concerne le sixième facteur, les enseignants insistent sur la nécessité d'améliorer les conditions de déplacement entre le domicile et le lieu de travail (18 occurrences, soit 7.26%).

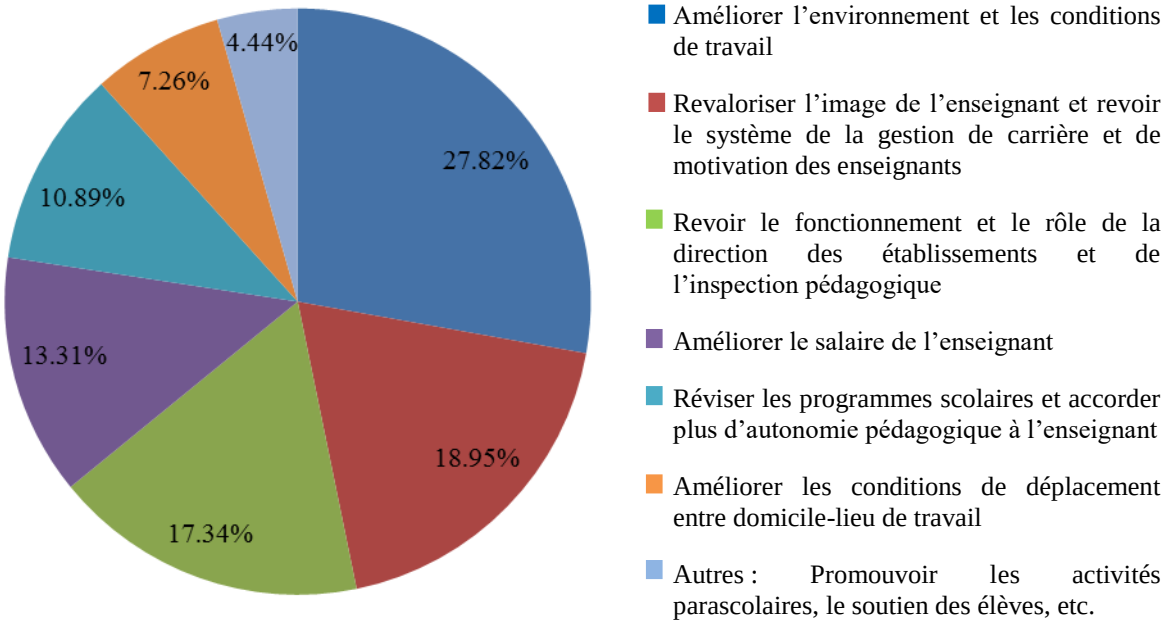


Figure 15. Facteurs de promotion du bien-être au travail

Lorsque l'on examine la variation des facteurs que nous venons d'évoquer, nous constatons que l'amélioration de l'environnement de travail semble être une préoccupation partagée pour les enseignants quel que soit le cycle d'enseignement (lycée : 22 occurrences vs. collège : 26 occurrences vs. primaire : 21 occurrences). En revanche, la revalorisation du rôle de l'enseignant et le changement de système de gestion de carrière sont réclamés à un niveau plus important par les enseignants des écoles primaires (20 occurrences) et du lycée (19 occurrences) par rapport à ceux du collège (8 occurrences). Cependant, la restructuration et la redéfinition du rôle de la hiérarchie sont plus largement évoquées par les enseignants du lycée (20 fois) que par leurs homologues du collège (13 fois) et du primaire (10 fois). En somme, soulignons que les enseignants s'accordent sur la nécessité d'améliorer leur environnement et conditions de travail comme première priorité (voir Tableau 13, Annexe 14).

En outre, les résultats obtenus nous apprennent que les propositions susmentionnées sont davantage mises en évidence par les enseignants travaillant en milieu rural. Pour en donner quelques exemples, la promotion des conditions de travail et l'amélioration des

conditions de déplacement sont plus citées par les enseignants en zone rurale (respectivement 39 occurrences, 17 occurrences) que par ceux en milieu urbain (respectivement 30 occurrences, 1 occurrence). De façon similaire, la redéfinition du rôle des responsables hiérarchiques est plus largement repérée chez les enseignants en zone rurale (30 occurrences) que par ceux en zone urbaine (13 occurrences). En dépit de ces variations, les enseignants travaillant dans le milieu rural comme dans le milieu urbain soulignent encore une fois l'importance d'agir d'abord sur l'environnement et les conditions de travail (voir Tableau 14, Annexe 15).

D'autre part, les résultats indiquent que la nécessité d'améliorer les conditions d'exercice du métier est mentionnée davantage par les enseignants en début de carrière (30 fois) que par ceux en milieu de carrière (22 fois) et par ceux avancés en carrière (17 fois). Repenser les modes de management et revisiter le fonctionnement de la hiérarchie semblent avoir plus d'importance pour les enseignants moins expérimentés (21 fois), suivis par les moyennement expérimentés (15 fois) et les plus expérimentés (7 fois). Il en va de même pour l'amélioration du revenu de l'enseignant, qui revient 15 fois chez les enseignants en début de carrière, 12 fois chez ceux en milieu de carrière et 6 fois chez les plus anciens. En revanche, la proposition selon laquelle l'enseignant a besoin de plus d'estime et de valorisation au sein de la société et d'équité en matière de promotion au travail est mentionnée à un degré plus important par les enseignants plus expérimentés (18 fois) et les enseignants moyennement expérimentés (17 fois) en comparaison avec les enseignants débutants (12 fois). Au final, nous pouvons noter que les enseignants débutants et moyennement expérimentés mettent davantage en avant l'importance d'améliorer leur environnement et leurs conditions de travail, alors que les enseignants plus expérimentés donnent une importance quasi-identique à la promotion de leur environnement de travail ainsi qu'à l'amélioration de leur statut social et professionnel (voir Tableau 15, Annexe 16).

A partir des résultats précédents, nous retenons que les facteurs pouvant améliorer le bien-être au travail des enseignants touchent aussi bien aux conditions de travail (e.g., outils didactiques, salles de cours, sureffectifs, programmes scolaires) et d'emploi (e.g., salaire, conditions de déplacement) qu'aux modes de management et à l'image de l'enseignant de la société. Ces résultats nous amènent en outre à nous demander à quel point ces propositions concordent avec les exigences du travail auxquelles ces enseignants sont exposés.

3.2.3. Exigences du travail et santé des enseignants

Dans cette partie, nous exposons d'abord les exigences du métier d'enseignant, ensuite nous abordons les conséquences que ces exigences entraînent sur la santé et la vie hors travail des enseignants.

Quelles sont les exigences perçues du métier d'enseignant ?

Les exigences du métier d'enseignant sont nombreuses (voir Figure 16). Nous avons, du plus important au moins important, les programmes scolaires surchargés, pressants et inadaptés au niveau des élèves (88 occurrences, soit 17.25%). Puis, arrive le manque de prérequis et de motivation des élèves (67 occurrences, soit 13.14%). Viennent ensuite l'environnement physique détérioré et le manque de ressources pédagogiques et didactiques (66 fréquences, soit 12.94%). En quatrième position sont mentionnés les classes surchargées qui dépassent 40 élèves et le nombre élevé d'heures de travail (60 occurrences, soit 11.76%). Nous relevons en cinquième place le management autoritaire/défaillant et le manque de soutien de l'enseignant (56 fréquences, soit 10.98%). Au sixième rang sont citées les difficultés de déplacements domicile- travail et les charges financières qui y sont associées (52 occurrences, soit 10.20%). En septième position figure une récrimination envers les comportements des élèves, en l'occurrence le manque de discipline et de bonne conduite (35

occurrences, soit 6.86%). La rémunération insuffisante et l'absence d'indemnités sont aussi identifiés en huitième position (34 occurrences, soit 6.67%).

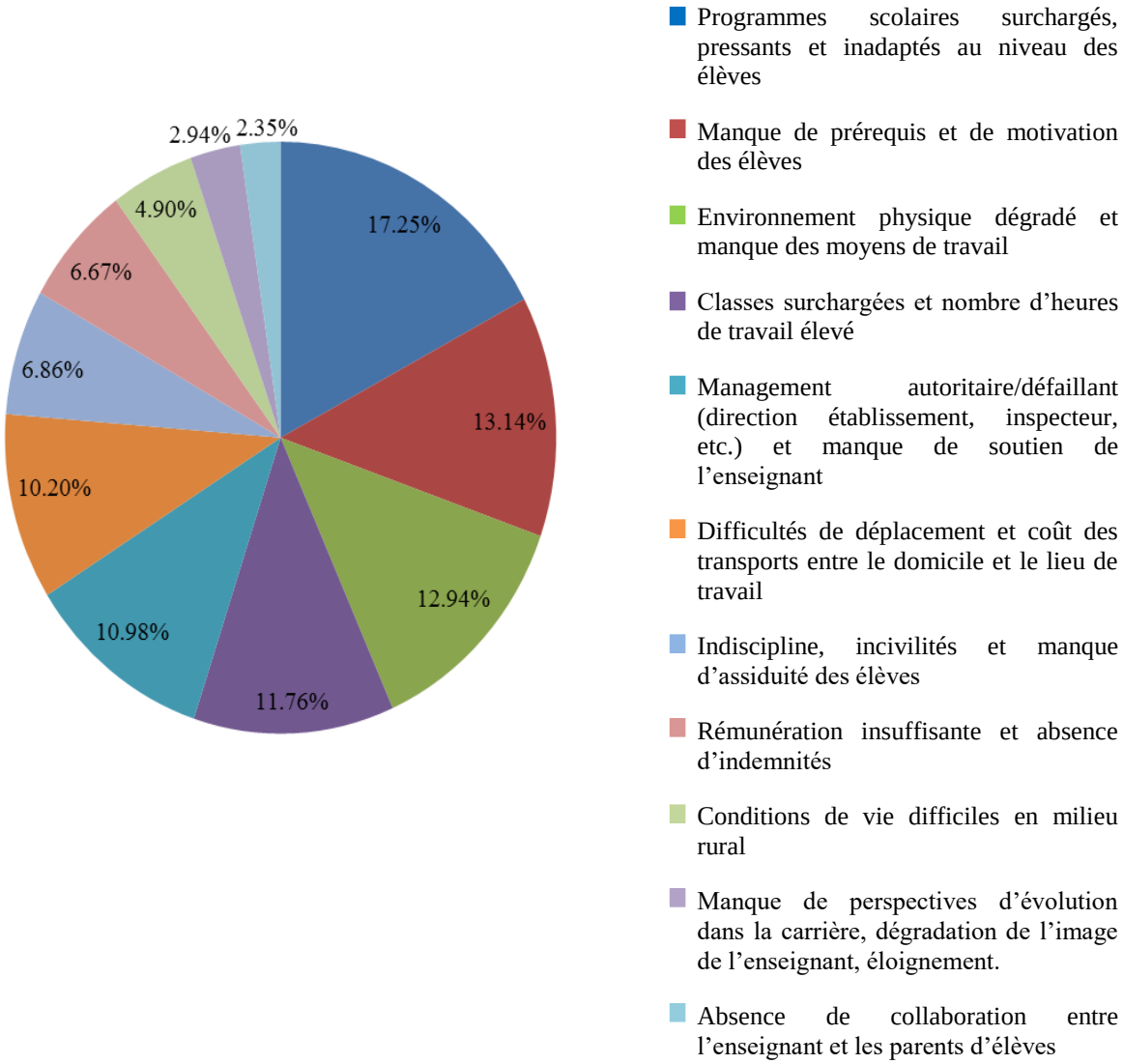


Figure 16. Exigences perçues du métier d'enseignant

En outre, l'analyse thématique fait ressortir que la surcharge/l'inadéquation des programmes scolaires au niveau des élèves ainsi que le sureffectif/le nombre d'heures de travail élevé sont des exigences citées davantage par les enseignants du lycée (respectivement 38 occurrences, 26 occurrences) que par les enseignants du collège (respectivement 21 occurrences, 17 occurrences) et ceux du primaire (respectivement 29 occurrences, 17 occurrences). De la même manière, le manque de prérequis nécessaires et d'envie d'apprendre des élèves est plus relevé par les enseignants du lycée (28 fois) que par leurs homologues du

primaire (21 fois) et du collège (18 fois). En outre, il n'est pas étant que le problème d'indiscipline et d'incivilités des élèves ne soit pas évoqué par les enseignants du primaire, alors qu'il est largement mentionné par les enseignants du lycée (24 occurrences), suivis de ceux du collège (11 fois). Concernant la détérioration des conditions physiques de travail, elle est plus indiquée par les enseignants du primaire (32 occurrences) comparativement à ceux du collège (10 occurrences) et ceux du lycée (24 occurrences). Nous remarquons le même constat pour les difficultés de déplacement (primaire : 31 fois vs. collège : 12 fois vs. lycée : 9 fois). Quant aux pratiques managerielles, il s'avère que la bureaucratie, l'autoritarisme et le manque de soutien de l'enseignant ont à peu près la même importance pour les enseignants des écoles primaires (21 fois) et du collège (23 fois) tandis qu'ils sont moins invoqués par les enseignants du collège (12 fois). Pour synthétiser, il semble que la surcharge des programmes scolaires est la principale contrainte évoquée par les enseignants du lycée et du collège, alors que la dégradation de l'environnement de travail et les difficultés de déplacement sont les grandes exigences mises en exergues par les enseignants du primaire (voir Tableau 16, Annexe 17).

D'après les analyses effectuées, il n'est pas surprenant de constater que la plupart des difficultés du métier d'enseignant sont davantage identifiées par les enseignants en milieu rural. A titre d'illustration, la difficulté liée à la pression et l'inadaptation des programmes scolaires au niveau des élèves et celle relative au manque de prérequis et de motivation des élèves sont largement identifiées chez les enseignants en zone rurale (respectivement 51 occurrences, 41 occurrences) comparativement à ceux en milieu urbain (respectivement 37 occurrences, 26 occurrences). Egalement, les conditions matérielles de travail défavorables et les contraintes du déplacement sont davantage mises en avant par les enseignants en zone rurale (respectivement 43 fois, 47 fois) que leurs homologues en milieu urbain (respectivement 23 fois, 5 fois). En revanche, le problème lié à l'incivilité des élèves semble

concerner davantage les enseignants travaillant en zone urbaine (25 fois) que ceux qui exercent en zone rurale (10 fois ; voir Tableau 17, Annexe 18).

Comme le précisent les résultats obtenus, la surcharge et l'inadaptation des programmes scolaires au niveau des élèves sont plus repérées chez les enseignants en début de carrière (35 occurrences) et en milieu de carrière (33 fois) que ceux avancés en carrière (20 fois). De plus, le sureffectif et le nombre d'heures de travail élevé concerne plus les enseignants débutants (25 occurrences) que leurs homologues moyennement expérimentés (20 occurrences) et plus expérimentés (15 occurrences). Il en va de même pour les comportements d'incivilité des élèves (débutants : 15 fois vs. milieu de carrière : 12 fois vs. avancés en carrière : 8 fois). Brièvement, nous pouvons remarquer que les enseignants s'accordent sur le fait que les programmes scolaires surchargés, pressants et inadaptés au niveau des élèves est la contrainte professionnelle la plus pesante (voir Tableau 18, Annexe 19).

A la lumière des résultats évoqués précédemment, nous pouvons indiquer que les exigences du travail auxquelles les enseignants du primaire et du secondaire sont exposés peuvent être regroupées en cinq grandes classes. La première classe s'attache aux conditions de travail (e.g., charge de travail quantitative, environnement de travail dégradé). La deuxième classe concerne les élèves et regroupe la faiblesse du niveau des élèves et les comportements d'incivilité (e.g., indiscipline, manque de respect de l'enseignant). La troisième classe, quant à elle, renvoie à la bureaucratie de l'administration et le manque de perspectives d'évolution dans la carrière. En ce qui concerne la quatrième classe, elle correspond aux conditions d'emploi (e.g., salaire insuffisant, conditions de déplacement difficiles). La cinquième classe est composée des conditions de vie difficile en milieu rural et le manque de collaboration entre l'enseignant et les tuteurs d'élèves. Ces cinq grandes catégories d'exigences du métier d'enseignant correspondent globalement aux pistes proposées par les enseignants pour améliorer leur bien-être professionnel.

Maintenant que nous avons identifié les exigences du travail auxquelles les enseignants sont confrontés, il convient de préciser ce que ces exigences génèrent comme conséquences sur la santé et la vie hors-travail des enseignants.

Conséquences des exigences du métier sur la santé et la vie hors des enseignants

Les exigences du métier d'enseignant peuvent être l'origine de nombreux problèmes psychologiques tels que le stress, l'épuisement, le mal-être, etc. Elles peuvent également engendrer des répercussions sur la vie personnelle des enseignants. Les lignes qui suivent présentent succinctement ces deux grandes catégories de conséquences.

Quelles sont les conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant ?

L'examen des données de la Figure 17 indique que les enseignants déclarent avoir des problèmes de santé physique (36 occurrences, soit 25.35%). Ces enseignants déclarent souffrir notamment de fatigue physique, de tension artérielle élevée et de troubles musculosquelettiques, à cause notamment des efforts déployés pour gérer des classes surchargées et des programmes scolaires pressants, ainsi que des difficultés de déplacement. Cette fatigue peut aussi être liée au fait que ces enseignants sont amenés à travailler debout pendant une longue durée pour pouvoir gérer l'indiscipline des élèves et attirer leur attention. A ces problèmes de santé physique s'ajoutent des problèmes de santé psychologique. En effet, les enseignants se sentent stressés, épuisés et étouffés (34 occurrences, soit 23.94%). Les enseignants rapportent également des manifestations dépressives et des symptômes anxieux (24 occurrences, soit 16.90%). Ils éprouvent en outre de la nervosité et ont des difficultés à maîtriser leurs propres émotions dans des situations déstabilisantes, notamment celles liées aux conflits avec les élèves (22 occurrences, soit 15.49%). Ces difficultés ont par ailleurs des conséquences sur l'investissement psychologique au travail, dans le sens où ces enseignants deviennent démotivés, désintéressés et désengagés de leur travail (13 occurrences, soit

9.15%). Ces exigences pèsent ainsi sur la vie personnelle de l'enseignant car elles le privent du temps libre qui lui permet de récupérer, de se reposer, d'être avec sa famille, etc. (9 occurrences, soit 6.34%).

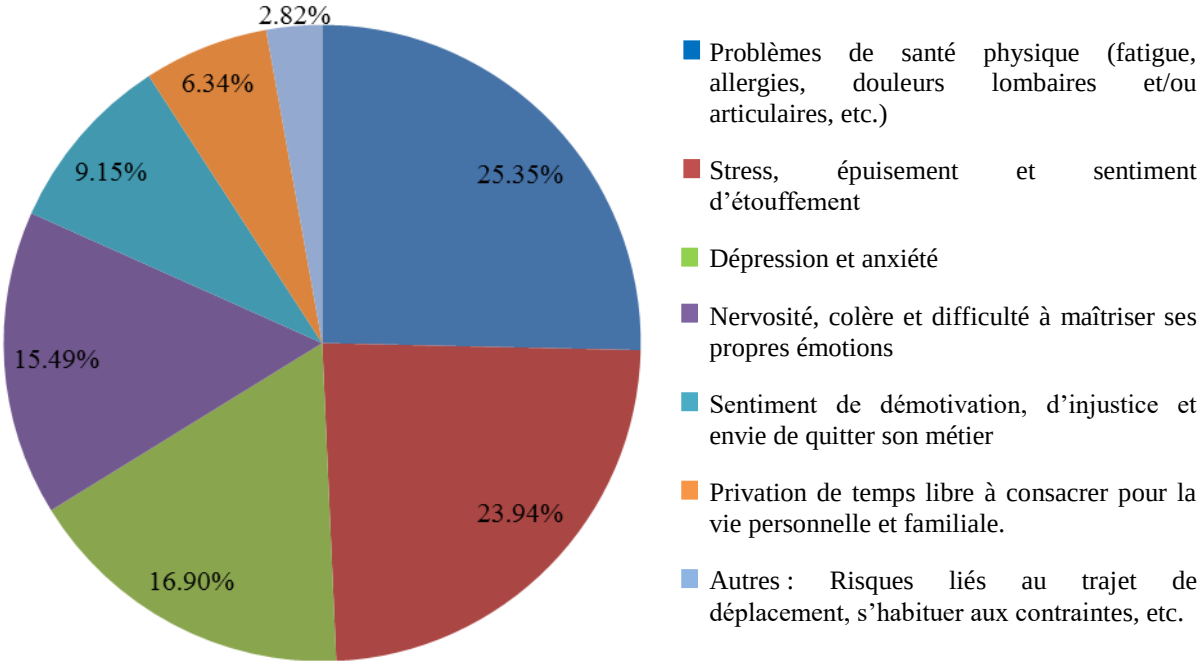


Figure 17. Conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant

Par ailleurs, les résultats révèlent que les problèmes de santé physique sont davantage rapportés par les enseignants du lycée (16 occurrences) et du collège (14 occurrences) que ceux du primaire (6 occurrences). A cause de l'indiscipline des élèves, il n'est pas surprenant que les problèmes liés à la nervosité et au contrôle des émotions concernent davantage les enseignants du lycée (13 occurrences) que ceux du collège (5 occurrences) et ceux du primaire (4 occurrences). De la même manière, ce sont les enseignants du lycée qui déclarent avoir plus de problèmes liés au stress et à l'épuisement (23 fois) comparativement aux enseignants du collège (4 fois) et ceux du primaire (7 fois). Sommairement, notons que les enseignants du lycée mettent largement en avant le stress et l'épuisement professionnel, alors que les enseignants du collège mettent davantage l'accent sur les problèmes de santé

physique. Les enseignants du primaire rapportent, quasiment avec la même fréquence, des problèmes anxieux, du stress et de santé physique (voir Tableau 19, Annexe 20).

D'autre part, les résultats rapportent que les problèmes de santé physique sont un peu plus constatés chez les enseignants en milieu rural (20 occurrences) par rapport à ceux en milieu urbain (16 occurrences). Par contre, les problèmes liés au stress/épuisement ainsi que la nervosité sont légèrement rapportés par les enseignants en milieu urbain (respectivement 18 fois, 12 fois) que par ceux en milieu rural (respectivement 16 fois, 10 fois ; voir Tableau 20, Annexe 21).

Comme l'indiquent les résultats obtenus selon l'ancienneté, les problèmes de santé physique et le sentiment de stress et d'épuisement concernent davantage les enseignants en début de carrière (respectivement 17 fois, 16 fois), suivis des enseignants en milieu de carrière (respectivement 11 fois, 10 fois) et de ceux avancés en carrière (respectivement 8 fois, 8 fois). Par contre, les manifestations dépressives et anxieuses sont beaucoup plus repérées chez les enseignants plus anciens (13 fois) en comparaison à ceux moyennement expérimentés (4 fois) et à ceux moins expérimentés (7 fois ; voir Tableau 21, Annexe 22).

Somme toute, précisons que les exigences du travail ont des conséquences non seulement sur la santé physique (e.g., fatigue, insomnie), mais aussi et surtout sur la santé psychologique (e.g., dépression, épuisement, colère) des enseignants. Ces conséquences traduisent un sentiment de détresse psychologique composé, entre autres, de manifestations dépressives et anxieuses, d'irritabilité, ainsi que d'un sentiment de désengagement au travail. En plus de ces conséquences avérées sur le plan individuel, les exigences du métier d'enseignant semblent également toucher à la vie personnelle des enseignants.

Quelles sont les conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail ?

Selon la Figure 18, il s'avère que les enseignants transposent les problèmes de santé générés par le travail à la vie hors travail (20 occurrences, soit 37.04%). A ce problème

s'ajoute la difficulté de concilier leur vie au travail et leur vie privée (17 occurrences, soit 31.48%). En outre, les enseignants éprouvent un sentiment de frustration puisqu'ils ne peuvent pas satisfaire leurs besoins élémentaires (12 occurrences, soit 22.22%).

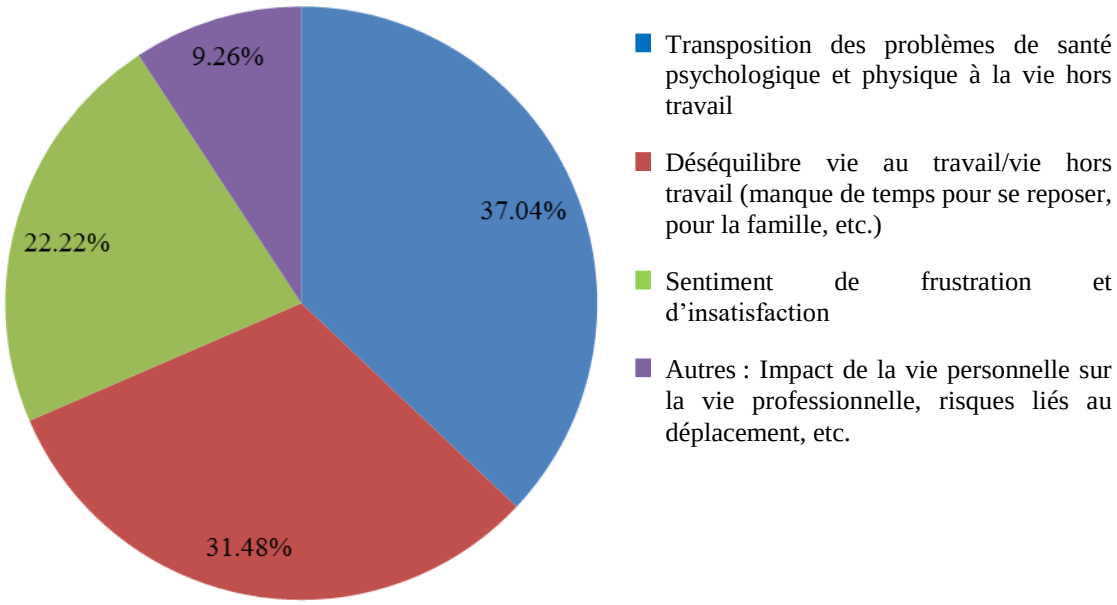


Figure 18. Conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant

En outre, les analyses effectuées en fonction du cycle d'enseignement précisent que le déséquilibre vie au travail-vie hors travail est plus exprimé par les enseignants du primaire (10 occurrences) en comparaison avec les enseignants du collège (2 occurrences) et ceux du lycée (5 occurrences,). Les interviewés obtiennent néanmoins des valeurs quasiment similaires concernant le problème de transposition des problèmes de santé liés au travail à la vie privée (primaire : 5 fois vs. collège : 7 fois vs. lycée : 8 fois). De cela, notons que les enseignants du lycée et du collège sont davantage exposés au problème de transposition des problèmes de santé vécues au travail à la vie privée, tandis que les enseignants du primaire déclarent avoir plus de difficulté à trouver un équilibre entre leur vie professionnelle et la vie personnelle (voir Tableau 22, Annexe 23).

Par ailleurs, les résultats obtenus révèlent que c'est dans les propos des enseignants en milieu rural que l'on repère davantage le phénomène de transposition des problèmes

psychologiques et physiques à la vie privée (13 fois) par rapport à leurs homologues en milieu urbain (7 fois). La difficulté de concilier vie professionnelle-vie personnelle revient également plus chez les enseignants en zone rurale (13 fois) que chez ceux en zone urbaine (4 fois ; voir Tableau 23, Annexe 24).

Enfin, les analyses comparatives selon les trois tranches d'ancienneté mettent en exergue le fait que la transposition des problèmes de santé vécus au travail à la vie hors travail concerne plus les enseignants débutants (10 occurrences) et en milieu de carrière (9 occurrences) que leurs homologues plus anciens (1 occurrence). En plus, le déséquilibre vie au travail-vie hors travail revient à la même fréquence chez les enseignants débutants et ceux moyennement expérimentés (7 fois), alors qu'il est peu repéré (3 fois) par les plus expérimentés. Pour récapituler, il s'avère que la transposition des problèmes de santé psychologique et physique à la vie hors travail semble davantage concerner les enseignants débutants et en milieu de carrière que les plus anciens (voir Tableau 24, Annexe 25).

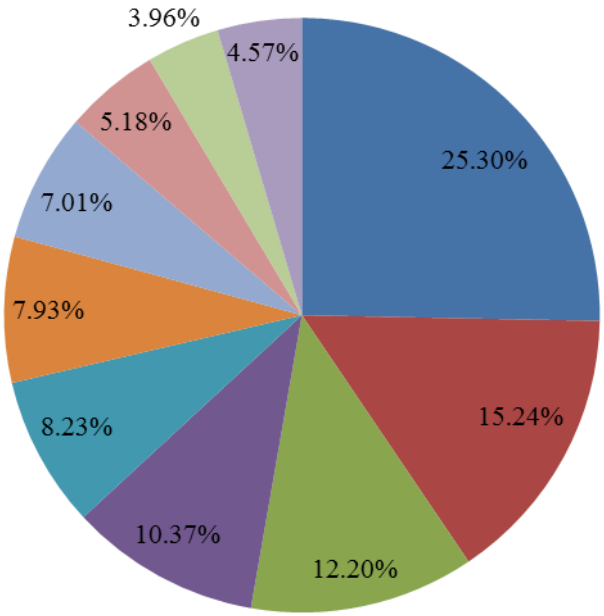
En somme, indiquons à travers ces résultats que les exigences du métier d'enseignant entraînent des perturbations sur la vie personnelle et sociale des enseignants. Cependant, bien que ces exigences engendrent des conséquences non négligeables sur la santé, le travail et la vie hors travail des enseignants, la question qui se pose désormais est comment ces enseignants y font face.

3.2.4. Ressources au travail et stratégies d'ajustement des enseignants face aux exigences de leur métier

Les résultats indiquent que les enseignants élaborent des stratégies flexibles et diversifiées pour s'ajuster aux exigences de leur métier (voir Figure 19). En effet, la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves sérieux, motivés et respectueux sont une ressource incontournable pour pallier à ces exigences (83 occurrences, soit 25.30%). Plus précisément, les enseignants disent fournir d'importants efforts et se sentent heureux du fait

qu'ils aient un sentiment de responsabilité et travaillent avec des élèves motivés et disciplinés. Le coping évitant constitue aussi l'une des principales stratégies d'ajustement élaborées face aux difficultés du travail de l'enseignant (50 occurrences, soit 15.24%). Il réfère en fait à des stratégies d'évitement (e.g., s'habituer aux contraintes, essayer de les ignorer, moins s'impliquer dans son travail, s'engager davantage dans les activités extra-professionnelles) qui ont pour vocation d'éviter le problème et non pas le résoudre. En outre, il s'avère que les enseignants ont recours à d'autres stratégies de coping dites actives. Parmi elles, nous retenons les efforts déployés pour résoudre le problème de faiblesse du niveau des élèves (40 occurrences, soit 12.20%). Par exemple, les enseignants impliquent les élèves en leur donnant des devoirs à domicile. Ils prévoient des séances de soutien scolaire et simplifient, autant que se peut, les contenus des cours. De la même manière, pour remédier au problème de manque d'outils de travail et de contraintes de déplacement, ces enseignants utilisent leur ordinateur personnel, achètent des outils géométriques, font du covoiturage, etc. (34 occurrences, soit 10.37%). Pour faire face à la longueur des programmes scolaires, les enseignants mobilisent des stratégies diversifiées (27 occurrences, soit 8.23%). A titre d'exemple, ils adaptent le programme au niveau des élèves à travers la sélection des contenus utiles ou le remplacement du contenu préconisé par une vidéo ou un texte plus fonctionnel. Ils prévoient également des heures supplémentaires pour pouvoir terminer lesdits programmes. Pour gérer le problème d'indiscipline et le manque d'assiduité des élèves, les interviewés ont recours à deux stratégies distinctes. La première consiste à gérer ce problème de façon administrative et ferme. Il s'agit par exemple de la prise des mesures disciplinaires, du renvoi des élèves et de l'appel à la direction de l'établissement (23 occurrences, 7.01%). La deuxième stratégie, quant à elle, réfère à une gestion plutôt souple de ce problème via la communication, le dialogue et l'encouragement des élèves concernés (17 occurrences, soit 5.18%). Toujours dans le cadre des stratégies de coping centrées sur le problème, les participants optent

généralement pour le choix d'un contenu commun et/ou le fait de donner la priorité à un niveau plus qu'un autre dans les classes combinées ou hétérogènes (13 occurrences, soit 3.96%). Par ailleurs, les enseignants semblent mobiliser un autre type de stratégie d'ajustement qui est la recherche de soutien social (26 occurrences, soit 7.93%). Cette stratégie consiste à solliciter l'aide des collègues-enseignants, du chef d'établissement et des surveillants généraux lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes professionnels.



- Avoir la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves sérieux et motivés
- Recours aux stratégies d'évitement (désengagement, optimisme, patience, résignation, etc.)
- Gérer la faiblesse du niveau des élèves par la réalisation des séances de soutien, la simplification des cours, la diversification des méthodes pédagogiques, etc.
- Mobilisation de stratégies actives pour faire face au manque de moyens de travail et aux contraintes de déplacement (utilisation, de son ordinateur personnel, covoiturage, etc.)
- Gestion de la longueur des programmes scolaires à travers l'adaptation du contenu des cours aux niveaux des élèves, la sélection des contenus de cours pertinents, l'organisation d'heures supplémentaires, etc.
- Soutien et recherche de soutien social auprès des collègues, chef d'établissement, personnel administratif, etc.
- Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon administrative et ferme (mesures disciplinaires, autoritarisme, faire appel à la direction de l'école, aux parents d'élèves, etc.)
- Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon souple (dialogue, communication, etc.)
- Gestion des classes combinées et hétérogènes à travers le choix d'un contenu commun et/ou de donner la priorité à un niveau plus qu'un autre
- Autres : Pas de solution pour le problème de sureffectif, travail en petits groupes, auto-formation, etc.

Figure 19. Ressources et stratégies d'ajustement face aux exigences du métier

D’autre part, les résultats indiquent que les enseignants n’ont pas recours aux mêmes stratégies de coping selon le cycle d’enseignement où ils officient. En effet, les stratégies d’évitement sont plus utilisées par les enseignants du lycée (24 occurrences), suivis de ceux du primaire (17 occurrences) et de ceux du collège (9 occurrences). Ce sont aussi les enseignants du lycée qui s’appuient davantage sur la conscience professionnelle et l’envie d’aider des élèves sérieux avec 38 occurrences par rapport à ceux du collège (26 occurrences) et ceux du primaire (19 occurrences). De plus, les enseignants du lycée mobilisent davantage les stratégies actives pour gérer la faiblesse du niveau des élèves (19 occurrences) en comparaison avec leurs homologues du collège (9 occurrences) et du primaire (12 occurrences). En revanche, ce sont les enseignants des écoles primaires qui ont plus tendance à mobiliser des stratégies actives pour faire face au manque d’outils de travail et aux difficultés de déplacement (21 fois), comparativement à ceux du collège (5 fois) et à ceux du lycée (8 fois). Les enseignants du primaire ont cependant rarement recours aux stratégies liées à la gestion de l’indiscipline des élèves, que ce soit de façon administrative (1 occurrence) ou d’une manière souple (0 occurrence), alors que ces stratégies occupent une place relativement centrale chez les enseignants du lycée (respectivement 12 occurrences, 10 occurrences) et ceux du collège (respectivement 10 occurrences, 7 occurrences). Par ailleurs, il s’avère les enseignants du primaire ont plus recours aux stratégies visant à remédier au manque des moyens de travail et de déplacement, alors que les enseignants du collège se focalisent davantage sur comment gérer l’indiscipline des élèves. Pour les enseignants du lycée, ils mettent davantage en exergue les stratégies liées à la gestion de la faiblesse du niveau des élèves (voir Tableau 25, Annexe 26).

Comme le révèlent les analyses effectuées selon le milieu d’exercice, la conscience professionnelle et l’envie d’apporter de l’aide à des élèves motivés constituent une ressource beaucoup plus importante pour les enseignants en milieu rural avec 48 fois comparativement à

ceux en milieu urbain avec 35 fois. Concernant les stratégies visant à surmonter le problème de défaut de matériel pédagogique et de déplacement, ce sont les enseignants en zone rurale qui les mentionnent davantage (27 fois) par rapport à leurs homologues en zone urbaine (7 fois). Le soutien et la recherche de soutien social sont largement évoqués par les enseignants en milieu rural (22 fois) en comparaison à ceux en milieu urbain (4 fois). Toutefois, concernant la gestion de l'indiscipline des élèves, ce sont les enseignants en zone urbaine qui rapportent plus le recours à des stratégies fermes (16 fois) et à des stratégies souples (11 fois) par rapport aux enseignants en milieu rural (respectivement 7 fois, 6 fois). D'une manière globale, il semble que les enseignants en milieu rural se focalisent davantage sur comment faire face au manque des moyens, alors que leurs homologues en milieu urbain se concentrent largement sur comment gérer la faiblesse du niveau des élèves (voir Tableau 26, Annexe 27).

L'analyse des entretiens rapporte en outre que les stratégies d'évitement sont fréquemment utilisées par les enseignants en début de carrière (23 occurrences), en comparaison avec les enseignants en milieu de carrière (14 occurrences) et ceux avancés en carrière (13 occurrences). S'appuyer sur la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves est une ressource qui a plus d'importance pour les enseignants débutants (42 fois) que pour leurs homologues moyennement expérimentés (25 fois) et plus expérimentés (16 fois). Ce sont aussi les enseignants débutants (19 fois) et ceux en milieu de carrière (14 fois) qui ont le plus recours aux stratégies actives pour remédier à la faiblesse du niveau des élèves, comparativement à ceux avancés en carrière (7 fois). Une autre stratégie qui revient davantage chez les enseignants débutants se rapporte au soutien et à la recherche de soutien, relevée 16 fois, alors qu'elle est évoquée uniquement 6 fois par les moyennement expérimentés et 4 fois par les plus anciens. Inversement, l'utilisation de stratégies actives pour faire face au manque de moyens de travail et aux difficultés de déplacement sont relevées davantage par les enseignants en milieu de carrière (16 fois) en comparaison aux enseignants débutants (11 fois)

et avancés en carrière (7 fois). En résumé, il s'avère que les enseignants en milieu de carrière et ceux avancés en carrière mettent plus d'efforts pour contourner la faiblesse du niveau des élèves et le manque des moyens de travail. En plus de comment gérer la faiblesse du niveau des élèves, les enseignants en début de carrière consacrent des efforts à gérer la surcharge des programmes scolaires et sollicitent du soutien des autres (voir Tableau 27, Annexe 28).

A l'instar des résultats évoqués précédemment, nous pouvons indiquer que les enseignants ne subissent pas toujours les difficultés de leur métier mais élaborent des réponses, cherchent des solutions et s'appuient sur des ressources pour y répondre et maintenir leur équilibre personnel. Ces stratégies de coping peuvent être réparties en trois grandes catégories. La première catégorie englobe les stratégies actives ou centrées sur le problème (e.g., sélectionner un contenu de cours adapté au niveau des élèves, gérer les cas d'indiscipline de façon souple ou ferme, prévoir des heures de soutien pour remédier à la faiblesse du niveau des élèves). La deuxième catégorie comprend les stratégies d'évitement (e.g., se désengager du travail, s'impliquer davantage dans les activités extra-professionnelles). La troisième catégorie reflète les stratégies liées à la recherche de soutien social (e.g., demander de l'aide des collègues, du directeur de l'établissement).

4. Discussion

L'objectif principal de cette étude exploratoire est de nous éclairer sur les facteurs de bien-être et de détresse psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Au vu des résultats, le métier d'enseignant semble avoir des caractéristiques que l'on trouve dans la littérature, et d'autres qui sont plutôt spécifiques au contexte marocain, ou au moins présentent plus d'importance dans ce contexte-là.

Ambivalence de l'image perçue du métier d'enseignant

Nous avons souligné plus haut que les enseignants estiment que leur métier est contraignant. Précisément, les enseignants rapportent qu'ils exercent leur activité dans des conditions de travail qui ne sont ni favorables ni optimales. Toutefois, ces enseignants mettent en valeur certaines caractéristiques positives de leur métier. Cela revient à dire que le métier d'enseignant contient des exigences et des ressources. De ce fait, l'équilibre entre ce que ce métier exige en termes d'énergie à dépenser et les ressources qu'il offre aux enseignants semble un point fondamental pour comprendre la santé des enseignants. Autrement dit, les enseignants dont les conditions de travail se caractérisent par un certain équilibre entre les exigences du métier et les ressources disponibles peuvent avoir plus tendance à être motivés et déterminés, et par conséquent à éprouver une bonne santé au travail (e.g., présence du bien-être au travail, d'engagement au travail vs. absence de mal-être au travail). Inversement, les enseignants qui sont exposés à de fortes exigences et au manque de ressources peuvent être amenés à déployer beaucoup d'efforts pour pouvoir mener à terme leur travail. En conséquence, ils peuvent facilement développer des problèmes de santé au travail. Ces constats sont accord avec la théorie « exigences-ressources au travail » de (Bakker & Demerouti, 2014, 2017) qui suppose que les conditions de travail se divisent en deux types, à savoir les exigences du travail et les ressources au travail.

Nous venons de dire que les ressources au travail représentent une partie intégrante du métier d'enseignent au Maroc. Ces ressources proviennent aussi bien des interactions avec les autres que du métier en lui-même. Elles constituent des facteurs de bien-être au travail à considérer.

Les relations interpersonnelles, l'utilité perçue du métier et les marges d'autonomie : des sources majeures du BET des enseignants

En effet, les résultats mettent en lumière le fait que les enseignants ont accès à un certain nombre de ressources au travail. En effet, les relations interpersonnelles dans le milieu scolaire représentent une facette centrale du bien-être des enseignants. Ces relations renvoient d'une part aux comportements d'entraide et d'autre part au climat de travail qui règne au sein et en dehors de l'établissement.

S'agissant du soutien social, les enseignants mettent en avant la collaboration et l'aide des collègues, des supérieurs hiérarchiques, du personnel administratif et des tuteurs d'élèves quand ils sont confrontés à des problèmes au travail. Ce soutien tantôt instrumental tantôt émotionnel peut permettre à l'enseignant de mener à bien son activité pédagogique et de sentir bien psychologiquement. Plus précisément, le fait que les enseignants peuvent solliciter leur réseau social en cas de besoin peut les amener à se sentir socialement entouré et apprécié et par conséquent d'être en sécurité. A ce sujet, il faut noter que le soutien social est un élément qui peut favoriser l'adaptation de l'individu à son environnement (Caplan, 1974).

En ce qui concerne le climat de travail, les interviewés mettent en avant la bonne ambiance (e..g., respect mutuel, reconnaissance, valorisation) qui règne au sein et en dehors du milieu de travail. Cela veut dire que les enseignants se sentent appréciés et considérés par les autres (e.g., collègues, élèves parents d'élèves). Autrement dit, lorsque les enseignants reçoivent un feed-back sur leurs performances peut les conduire à avoir le sentiment que leur contribution est reconnue, et par conséquent à être plus motivés et déterminés dans leur travail. En ce sens, Brunet et Savoie (1999) mentionnent qu'un bon climat de travail est associé à des conséquences positives telles que le bien-être psychologique au travail et les comportements pro-sociaux. De plus, le Conseil Supérieur de l'Enseignement au Maroc

(CSE, 2008a) indique que les bonnes relations avec les élèves, la direction de l'établissement et les collègues stimulent la satisfaction professionnelle des enseignants marocains.

D'autre part, nous relevons dans le discours des enseignants une certaine importance accordée à l'utile perçue de leur métier. A cet égard, nous pouvons en distinguer deux types d'utilité à savoir l'utilité sociale et l'utilité personnelle. Pour l'utilité sociale, elle peut s'exprimer à travers la contribution à la formation des élèves, le soutien des jeunes défavorisés et la contribution au progrès de la nation. Il s'agit là du fait que leur métier leur assure le sentiment de remplir un rôle fondamental dans la société. A ce sujet, Watt et Richardson (2007) précisent que l'utilité sociale joue un rôle prépondérant sur la motivation, l'engagement et la satisfaction des enseignants. De même, le CSE (2008a) rapporte que le sentiment d'utilité sociale est le principal motif de satisfaction des enseignants marocains. Pour ce qui est de l'utilité personnelle, il s'agit d'un ensemble de bénéfices personnels que l'enseignant retire de son métier (e.g., avoir du temps libre, sécurité de l'emploi). Ces avantages semblent avoir de l'importance aux yeux des enseignants pour de nombreuses rasions. Par exemple, le fait d'avoir du temps libre permet aux enseignants de trouver un équilibre entre la vie au travail–la vie hors travail. Par conséquent, la disponibilité du temps libre à consacrer pour leurs familles ou pour eux-mêmes peut favoriser le sentiment du bien-être et d'équilibre psychologique de ces enseignants. D'ailleurs, Richardson et Watt (2005) mentionnent que la disponibilité de temps à consacrer à sa famille est parmi les motifs qui encouragent les individus à se réorienter vers l'enseignement.

La présente étude souligne en outre l'intérêt de tenir compte de l'autonomie au travail. En effet, les enseignants indiquent le fait qu'ils possèdent une certaine marge de manœuvre au travail, et ce, malgré les programmes surchargés et les directives ministérielles strictes. Il s'agit spécifiquement du fait de décider comment faire leur travail et de choisir le contenu à enseigner à leurs élèves. Cette liberté pédagogique permet à l'enseignant de donner un sens à

son travail et de se voir responsable des résultats escomptés. Autrement dit, l'enseignant qui dispose de l'autonomie au travail peut se sentir responsable de son comportement, de ses choix pédagogiques et des résultats qui en découlent. Ceci peut donc l'amener à réaliser son travail volontairement, avec amour et persévérance, et à en retirer un certain épanouissement. A cet égard, Ntsame Sima (2012) observe que les enseignants qui ont une certaine autonomie au travail se sentent bien psychologiquement.

Si le métier d'enseignant au Maroc comporte des ressources, il se caractérise aussi par un certain nombre d'exigences qui reflètent un facteur de stress professionnel et de tension psychologique pour les enseignants marocains.

Le métier d'enseignant au Maroc, une source de forte tension

En outre, nous avons déjà évoqué que le travail d'enseignant se caractérise par une série d'exigences. Plus précisément, l'analyse thématique montre que les enseignants du primaire et du secondaire font face à une intensification du travail et à une charge de travail accrue. Cela s'explique par des programmes scolaires longs, des contraintes temporelles fortes, une charge horaire élevée et des classes en sureffectif. Ces constats corroborent les éléments rapportés dans le Chapitre 1, dans le sens où les enseignants marocains ont une charge de travail importante (e.g., nombre d'élèves, nombre d'heures de travail). Ces constats vont en outre dans le sens des conclusions d'un certain nombre de travaux montrant que le travail d'enseignant est sujet à des pressions temporelles (Bakker et al., 2005) et à une surcharge de travail (Boudrias et al., 2014 ; Kyriacou, 2001). Cette surcharge peut s'expliquer en partie par la politique de scolarisation primaire universelle engagée par plusieurs pays dont le Maroc, dans le sens où le recrutement des enseignants n'a pas suivi l'évolution de nombre d'enfants scolarisés (Crehan, 2017). De même, les départs massifs à la retraite (CSEFRS,

2014) ont engendré un manque d'enseignants et un sureffectif des classes environ de 60 élèves.

De la même manière, les comportements difficiles des élèves qui se traduisent par le manque de discipline, d'assiduité et d'envie d'apprendre constituent une difficulté majeure pour les enseignants marocains. L'idée ici est que le métier d'enseignant ne se caractérise pas toujours par des relations positives et paisibles entre les enseignants et leurs élèves. Au contraire, il y a des malentendus, des conflits, bref des interactions sociales malsaines à l'école. A cet effet, le CSE du Maroc (2008a) souligne que les enseignants marocains, notamment ceux du secondaire révèlent une récrimination envers les comportements d'incivilité des élèves. En d'autres mots, les enseignants marocains font face à des situations déstabilisantes au niveau affectif (e.g., insultes, conflits avec les élèves, indiscipline des élèves), et par conséquent à une charge émotionnelle importante. Devant ces situations, les enseignants sont censés rester calmes et faire preuve de maîtrise de soi, alors qu'ils ne sont pas formés à gérer les émotions négatives et les situations stressantes. Un exercice qui peut donc être difficile et avoir de lourdes conséquences sur la santé des enseignants.

Outre la charge travail et les exigences émotionnelles, les enseignants rapportent le manque de moyens didactiques et la détérioration de leur environnement de travail. Cette dégradation touche aussi bien aux locaux (e.g., salles de cours sombres, équipements sanitaires défectueux, cour récréation non aménagée) qu'au matériel pédagogique (e.g., tableau abîmé, absence de vidéoprojecteur). Ces éléments nous laissent penser que les enseignants se retrouvent dans une situation dans laquelle ils sont censés appliquer un programme scolaire avec des objectifs assignés, mais sans qu'ils disposent de moyens nécessaires et/ou suffisants pour y parvenir. Une telle situation peut amener les enseignants à consacrer beaucoup d'efforts pour compenser ce manque de moyens ; ce qui n'est pas sans conséquences sur leur santé. A ce propos, le CSE (2008a) précise que l'environnement

physique et l'état des locaux constituent une contrainte majeure à laquelle les enseignants sont confrontés. De plus, Desrumaux (2010) ajoute qu'un environnement physique de travail inadéquat peut entraîner des conséquences néfastes tant au niveau pour individuel qu'organisationnel.

A ces conditions physiques de travail contraignantes s'ajoutent le problème de déplacement domicile-lieu de travail. Les interviewés estiment que l'accès à leur lieu de travail est difficile et que les moyens de transport pour s'y rendre sont souvent peu disponibles. Ce résultat n'est pas surprenant si nous considérons que l'infrastructure routière au Maroc n'est pas encore optimale. Il est vrai que des progrès notables sont faits au niveau de la construction et la mise à niveau des routes et des autoroutes (Ministère de l'Equipement, du Transport et de la Logistique [METL], 2016). Cependant, à titre d'exemple, les infrastructures que l'on peut observer dans les villes marocaines ont pris du retard (Chambre Française du Commerce et d'Industrie du Maroc, 2017). Selon le METL (2016), les routes non revêtues représentent en outre un indicateur de la faible qualité du réseau routier au Maroc. La même source indique qu'en 2016, le taux d'accessibilité en milieu rural par des routes praticables en toutes saisons est au-delà de 80%. Ajoutons que, dans la majorité des cas, les enseignants ne disposent pas de logement de fonction (CSE, 2008b). Devant cet état de fait, les enseignants sont souvent obligés de se déplacer chaque jour entre leur domicile et leur lieu de travail. Ces déplacements se déroulent dans des conditions difficiles (e.g., routes non revêtues, routes sont coupées en raison des mauvaises conditions climatiques, manque de moyen de transport, embouteillage). Ceci peut mettre en péril la santé et l'engagement des enseignants compte tenu de la fatigue et du stress qui en résultent. D'ailleurs, selon le CSE (2008b), le manque de moyens de transport est l'une des causes d'absentéisme des enseignants marocains.

Par ailleurs, nous savons que la rémunération est parmi les facteurs les plus déterminants de l'attractivité du métier d'enseignant dans les pays sous-développés et en voie développement (Chivore, 1988). En outre, le Maroc est un pays où le taux de chômage s'élève à 10.2% (Haut-Commissariat au Plan [HCP], 2017) et l'effectif global de la population en situation de pauvreté est 1 605 000 en 2014, soit 4.8% (HCP & Banque Mondiale, 2017). Compte tenu de cela, il paraît logique que le salaire soit parmi les principaux aspects permettant de juger les conditions de travail des enseignants marocains. En effet, ces enseignants pointent du doigt la faiblesse de leur salaire. Précisément, ils perçoivent leur salaire comme inadéquat par rapport au coût de la vie et aux efforts qu'ils fournissent au travail. Ce résultat peut se comprendre dans le contexte où les salaires de ces enseignants n'ont pas été revalorisé depuis 2003 (CSE, 2008a), alors que la vie au Maroc devient de plus en plus chère (Catusse, 2011 ; HCP, 2018). En outre, les enseignants estiment qu'ils travaillent dans un contexte très exigeant et qui ne leur garantit pas un salaire égal. L'ensemble de ces éléments nous amènent à penser que l'insuffisance de la rémunération peut affecter négativement le bien-être des enseignants.

Brièvement, le point commun entre toutes les exigences du métier d'enseignant que nous venons d'évoquer est qu'elles reflètent des aspects de travail contraignants pouvant être associés à des coûts psychologiques et/ou physiologiques non négligeables.

Quand les exigences du travail constituent une atteinte à la santé psychologique et physique des enseignants

Comme l'indiquent les résultats de l'étude, les exigences susmentionnées ont des conséquences délétères sur la santé des enseignants. En effet, les enseignants souffrent de nombreux problèmes psychologiques (e.g., stress, tensions, épuisement, dépression, frustrations) et physiques (e.g., fatigue, maux de tête, douleurs lombaires, troubles du

sommeil). Ces résultats nous laissent penser que les enseignants, à force d'être exposés à de fortes exigences, deviennent fatigués, épuisés, bref vénérables à développer de diverses pathologies au travail. Ces résultats peuvent s'expliquer à l'instar de la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017). En effet, les exigences du travail conduisent à la détérioration de la santé des enseignants. Pour être précis, les exigences du travail nécessitent des efforts conséquents pour que le travailleur, en l'occurrence l'enseignant puisse mener à terme sa mission. Ces exigences peuvent être très coûteuses pour l'enseignant, dans le sens où elles finissent par épuiser son énergie. Par conséquent, l'enseignant n'arrive plus à répondre ou à satisfaire les attentes de l'organisation et de son métier et développe une certaine souffrance au travail. Par ailleurs, les résultats de cette étude corroborent ceux de nombreux travaux menés sur la santé au travail dans divers contextes professionnels et socioculturels (Bakker et al., 2004 ; Boudrias et al., 2011, 2014 ; Ntsame Sima et al., 2013). Ces études indiquent que les exigences du travail génèrent de l'épuisement professionnel, de la détresse psychologique et diminuent la motivation et le bien-être au travail.

Au total, nous pouvons noter que les exigences du travail ont des conséquences néfastes sur les enseignants marocains. Cependant, ces derniers semblent ne pas rester passifs face à ces exigences.

Diversité et flexibilité des stratégies de coping face aux exigences du métier d'enseignant

Tel que précisé précédemment, lorsqu'ils sont exposés à des difficultés et à des situations problématiques au travail, les enseignants du primaire et du secondaire marocains mettent en place des efforts et des stratégies d'ajustement. Précisément, les résultats de l'étude exploratoire révèlent que les enseignants ont recours au coping actif. Ils fournissent en effet des efforts (e.g., sélectionner un contenu de cours adapté au niveau des élèves, gérer les cas d'indiscipline de façon souple ou ferme, prévoir des heures de soutien pour remédier à la

faiblesse du niveau des élèves) afin de réduire les exigences de la situation et/ou d'accroitre les ressources pour y pallier (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014 ; Lazarus & Folkman, 1984). Ces stratégies semblent être variées, et ce, en fonction des problèmes auxquels les enseignants sont confrontés.

Toutefois, il faut préciser que les enseignants ne s'appuient pas toujours sur des stratégies actives, mais ils utilisent aussi ce qu'on appelle le coping évitant. Celui-ci englobe diverses tentatives de la personne (e.g. fuite, moins s'engager dans son travail, s'investir davantage dans les activités extra-professionnelles) permettant d'atténuer la tension émotionnelle induite par la situation stressante (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014 ; Lazarus & Launier, 1978). Ce dont il s'agit ici est que, face à des problèmes au travail pour lesquels l'enseignant n'a pas de solutions, ce dernier peut plutôt opter pour des stratégies d'évitement au lieu des stratégies d'affrontement.

D'autre part, il semble que les enseignants font appel à leur réseau social pour pouvoir surmonter les difficultés de leur métier. Il s'agit là de la recherche de soutien social (e.g., solliciter l'aide des collègues, du chef d'établissement), c'est-à-dire les efforts déployés par l'individu pour obtenir la sympathie ou l'aide d'autrui (Bruchon-Schweitzer & Boujout, 2014).

Globalement, mentionnons que les stratégies d'ajustement que les enseignants marocains mobilisent pour faire face aux exigences de leur métier sont diverses et flexibles. Par exemple, les enseignants font preuve de capacité de changer des stratégies de coping face à la même situation (e.g., indiscipline des élèves). Ainsi, comme le note Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), les stratégies d'ajustement reflètent « des processus spécifiques et flexibles élaborés face aux problèmes particuliers caractérisant cette profession, mais non comme des styles habituels et généraux de réponse au stress » (p. 5). Enfin, en paraphrasant Bruchon-Schweitzer et Boujout, (2014), notons que cette diversité des stratégies de coping

révèle l'idée selon laquelle si l'enseignant pense qu'il peut changer quelque chose, il aura plutôt tendance à mettre en place des stratégies actives pour modifier la situation. Par contre, s'il voit qu'il n'y a pas de grande chose à faire, il élaborera des stratégies qui visent plutôt à se modifier lui-même afin de supporter la situation.

Conclusion

La présente étude apporte un éclairage sur les facteurs potentiels pouvant agir sur la santé psychologique des enseignants du primaire et du secondaire au Maroc. Dans cette veine, l'un des apports de cette étude concerne la mise en évidence du fait que le métier d'enseignant au Maroc et les conditions dans lesquelles il se réalise ne constituent pas seulement une source de mal-être, mais aussi une source de bien-être au travail. Parmi les exigences invoquées par les enseignants, nous retenons la charge de travail, la charge émotionnelle, l'environnement physique de travail dégradé, les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail et l'insuffisance de la rémunération. Pour ce qui est des ressources, nous pouvons mentionnons le soutien social, le climat de travail, l'utilité perçue du métier, l'autonomie au travail et les stratégies de coping.

Les résultats de cette étude nous permettent en outre de choisir une mesure valide de la santé psychologique au travail qui correspond le mieux au vécu expérientiel des enseignants marocains. A cet égard, nous pouvons préciser que les indicateurs du bien-être et de détresse psychologique au travail tels que rapportées par les interviewés correspondent globalement aux dimensions de la mesure de santé psychologique au travail de Gilbert et al. (2011). En plus de cela et sur la base de ces résultats, nous élaborons les items et les échelles de mesure de nos variables.

Par ailleurs, cette étude apporte une contribution intéressante au niveau méthodologique, dans le sens où elle combine l'analyse thématique avec des analyses

statistiques descriptives pour statuer sur les facteurs les plus saillants dans le discours des enseignants

Avant de finir, il convient de préciser les limites de la présente étude. D'abord, l'échantillon de l'étude n'est pas représentatif de la population générale. De plus, le fait que cet échantillon soit constitué d'enseignants volontaires soulève la question suivante : à quel point ces enseignants perçoivent leur vécu professionnel de la même façon que ceux qui appartiennent à la population ciblée mais qui n'y ont pas participé ? (Voyer, Valois, & Rémillard, 2003). Une autre limite correspond à l'instrument de collecte de données en lui-même. Il s'agit du fait que l'entretien de recherche est susceptible d'introduire des biais, à savoir la désirabilité sociale et la confirmation d'hypothèses (Hess et al., 2003). Ainsi, les biais qui peuvent provenir des procédures de traduction et de validation du guide d'entretien et du corpus de données constituent une limite. En effet, malgré la rigueur méthodologique suivie tout au long de cette démarche, il est difficile d'attester que la traduction ne reflète pas une part de subjectivité du chercheur. En outre, le mode de collecte de données basé sur la prise de notes peut soulever des problèmes par rapport à la qualité du corpus d'entretien recueilli (e.g., oublis du chercheur, sélection d'informations). Précisément, la prise de notes est un élément complémentaire à l'enregistrement (Bardot, 2010). Cela revient à dire que cette technique ne permet pas à elle seule d'avoir un corpus totalement fidèle aux propos des interviewés. Néanmoins, il faut rappeler que ce choix était une solution élaborée face à un problème du terrain, à savoir le refus de certains participants de se faire enregistrer. A ce propos, nous sommes d'accord avec Sauvayre (2013) lorsqu'il note que l'enregistrement est souvent un obstacle à la pleine libération de l'interviewé. En outre, il faut reconnaître qu'il manque d'autres critères (e.g., codeurs indépendants, calcul du Kappa de Cohen) pour que les résultats obtenus soient plus objectifs.

Mais malgré ces limites, il faut rappeler que l'objectif de la présente étude est de repérer les facteurs pertinents à intégrer dans le modèle des déterminants de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. Un modèle qui est à la fois ancré dans la réalité du travail d'enseignant et conforme à la littérature scientifique.

Maintenant que nous avons constitué une idée sur les facteurs pouvant affecter la santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire, il est donc lieu de vérifier empiriquement les liens entre ces facteurs et ladite santé. Dans ce cadre, nous proposons de commencer par tester l'effet des exigences du travail sur le bien-être au travail et la détresse psychologique au travail de ces enseignants. Tel est l'objectif du chapitre suivant.

Chapitre 7 : Effet des exigences du travail sur la santé psychologique au travail des enseignants marocains

Introduction

Nous avons mentionné dans l'étude exploratoire le fait que le métier d'enseignant au Maroc est marqué par de lourdes exigences à savoir les programmes scolaires surchargés, le sureffectif des classes, le manque de discipline des élèves, le manque d'outils didactique, les difficultés de déplacements, etc. Ces exigences sont pesantes et génèrent une certaine souffrance au travail chez ces enseignants (e.g., dépression, anxiété, frustration, démotivation, manque d'investissement au travail). Dans cet ordre d'idées, nous nous intéressons à examiner le rôle des exigences du travail (i.e., environnement physique de travail, difficultés de déplacement domicile-école, charge de travail, charge émotionnelle, insuffisance de la rémunération) sur le bien-être au travail et la détresse psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire.

Le présent chapitre s'organise comme suit. Nous exposons d'abord la problématique et les hypothèses. Ensuite, nous détaillons la méthodologie de recherche. Puis, nous présentons les résultats de la validation des échelles de mesure ainsi que les résultats permettant de vérifier les hypothèses. Et nous terminons par une discussion et une conclusion.

1. Problématique et hypothèses

1.1. Problématique

Le métier d'enseignant se caractérise par de fortes difficultés professionnelles (Estève & Fracchia, 1989 ; Kyriacou, 2000, 2001 ; Travers & Cooper, 1996). Ainsi, les enseignants sont exposés à une forte charge de travail et une importante charge émotionnelle (Lapointe et

al., 2011). Ils travaillent également dans un environnement physique inadéquat et ne disposent pas de moyens de travail suffisants (Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique, [CSEFRS], 2014 ; OCDE, 2009). Ces fortes exigences du travail peuvent entraîner de lourdes conséquences sur leur santé (Bakker et al., 2005 ; Boudrias et al., 2011). Dans cette veine, selon la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017), les exigences du travail élevées peuvent entraîner un tas de problèmes de santé (e.g., épuisement, mal-être). De leur part, Boudrias et al. (2014) soulignent que le fait d'être exposés à de forte contrainte amène à la détérioration de la santé psychologique au travail.

Dans cette lignée, nous visons à vérifier les liens entre les exigences du travail entretiennent et le bien-être au travail (désigné dès lors par BET) ainsi que la détresse psychologique au travail (dénommée désormais DPT) des enseignants marocains. Plus spécifiquement, nous cherchons à savoir comment l'environnement physique de travail, les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail, la charge de travail, la charge émotionnelle et l'insuffisance de la rémunération affectent le BET et la DPT de ces enseignants.

S'agissant de l'environnement physique, Desrumaux (2010) indique qu'un environnement physique de travail inadéquat peut entraîner des conséquences délétères, aussi bien sur l'individu que sur l'organisation. De plus, Driouch (2011) montre que les enseignants du primaire marocains sont insatisfaits de l'état des salles de cours et du matériel pédagogique dont ils disposent. En outre, l'étude exploratoire met en exergue le fait que la dégradation de l'environnement physique et le manque des outils didactiques est un facteur d'insatisfaction des enseignants du primaire et du secondaire. Ces constats nous inspirent l'idée de tester l'effet de l'environnement de travail sur le BET et la DPT des enseignants marocains. D'autre part, il se peut que l'effet de l'environnement physique sur le BET et la DPT soit modéré par

le milieu d'exercice (i.e., rural vs. urbain). En effet, le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique du Maroc (CSEFRS, 2014) rapporte que l'état précaire de l'infrastructure de l'école et le défaut du matériel pédagogique concerne largement les établissements en milieu rural que ceux en milieu urbain. De même, notre étude menée au moyen d'entretiens-semi directifs précise que les conditions physiques de travail sont davantage défavorables en zone rurale qu'en zone urbaine.

Parmi les autres exigences du travail qui peuvent nuire à la santé des enseignants figurent les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail. Comme le montre les résultats de l'étude exploratoire, les enseignants déclarent être confrontés à des conditions de déplacement et de transport difficiles. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement du Maroc (CSE, 2008b) ajoute que le manque de moyens de transports est l'une des causes d'absentéisme des enseignants du primaire et du secondaire. De plus, Laraqui et al. (2008) observent que les problèmes de transport sont parmi les facteurs qui génèrent le stress chez le personnel médical et paramédical marocain. Par ailleurs, ces problèmes de déplacement concernent concerner davantage les enseignants travaillant dans les zones rurales que leurs homologues exerçant en zone urbaine. A ce sujet, l'étude exploratoire souligne que les contraintes de déplacement sont largement mises en avant par les enseignants en milieu rural que par ceux en milieu citadin. A partir de ces résultats, nous proposons d'examiner l'effet des difficultés de déplacement sur le BET et DPT des enseignants marocains et de vérifier si le milieu d'exercice modère le lien entre ces variables.

Outre ces conditions physiques de travail et de déplacement difficiles, les enseignants sont confrontés à une charge de travail conséquente pouvant peser considérablement sur leur santé. En effet, Lapointe (2014) observe que la charge de travail est négativement corrélée avec la santé psychologique des enseignants canadiens. De même, Hakanen et al. (2006) rapportent une association positive entre la charge de travail et le burnout des enseignants

finlandais. De cela, nous proposons d'étudier l'effet de la charge de travail sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

En plus de cette charge de travail, le métier d'enseignant revêt également une dimension affective importante. Il implique en effet des relations de face à face exigeantes et un contact permanent avec les usagers de l'école, en l'occurrence les élèves. De ce fait, les enseignants font face à des situations déstabilisantes sur le plan émotionnel. Plus concrètement, l'analyse thématique des entretiens exploratoires montre que l'incivilité des élèves (e.g., indiscipline, agression, manque de respect à l'égard de l'enseignant) constitue une contrainte majeure pour les enseignants du primaire et du secondaire. Toujours selon notre étude exploratoire, les enseignants déclarent ressentir de la nervosité et le manque de contrôle de leurs émotions à cause de l'indiscipline des élèves. Cette dernière traduit une charge émotionnelle non négligeable qui peut affecter la santé de l'enseignant. Dans ce sens, Lapointe (2014) remarque que la charge émotionnelle entretient une relation négative avec la santé psychologique des enseignants canadiens. Il semble donc pertinent d'explorer l'effet que peut jouer la charge émotionnelle sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

Par ailleurs, une autre exigence du travail qui peut nuire à la santé des enseignants marocains concerne l'insuffisance de la rémunération. Plus précisément, les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude exploratoire tendent à percevoir leur salaire comme plutôt insatisfaisant et inadéquat par rapport aux efforts qu'ils déploient et au coût de la vie. Ce constat rejoint d'ailleurs celui de Benmansour (1998) selon lequel le salaire représente une source majeure d'insatisfaction des enseignants du lycée marocains. Le CSE du Maroc (2008a) note également que la rémunération est parmi les aspects du travail jugés importants pour le bon exercice du métier d'enseignant, mais qui suscitent une faible satisfaction du personnel enseignant. Ces résultats nous suggèrent donc l'idée d'examiner la relation entre l'insuffisance de la rémunération et le BET ainsi que la DPT des enseignants marocains.

1.2. Hypothèses

Partant du fait que les exigences du travail peuvent détériorer la santé des employés (Bakker & Demerouti, 2017 ; Boudrias et al., 2014), nous supposons que les exigences du travail auront un lien négatif avec le BET (**H1a**) et un lien positif avec la DPT (**H1b**) des enseignants marocains.

En outre, les résultats de Driouch (2011) ainsi que ceux de notre étude exploratoire soulignent que le travail dans des conditions physiques dégradées peut affecter négativement la santé des enseignants. Ces résultats nous suggèrent l'hypothèse selon laquelle l'environnement physique de travail sera associé négativement au BET (**H2a**) et positivement à la DPT (**H2b**) des enseignants marocains. Par ailleurs, l'étude exploratoire et le rapport du CSEFRS du Maroc (2014) mentionnent que la dégradation de l'environnement de travail s'observe plus chez les enseignants en milieu rural que ceux en milieu urbain. Cela nous amène à supposer que l'effet de l'environnement physique sur le BET (**H2c)** et la DPT (**H2d**) peut être modéré par le milieu d'exercice. Plus spécifiquement, nous nous attendons à ce que l'effet de l'environnement physique soit plus fort chez les enseignants travaillant en milieu rural que ceux exerçant en milieu urbain.

En ce qui concerne l'effet des difficultés de déplacement sur la DPT et le BET des enseignants marocains, l'étude exploratoire et celle de Laraqui et al. (2008) pointent le rôle négatif des problèmes de déplacement sur la santé des employés. Dans cette veine, nous prédisons que les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail corrèleront négativement avec le BET (**H3a**) et positivement avec la DPT (**H3b**). En outre, suite aux résultats de l'étude exploratoire qui indiquent que les difficultés de déplacement semblent concerner davantage les enseignants en milieu rural que ceux en milieu urbain, nous faisons l'hypothèse suivant laquelle l'effet de ces contraintes sur le BET (**H3c**) et la DPT (**H3d**) sera très élevé chez les enseignants en zone rurale que leurs homologues en zone urbaine.

Pour ce qui est de la charge de travail, les travaux de Hakanen et al. (2006) ainsi que ceux de Lapointe (2014) montrent que la charge de travail affecte négativement la santé des enseignants. Dans la même lignée, nous supposons que la charge de travail aura un effet négatif sur le BET (**H4a**) et un effet positif sur la DPT (**H4b**).

Quant à la charge émotionnelle, elle affecte négativement aussi la santé des travailleurs. En effet, Lapointe (2014) indique que la charge émotionnelle s'associe négativement à la santé psychologique des enseignants canadiens. De plus, notre étude exploratoire mentionne que le problème de l'indiscipline des élèves est source de émotions négatives (e.g., colère, nervosité). Dans la même veine, nous émettons l'hypothèse suivant laquelle la charge émotionnelle sera corrélée négativement avec le BET (**H5a**) et positivement avec la DPT (**H5b**).

Enfin, l'insuffisance de la rémunération s'avère aussi jouer un rôle négatif sur la santé au travail. En effet, en nous inspirant des résultats de l'étude de Benmansour (1998) ainsi que ceux de l'enquête réalisée par le CSE du Maroc (2008a) selon lesquelles les enseignants marocains sont globalement insatisfaits de leur salaire, nous formulons l'hypothèse selon laquelle l'insuffisance de la rémunération aura un effet négatif sur le BET (**H6a**) et un effet positif sur la DPT (**H6b**).

2. Méthodologie

Dans cette partie, nous décrivons d'abord l'échantillon de l'étude. Puis, nous présentons les outils de mesure. Enfin, nous précisons la procédure de recueil des données.

2.1. Participants

L'étude corrélationnelle porte sur un échantillon de 1107 enseignants du primaire, du collège et du lycée qui travaillent dans trois régions du Maroc : Rabat-Salé-Kenitra,

Casablanca-Settat et Tanger-Tétouane-Al Hoceima. Sur 2076 enseignants sollicités, nous avons eu 1195 répondants (i.e., taux de participation = 57.56%). 88 participants sont exclus de l'analyse parce qu'ils ont un taux élevé de données manquantes. Précisément, 79 participants n'ont pas pu remplir deux échelles de mesure qui manquaient au questionnaire à cause d'un problème d'impression. De même, 9 participants sont écartés de l'analyse car ils ne satisfont pas aux conditions d'application de la méthode d'imputation des données manquantes que nous avons choisie[29]. Le taux de réponse final s'élève donc à 53.32%.

Cet échantillon est composé de 267 enseignants du primaire, 454 enseignants du collège, 375 enseignants du lycée (11 participants n'ont pas indiqué leur cycle d'enseignement). De plus, 253 enseignants en milieu rural et 801 enseignants en milieu urbain (53 enseignants n'ont pas renseigné leur milieu d'exercice). En outre, 1082 sont titulaires, 24 sont enseignants-stagiaires (un participant n'a pas précisé son statut professionnel). L'échantillon compte également 564 hommes, 541 femmes (deux participants n'ont pas mentionné leur sexe). Par ailleurs, 815 sont célibataires, 215 sont mariés, 52 sont divorcés, 18 sont veufs (7 n'ont pas renseigné leur situation matrimoniale). Concernant le niveau d'études, 215 ont un baccalauréat, 95 possèdent un Diplôme d'Etudes Universitaires Générales, 656 ont une Licence, 116 ont un Master, 19 sont docteurs (6 n'ont pas précisé leur niveau d'études). L'âge varie entre 22 ans et 62 ans (M_{moy} = 43.50, ET_{moy} = 10.59). L'ancienneté dans l'enseignement varie de 3 semaines à 41 ans (M_{moy} = 18.71, ET_{moy} = 10.97. L'ancienneté dans l'établissement varie de 3 semaines à 40 ans (M_{moy} = 10.09, ET_{moy} = 9.50).

2.2. Matériel

L'outil de collecte de données utilisé est un questionnaire papier-crayon (voir Annexe 29) constitué de 8 échelles de mesure (e.g., échelle de mesure des exigences du travail, échelle

[29] Nous détaillerons ce point plus loin « voir validation des échelles de mesure, pp. 200-201 ».

de mesure du soutien social, échelle de mesure du BET, échelle de mesure de la DPT) et des variables sociodémographiques. Dans ce chapitre, et en accord avec les objectifs et les hypothèses annoncées précédemment, nous nous limitons seulement à présenter 3 échelles de mesure. Il s'agit de l'échelle de mesure des exigences du travail, de l'échelle de mesure du bien-être au travail et de l'échelle de mesure de la détresse psychologique au travail.

2.2.1. Mesure des exigences du travail

L'échelle de mesure des exigences du travail que nous avons élaboré est inspirée de : a) la version française du Job Content Questionnaire de Karasek et al. (1998) adaptée par Niedhammer et al. (2006), b) l'échelle de la charge de travail de Ntsame Sima (2012), c) et l'étude exploratoire. Les participants sont invités à évaluer sur une échelle en cinq points (1 = *pas du tout* à 5 = *tout à fait*) les exigences de leur métier. L'échelle initiale est constituée de 36 items qui se répartissent sur cinq dimensions. La première dimension concerne l'environnement physique de travail (9 items, e.g., « je dispose du matériel pédagogique adéquat »). La deuxième dimension réfère à la charge de travail (10 items, e.g., « mon métier nécessite de travailler à l'école et à la maison »). La troisième dimension évalue la charge émotionnelle (6 items, e.g., « le contact avec les élèves indisciplinés me déstabilise émotionnellement »). La quatrième dimension porte sur les contraintes de déplacement domicile-lieu de travail (6 items, e.g., « le lieu où je travaille est loin de mon domicile »). La cinquième dimension correspond à l'insuffisance de la rémunération (5 items, e.g., « le salaire que je reçois est convenable par rapport aux efforts que je fournis au travail »).

2.2.2. Mesure du bien-être psychologique au travail

Pour mesurer le bien-être au travail des enseignants, nous utilisons l'échelle des manifestations du bien-être psychologique au travail qui contient 25 items (e.g., « je me sens

en santé, en pleine forme » de Gilbert et al. (2011). Il s'agit d'une version adaptée au monde du travail de l'échelle d'évaluation du bien-être général (Massé et al., 1998b). Des modifications mineures ont été apportées à la consigne générale et aux modalités de réponse de la version adaptée au monde du travail. En effet et afin d'harmoniser les consignes de nos échelles de mesure, la consigne initiale a été modifiée ainsi : « Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations reflétant votre ressenti dans votre travail. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu professionnel sachant que : 1 = *Presque jamais* ; 2 = *Rarement* ; 3 = *La moitié du temps* ; 4 = *Souvent* ; 5 = *Presque toujours* ». De même, la modalité de réponse « *jamais* » a été remplacée par « *presque jamais* » afin que les modalités extrêmes soient harmonieuses (i.e., *presque jamais* vs. *presque toujours*).

2.2.3. Mesure de la détresse psychologique au travail

Pour évaluer la détresse psychologique au travail, nous nous appuyons sur la version adaptée au milieu de travail par Gilbert et al. (2011) qui compte 23 affirmations (e.g., « je perds patience facilement »). Cette échelle est version adaptée en milieu professionnel de la mesure des manifestations de la détresse psychologique (Massé et al., 1998c). La consigne initiale a été modifiée comme suit : « Voici à nouveau une autre liste d'affirmations reflétant la manière dont vous vous sentez dans le quotidien de votre travail. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu professionnel, sachant que : 1 = *Presque jamais* ; 2 = *Rarement* ; 3 = *La moitié du temps* ; 4 = *Souvent* ; 5 = *Presque toujours* ». L'échelle de réponse a également été modifiée de la même façon que celle du bien-être être psychologique au travail.

2.3. Procédure

Le recueil des données s'est déroulé entre Décembre 2016 et Mai 2017 et se structure autour de deux grandes phases :

La première phase réfère à la pré-enquête menée auprès d'un échantillon constitué de 40 enseignants du primaire, du collège et du lycée au Maroc[30]. L'objectif était de vérifier la clarté des items et la consistance interne de nos échelles de mesure. Pour ce qui est de la clarté des items, grâce à cette pré-enquête, nous avons pu détecter les imperfections de la première version de nos trois échelles de mesure et y avons apporté les modifications nécessaires. Plus précisément, certains participants ont révélé que les trois échelles de mesure susmentionnées comportent des mots difficiles à comprendre. Pour pallier ce problème, nous avons traduit ces mots du français vers l'arabe en nous inspirant de la démarche de validation transculturelle des questionnaires proposée par Vallerand (1989). Puis, à côté de chacun de ces mots, nous avons mis entre parenthèse la traduction en arabe qui lui convient (voir Tableaux 28, 29 et 30, Annexe 30).

En ce qui concerne le calcul des indices de consistance interne, les analyses conduites montrent des indices satisfaisants pour l'échelle de mesure de la détresse psychologique au travail (α = .96) et celle du bien-être au travail (α = .95) et un coefficient relativement faible pour la mesure des exigences du travail (α = .63). La suppression d'items n'augmente pas substantiellement la consistance interne de cette échelle de mesure (voir Tableau 31, Annexe 31). Nous avons donc décidé de garder le même nombre d'items pour ces trois mesures pour la passation définitive.

Avant de continuer, il y a lieu de préciser que nous avons dû demander des autorisations pour réaliser l'enquête définitive auprès des académies régionales et des directions provinciales de l'éducation et de la formation au Maroc. En outre dans le but

[30] Nous tenons à préciser ici que ces participants n'ont pas été sollicités à participer à la passation définitive.

d'avoir une puissance statistique suffisante, nous avons recruté 10 enquêteurs (3 doctorants, un diplômé de M2, 4 étudiants en M1 et 2 étudiants en L2)[31] pour nous aider dans la collecte des données. Ces enquêteurs ont suivi une formation d'une journée sur la méthodologie d'enquête et le déroulement de l'étude (e.g., techniques d'enquête, prise de contact avec la direction de l'école et les enseignants, conditions de passation, modalités de récolte des questionnaires) dispensée par nos soins. L'objectif de cette formation était, entre autres, d'assigner une consigne commune afin d'assurer des conditions de passation identiques pour tous les participants.

La deuxième phase, quant à elle, correspond à la passation définitive du questionnaire. Le mode d'administration choisi est de type auto-administré en raison de la longueur du questionnaire et en vue d'atteindre une grande taille d'échantillon. Avant d'avoir l'accord des participants, nous[32] leur avons d'abord annoncé l'objectif général de l'étude. Les conditions d'anonymat sont également assurées aux participants. Précisément, nous n'avons pas pris leurs noms lorsque nous leur avons distribué les questionnaires. Ainsi, nous avons récupéré nous-mêmes ces questionnaires. En outre, nous avons rencontré la majorité des enseignants pendant les récréations et leur participation à cette enquête était volontaire. Cependant, certains enseignants ont refusé de prendre part à l'étude en avançant comme raisons le fait qu'ils ne comprennent pas le français ou n'ont pas le temps pour remplir le questionnaire.

Pour finir, il est à noter que nous avons rencontré certaines difficultés tout au long de la réalisation de cette enquête. D'abord, les démarches administratives pour l'obtention des autorisations étaient relativement longues. De même, une proportion importante d'enseignants n'a pas retourné aux chercheurs les questionnaires. De plus, certains participants se sont plaints de la longueur du questionnaire.

[31] La quasi-totalité de ces enquêteurs a une formation de base en psychologie (voir Tableau 32, Annexe 32)
[32] Précisons ici que le pronom personnel « nous » désigne le doctorant et les 10 enquêteurs.

3. Méthode et résultats de validation des échelles de mesure

Dans cette partie, nous commençons d'abord par exposer pourquoi nous nous appuyons sur l'analyse factorielle exploratoire. Puis, nous détaillons les conditions d'application et les critères sur lesquels nous nous sommes basés pour conduire cette analyse. Ensuite, nous nous attardons sur les indices et les critères à partir desquels nous évaluons la consistance interne de nos échelles et nos sous-échelles de mesure. Enfin, nous indiquons les résultats de la validation de trois échelles de mesure vues plus haut.

3.1. Analyse factorielle exploratoire

En vue de vérifier la structure interne de nos échelles de mesure, nous optons pour une analyse factorielle exploratoire (AFE) tel que suggéré par de nombreux chercheurs (e.g., Costello & Osborne, 2005 ; Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999 ; Park, Dailey, & Lemus, 2002). Notons ici que nous préférons l'AFE à une analyse en composantes principales (ACP), car l'AFE permet de trouver une structure latente en décrivant ce qui est commun aux observables (Conway & Huffcutt, 2003 ; Costello & Osborne, 2005 ; Fabrigar & Wegener, 2014), alors que l'ACP permet seulement d'extraire la variance totale des observables, et par conséquent gonfle la variance expliquée (Costello & Osborne, 2005 ; Corbière, 2014 ; Fabrigar & Wegener, 2014). En outre, vu que nos items n'ont pas une distribution normale parfaite, nous choisissons la factorisation en axes principaux (principal axis factoring, PAF) comme méthode d'extraction des facteurs. En effet, cette méthode constitue une alternative à la méthode de maximum de vraisemblance lorsque les items ne suivent pas parfaitement la loi normale (Corbière, 2014 ; Fabrigar et al., 1999). Par ailleurs, nous nous basons sur la rotation oblimin directe qui implique que les items sont corrélés, et

ce, inversement à la rotation varimax qui postule que les items sont indépendants (Thompson, 2004), et par conséquent biaise la réalité sociale (Fabrigar et al., 1999).

Maintenant que nous avons abordé les raisons pour lesquels nous utilisons l'AFE avec une rotation oblique pour vérifier la structure latente de nos échelles de mesure, il revient de détailler les conditions d'application de l'AFE.

3.1.1. Conditions d'application initiales de l'AFE

Pour mener à bien les analyses factorielles exploratoires, nous vérifions initialement un certain nombre de conditions d'application. Premièrement, selon Thompson (2004), la taille de l'échantillon doit être suffisante avec un ratio de 1 item pour 10 participants. Cette condition est satisfaite dans notre étude car nous avons plus de 10 participants par item. Deuxièmement, nous examinons la normalité des items (Corbière, 2014 ; Tabachnick & Fidell, 2007). Précisons ici que nous considérons que les distributions des items sont relativement normales si elles varient entre +2 et -2 (Tabachnick & Fidell, 2007). Troisièmement, nous analysons la matrice des corrélations inter-items afin de prévenir tout problème de colinéarité ou de faible corrélation inter-items. Les items qui sont donc très corrélés ($r > .80$) ou faiblement corrélés ($r < .30$, Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006) sont préalablement éliminés de l'analyse. Quatrièmement, nous vérifions si la matrice des données contient des valeurs manquantes (Corbière, 2014). A ce sujet, comme nous l'avons déjà mentionné, notre questionnaire contient des données manquantes[33]. Pour remédier à ce problème, nous nous appuyons sur la méthode de la substitution par la moyenne du participant sur l'échelle de mesure.

[33] Les éléments détaillés concernant l'ampleur des données manquantes sont à consulter dans les annexes (voir Tableaux 33 et 34, Annexe 33).

Vérification et imputation des données manquantes

Comme nous venons de le dire, nous nous basons sur la méthode de substitution par la moyenne du participant sur l'échelle de mesure (Enders, 2010). D'une manière simple, nous avons remplacé les valeurs manquantes par la moyenne du participant sur l'échelle de mesure concernée (Mazza, Enders, & Ruehlma, 2015). Pour ce faire, nous avons vérifié quelques conditions nécessaires à savoir :

- L'alpha de Cronbach de l'échelle de mesure doit être supérieur à .70 (Graham, 2009 ; Schafer & Graham, 2002) [34].
- Il faut que le participant ait répondu à la moitié des items de l'échelle de mesure (Graham, 2009 ; Mazza et al., 2015)[35].

Toutefois, il faut reconnaître que la substitution par la moyenne du participant n'est ni la méthode la plus robuste, ni la méthode la plus recommandée par les chercheurs pour le traitement des données manquantes. En effet, les méthodes les plus préconisées pour l'estimation des valeurs manquantes sont l'imputation multiple et le maximum de vraisemblance (Enders, 2010 ; Graham, 2009 ; Newman, 2014). Malgré cela, la substitution par la moyenne peut s'envisager comme un choix raisonnable lorsque l'imputation multiple n'est pas faisable en raison du nombre important d'items (Schafer & Graham, 2002) ; ce qui est notre cas[36]. De plus, les valeurs manquantes des items de nos échelles de mesure ne dépassent pas 5%. Ce pourcentage est largement faible comparativement à celui de 20% que l'on constate dans les études qui optent pour cette procédure de remplacement des réponses manquantes (Mazza et al., 2015 ; Parent, 2013). Le choix de cette procédure peut se justifier en outre par le fait que quelle que soit la méthode d'imputation utilisée, on n'arrive jamais à

[34] Cette condition est satisfaite car nos échelles de mesure présentent des alphas de Cronbach supérieurs à $\alpha > .70$ (voir Tableau 35, Annexe 34)

[35] Les participants qui ne satisfont pas à cette condition ont été retiré de l'étude (voir Tableau 36, Annexe 35).

[36] Graham (2009) précise que l'imputation multiple fonctionne lorsque le nombre d'items à imputer ne dépasse pas 100. Or, le nombre d'items dans notre questionnaire relatif à la passation finale dépasse très largement ce seuil ($N_{\text{items}} = 178$).

estimer exactement ce que pourraient être les valeurs réelles. A ce titre, Newman (2014) précise que le choix d'une technique d'imputation consiste à choisir le moindre mal, et par conséquent la meilleure méthode pour traiter des données manquantes, c'est de ne pas en avoir.

En plus de ces conditions d'application initiales de l'AFE, nous nous référons en outre à un certain nombre de critères afin de prendre des décisions concernant les facteurs à retenir dans les solutions factorielles fournies pour nos échelles de mesure.

3.1.2. Conditions et critères considérés lors de la réalisation de l'AFE

Les critères que nous considérons lors de l'utilisation de l'AFE sont au nombre de six. Le premier critère réfère au test de Bartlett connu aussi sous le nom de « test de sphéricité ». Ce test nous permet de vérifier si la matrice de corrélation est une matrice de type identité. Lorsque le résultat de ce test est significatif à .05, nous rejetons l'hypothèse nulle et nous concluions qu'il existe des corrélations inter-items (Corbière, 2014). Pour le deuxième critère, il s'agit du Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) qui nous permet de vérifier la corrélation partielle des items pris deux à deux en contrôlant les autres items (Kaiser, 1970, 1974). En nous référant Tabachnick et Fidell (2007), on peut dire qu'un coefficient KMO est acceptable lorsqu'il est supérieur à .60. Le troisième critère, quant à lui, réfère au Kaiser-Guttman qui nous suggère de conserver les facteurs qui obtiennent une valeur propre (eigenvalue) égale ou supérieure à 1 (Bourque et al., 2006). Le quatrième critère est le test de Cattell qui nous permet de déterminer le nombre de facteurs à retenir ou à extraire (Cattell, 1966). A ce sujet, précisons que nous retenons les facteurs se situant en amont de la cassure qui apparait sur le test d'éboulis (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Pour le cinquième critère, dans la lignée des recommandations de Corbière (2014), nous choisissons comme seuil minimum de saturation pour retenir un item (±).30. Enfin, le sixième critère consiste à ce que nous

interprétions les indices de saturation des items à partir de la matrice des types et de la matrice de structure (Bourque et al., 2006).

Une fois la structure interne de l'échelle de mesure vérifiée, nous examinons ensuite la fiabilité des échelles et sous échelles de mesure.

3.2. Vérification de la consistance interne des échelles et des sous-échelles de mesure

Pour vérifier la consistance interne de nos échelles et sous échelles de mesure, nous calculons trois indices, et ce, en fonction de leur nature.

D'abord, pour **les échelles de mesure multidimensionnelles**, nous nous basons sur l'alpha de Cronbach stratifié « stratified Cronbach's Alpha » (Cronbach, Schönemann & McKie, 1965 ; Kamata, Turhan, & Darandari, 2003 ; Rae, 2007). Ce choix se justifie par le fait que l'alpha de Cronbach classique est censé être utilisé uniquement pour les échelles de mesures unidimensionnelles (voir Cho & Kim, 2015 ; Cortina, 1993 ; Graham, 2006). Par contre, l'alpha de Cronbach stratifié permet de fournir une meilleure estimation de la fiabilité réelle d'une échelle de mesure multidimensionnelle (Kamata et al., 2003). Pour calculer l'alpha stratifié, trois informations sont nécessaires à savoir la variance de chaque sous-échelle, l'indice de consistance interne de chaque sous échelle et la variance de l'échelle de mesure globale (Cronbach et al., 1965 ; Feldt & Brennan, 1989 ; Osburn, 2000 ; Rae, 2007).

Ensuite et en ce qui concerne **les échelles de mesure unidimensionnelles**, nous optons pour l'alpha de Cronbach classique (Cortina, 1993 ; Cotton, Campbell, & Malone, 1957 ; Cronbach, 1951 ; Cronbach & Shavelson, 2004 ; John & Benet-Martínez, 2014 ; Schmitt, 1996). Cette règle s'applique aussi **aux sous échelles de mesure qui comportent 3 items ou plus** (John & Benet-Martínez, 2014 ; Widhiarso & Ravand, 2014).

Enfin, quant **aux sous-échelles de mesure à 2 items**, nous calculons plutôt le coefficient de Spearman-Brown. Les chercheurs ne conseillent pas d'utiliser l'alpha de Cronbach car il peut sous-estimer la fiabilité des échelles ou sous-échelles de mesure à 2 items (voir Eisinga, Grotenhuis, & Pelzer, 2013 ; Hulin et al., 2001).

En somme, une échelle de mesure ou une sous-échelle est dite fiable lorsque l'indice de consistance interne est acceptable, que la corrélation inter-items moyenne n'est ni trop faible ni trop élevée et que le nombre d'items est raisonnable. Pour être plus précis, on considère qu'un indice de consistance interne est acceptable lorsqu'il est autour de .70. Concernant les corrélations moyennes inter-items, il faut préciser que pour les échelles qui mesurent un construit très large, on peut accepter une corrélation moyenne inter-items un peu moins de r = -.15 (Clark & Watson, 1995). Par contre, pour les échelles qui évaluent un construit plus spécifique, Clark et Watson (1995) proposent une corrélation moyenne inter-items un peu plus élevée (i.e., de r = .40 à r = .50). Quant à la longueur de l'échelle de mesure, Cortina (1993) ainsi que Streiner (2003) concluent qu'une échelle qui a suffisamment d'items, c'est-à-dire plus de 20 items, peut avoir un alpha supérieur à .70 même si la corrélation entre les items est très faible. Par conséquent, on peut dire qu'une échelle de mesure contient un nombre raisonnable d'items lorsqu'elle comporte moins de 20 items.

En tenant compte de toutes les considérations avancées précédemment, nous proposons maintenant d'exposer les résultats de la validation de nos échelles de mesure.

3.3. Résultats de la validation des échelles de mesure

Tout d'abord, il convient de préciser que les analyses statistiques sont conduites sur le logiciel SPSS version 22. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons d'abord la structure dimensionnelle et les coefficients de consistance interne de l'échelle de mesure des exigences du métier d'enseignant. Puis, nous mentionnons les indices de consistance interne de la

mesure du bien-être au travail et celle de la détresse psychologique au travail. L'ensemble de ces résultats est rapporté dans le Tableau 5[37].

3.3.1. Echelle de mesure des exigences du travail

L'échelle de mesure des exigences du travail comporte 21 énoncés qui se répartissent sur cinq dimensions. Elle obtient un alpha de Cronbach stratifié satisfaisant [38] (α_s = .84) mais avec une faible corrélation inter-items moyenne (r = .12). La structure factorielle de cette échelle de mesure explique 43.24% de la variance. La première dimension se compose de 6 énoncés qui mesurent l'environnement physique de travail. Cette dimension explique 14.98% de la variance totale avec des indices de saturations qui varient de .45 à .78. Elle présente un alpha de Cronbach de .76 avec une corrélation moyenne inter-items de .34. La deuxième dimension porte sur les contraintes de déplacement domicile-lieu de travail. Cette dimension explique 8.91% de la variance totale et contient 4 items qui saturent de -.60 et -.87. Elle possède un alpha de Cronbach de .83 avec une forte corrélation moyenne inter-items (r = .55). La troisième dimension, quant à elle, regroupe 5 énoncés qui saturent de .34 à .75 évaluant la charge de travail. Cette dimension rend compte de 8.61% de la variance totale et présente un alpha de Cronbach de .68 avec une corrélation moyenne inter-items de .31. La quatrième dimension mesure la charge émotionnelle et explique 6.45% de la variance totale. Elle comporte 4 items saturés de .50 à .65. Elle obtient un alpha de Cronbach de .68 et une corrélation moyenne inter-items de .35. La cinquième et dernière dimension explique 4.26% de la variance totale et regroupe 2 items correspondant à l'insuffisance de la rémunération avec des indices de saturation qui varient entre -.74 et -.81. Elle présente un coefficient de Spearman-Brown ($\boldsymbol{r_{xx'}}$ = .77) et une forte corrélation moyenne inter-items (r = .63).

[37] Les indices de KMO et les résultats du test de Bartlett sont rapportées dans le Tableau 37 (voir Annexe 36), alors que les indices de saturation et la nomination des facteurs sont indiqués dans le Tableaux 38 (voir Annexe 37).

[38] L'équation pour calculer l'alpha de Cronbach stratifié et les résultats obtenus sont à consulter dans les annexes (voir Tableau 39, Annexe 38).

Pour synthétiser, nous pouvons dire que l'échelle de mesure des exigences du travail présente un indice de consistance interne satisfaisant, mais elle obtient une faible corrélation inter-items. Ce résultat n'est pas assez surprenant vu le nombre élevé d'items inclus dans cette échelle est élevé (i.e., 21 items). Ainsi, cette mesure contient plusieurs dimensions qui sont largement hétérogènes. Autrement dit, cette échelle porte sur des exigences très variés, et par conséquent évalue un construit général large. Cette faible corrélation inter-items ne représente cependant pas un problème de taille car elle est autour de r = .15 (Clark & Watson, 1995). Par ailleurs, il faut noter que les cinq sous-échelles que nous venons d'évoquer contiennent un nombre d'items raisonnable (i.e., moins de 20 items) et obtiennent des indices de consistance internes acceptables avec certaines corrélations inter-items modérées et d'autres fortes.

3.3.2. Echelle de mesure du bien-être psychologique au travail

L'échelle de mesure du bien-être psychologique au travail (BET) comporte 25 items. Elle obtient un indice de cohérence interne qui s'élève à .92 avec une corrélation moyenne inter-items modérée (r = .34). Il est à préciser que nous avons tenté de vérifier la structure interne de cette échelle de mesure à partir d'une AFE, mais nous n'avons pas réussi à répliquer sa structure factorielle initiale. Nous avons donc décidé de garder le même nombre d'items pour cette échelle. Ce choix est motivé, entre autres, par le fait que nous n'avons pas d'hypothèses qui prédisent des liens entre nos variables indépendantes et les dimensions potentielles du BET.

3.3.3. Echelle de mesure de la détresse psychologique au travail

L'échelle de mesure de la détresse psychologique au travail (DPT) est constituée de 23 affirmations. Elle présente un alpha de Cronbach satisfaisant (α = .94) et une corrélation moyenne inter-items modérée (r = .42). Nous n'avons pas pu répliquer la structure factorielle

de l'échelle originale via une AFE. Nous avons donc décidé de retenir les 23 items de cette échelle de mesure, et ce, pour les mêmes raisons évoquées précédemment pour le BET.

Tableau 5

Validation des échelles de mesure des exigences du travail, du BET et de la DPT

Echelles	a_s	a	r	**Sous-échelles**	k_i	**VP**	**% de la VE**	**% de la VT**	$r_{xx'}$	a	r
Exigences du travail (21 items)	.84	.75	.12	EPH	6	3.84	14.98	14.98	-	.76	.34
				D dépl	4	2.43	8.91	23.90	-	.83	.55
				CH. T	5	2.36	8.61	32.51	-	.68	.31
				CH. E	4	1.92	6.45	38.97	-	.68	.35
				IR	2	1.35	4.26	**43.24**	.77	-	.63
BET (25 items)	-	.92	.34	-	-	-	-	-	-	-	-
DPT (23 items)	-	.94	.42	-	-	-	-	-	-	-	-

Notes. a_s : Alpha de Cronbach stratifié, a : Alpha de Cronbach, r : Corrélation inter-items moyenne, k_i : Nombre d'items, VP : Valeur propre, VE : Variance expliquée, VC : Variance Totale, $r_{xx'}$: Coefficient de Spearman-Brown, EPH : Environnement physique, D dépl : Difficultés de déplacement, CH. T : Charge de travail, CH. E : Charge émotionnelle, IR : Insuffisance de la rémunération.

4. Résultats

Dans les paragraphes suivants, nous exposons brièvement les résultats préliminaires (voir Tableau 6). Puis, nous présentons les résultats permettant de tester nos hypothèses.

4.1. Analyses préliminaires

Les résultats du Tableau 6 révèlent que le BET la DPT sont fortement et négativement corrélées (r = -.62, p < .01). Ce résultat est en accord avec la conception de la santé psychologique au travail selon laquelle la DPT et le BET forment deux dimensions distinctes et négativement corrélées (Gilbert et al., 2011). Il en ressort aussi que les exigences du travail

s'associent négativement et significativement au BET (r = -.31, p < .01) et positivement à la DPT (r = .31, p < .01). En outre, nous pouvons remarquer que la charge de travail est positivement liée avec le BET (r = .16, p < .01) et négativement avec la DPT (r = -.09, p < .01).

Tableau 6

Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des exigences du travail

Variables	***M***	***ET***	**1**	**2**
BET	3.89	.52		
DPT	1.82	.62	-.62**	
Exigences du travail	3.23	.43	-.31**	.31**

Notes. M : Moyenne, *ET* : Ecart-type,

** p < .01

4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses

D'abord, il importe de noter que nous nous servons de la régression multiple pour tester nos hypothèses. A ce propos, il faut mentionner que la régression multiple repose sur plusieurs conditions d'application à savoir la normalité des résidus, l'homogénéité des variances, l'indépendance des résidus et la détection des données aberrantes (Judd, McClelland, Carey, Muller, & Yzerbyt, 2010). De plus et afin de prévenir les problèmes de multicolinéarité concernant les hypothèses d'interaction, nous centrons nos prédicteurs (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003), et ce, avant de calculer leur produit (Aiken & West, 1991 ; Judd et al., 2010). A ces conditions s'ajoute l'ajustement de Bonfferoni qui consiste à diviser le seuil de significativité de .05 par le nombre de tests statistiques à effectuer afin

d'éviter le faux positif ou l'erreur type I[39] (Dawson & Richter, 2006 ; Gelman, Hill, & Yajima, 2012 ; Mundfrom, Perrett, Schaffer, Piccone, & Roozeboom, 2006 ; Shaffer, 1995). Ces conditions sont systématiquement vérifiées pour l'ensemble des hypothèses de l'étude corrélationnelle.

Par ailleurs, tout au long de ces analyses, les caractéristiques sociodémographiques (i.e., âge, ancienneté, ancienneté dans l'établissement, niveau d'étude, sexe, situation matrimoniale, statut professionnel, milieu d'exercice, cycle d'enseignement) se sont servis des variables de contrôle et/ou des modérateurs, et ce, en fonction des hypothèses testées. L'importance d'introduire des variables de contrôle tient au fait de vouloir réduire les termes d'erreur et augmenter la puissance statistique (Schwab, 1999).

Après avoir pris en compte ces considérations statistiques et méthodologiques, nous présentons maintenant les résultats selon les hypothèses annoncées plus haut.

Exigences du travail, BET et DPT des enseignants : quels liens ?

Les analyses de régression montrent que les exigences du travail sont négativement liées avec le BET, b = -0.35, R^{2*} = .08, $t(1015)$ = 10.01, 95% CI [-0.42, -0.28], $p < .001$, et positivement avec la DPT, b = 0.10, R^2 = .12, $t(1014)$ = 11.76, 95% CI [0.09, 0.12], $p < .001$. Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses qui suggèrent que plus les enseignants perçoivent les exigences de leur travail comme fortes, plus ils ont tendance à éprouver un faible niveau de BET (**H1a**) et un niveau élevé de DPT (**H1b**).

[39] Bien que l'ajustement de Bonferroni diminue le risque de commettre l'erreur de type I, il ne permet cependant pas d'éviter l'erreur de type II. Pour contourner ce problème, nous avons augmenté, autant que faire se peut, la taille de notre échantillon. En effet, comme le précise Bressoux (2007), « la seule manière de réduire le risque d'erreur de première espèce sans augmenter le risque d'erreur de seconde espèce consiste à augmenter la taille de l'échantillon » (p. 76).

* Il faut noter que le R^2 renvoie ici à l'état carré partiel, c'est-à-dire la taille d'effet nette d'un paramètre (i.e., variable) une fois l'effet des autres variables enlevé. Il se calcule ainsi :

$$R^2\ partiel = \frac{t^2}{(N\text{-}PA) + t^2}$$

Effet de l'environnement de travail sur le BET et la DPT des enseignants

Les résultats de l'analyse de régression mettent en exergue le fait que la perception de l'environnement de travail comme étant contraignant s'associe négativement au BET, b = -0.22, R^2 = .07, t(1017) = 9.38, 95% CI [-0.27, -0.18], p < .001, et positivement à la DPT, b = 0.04, R^2 = .05, t(1012) = 7.69, 95% CI [0.03, 0.06], p < .001. Ces résultats confirment nos hypothèses **H2a** et **H2b** selon lesquelles l'environnement dans lequel les enseignants réalisent leur activité professionnelle agit négativement sur leur santé psychologique au travail. Par contre, les effets d'interaction entre le milieu d'exercice et l'environnement physique sur le BET, b = 0.03, R^2 = .00, t(1017) = 0.75, 95% CI [-0.05, 0.13], p = .44, et la DPT, b = -0.00, R^2= .00, t(1012) = 0.69, 95% CI [-0.03, 0.01], p = .48 ne sont pas significatifs. Les hypothèses **H2c** et **H2d** ne sont donc pas confirmées.

Effet des contraintes de déplacement sur le BET et la DPT des enseignants

Les analyses de régression révèlent que les difficultés de déplacement domicile-lieu de travail entretiennent une relation négative avec le BET, b = -0.07, R^2 = .01, t(1016) = 4.33, 95% CI [-0.11, -0.04], p < .001, et une relation positive avec la DPT, b = 0.02, R^2 = .03, t(1013) = 5.60, 95% CI [0.01, 0.03], p < .001. Ces constats corroborent nos hypothèses **H3a** et **H3b** qui proposent que les contraintes de déplacement diminuent le BET et favorisent la DPT des enseignants. Cependant, nous avons des effets d'interaction non significatifs entre le milieu d'exercice et les contraintes de déplacement sur le BET, b = 0.01, R^2 = .00, t(1016) = 0.36, 95% CI [-0.05, 0.08], p = .71, et la DPT, b = 0.00, R^2 = .00, t(1013) = 0.27, 95% CI [-0.01, 0.02], p = .78. Ces résultats ne confirment donc pas les hypothèses **H3c** et **H3d**.

Rôle de la charge de travail sur le BET et la DPT des enseignants

Inversement à notre hypothèse **H4a** qui prédit un lien négatif entre la charge de travail et le BET, le lien entre ces deux variables est positif et statistiquement significatif, b = 0.13, R^2 = .02, t(1017) = 4.69, 95% CI [0.07, 0.18], p < .001. Par contre, le lien entre la charge de travail et la DPT est non significatif, b = -0.01, R^2 = .00, t(1014) = 1.41, 95% CI [-0.02, 0.00], p = .15. Ce résultat ne soutient pas notre hypothèse **H4b** qui suggère l'idée d'une association positive et statistiquement significative entre la charge de travail et la DPT.

Effet de la charge émotionnelle sur le BET et la DPT des enseignants

Les analyses de régression soulignent que la charge émotionnelle est négativement liée avec le BET, b = -0.25, R^2 = .13, t(1017) = 12.81, 95% CI [-0.29, -0.21], p < .001, et positivement avec la DPT, b = 0.07, R^2 = .16, t(1016) = 14.20, 95% CI [0.06, 0.08], p < .001. Cela signifie que les enseignants qui ont une charge émotionnelle élevée ont tendance à rapporter un niveau bas de BET (**H5a**) et un niveau élevé de DPT (**H5b**).

Effet de l'insuffisante de la rémunération sur le BET et la DPT des enseignants

Les analyses de régression mentionnent que la rémunération insuffisante est négativement corrélée avec le BET, b = -0.05, R^2 = .009, t(1017) = 3.19, 95% CI [-0.08, -0.02], p < .001, et positivement avec la DPT, b = 0.01, R^2 = .01, t(1014) = 3.63, 95% CI [0.00, 0.02], p < .001. Ces résultats vont dans le sens de notre prédiction selon laquelle plus les enseignants perçoivent leur salaire comme insuffisant, plus est faible leur BET (**H6a**) et plus est élevée leur DPT (**H6b**).

5. Discussion

L'objectif de ce chapitre est de montrer le rôle des exigences du travail sur le BET et la DPT des enseignants marocains. La majorité des résultats sont largement en accord avec la littérature scientifique.

Effets délétères des exigences du travail sur la santé des enseignants

Au terme des analyses et conformément à nos prédictions, il ressort que les exigences du travail affectent négativement le BET et positivement la DPT des enseignants marocains. Précisément, il s'avère que plus ces enseignants ont des difficultés dans leur travail, plus ils ont tendance à rapporter un faible niveau de bien-être et à un niveau élevé de DPT. En nous référant à la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2014, 2017 ; Demerouti & Bakker, 2011), les exigences agissent ainsi sur la santé des enseignants via ce que l'on appelle le mécanisme de la détérioration de la santé. En effet, pour faire face à un environnement exigeant, les individus (les enseignants ici) ont tendance à augmenter, d'une part l'activation de leur système nerveux autonome et endocrinien, et d'autre part à déployer un effort subjectif et mental accru (Hockey, 1993). Toujours selon Hockey (1997), bien que l'utilisation de ces stratégies puisse permettre aux individus (les enseignants ici) de maintenir leur performance, des coûts importants sur leur santé et leur travail peuvent néanmoins être identifiés (e.g., diminution de la capacité d'attention, de mémoire de travail, augmentation de la fatigue subjective). Par ailleurs, plus ces efforts compensatoires sont élevés plus les effets physiologiques et/ou psychologiques indésirables sur la santé des enseignants deviennent considérables (Bakker & Demerouti, 2017). Ainsi, à force d'être exposés au quotidien à de fortes exigences, les enseignants se sentent fatigués, épuisés et vidés. Il s'ensuit qu'ils peuvent facilement développer des pathologies et de signes de la souffrance au travail. Plus

concrètement, les enseignants peuvent manifester un manque de motivation et d'envie pour effectuer leurs tâches. Il s'agit d'envie d'abandonner et du sentiment de dégoût qu'ils éprouvent à l'égard de leur métier. Ainsi, ces enseignants peuvent moins s'investir dans la pratique pédagogique, ou dans le meilleur des cas, réaliser leur travail de façon mécanique sans passion ni vocation.

De manière globale, nous pouvons souligner que les exigences du métier d'enseignant semblent être un perturbateur de l'équilibre personnel et induisent des réponses psychologiques négatives chez les enseignants du primaire et du secondaire marocains (e.g., anxiété, dépression, maque d'engagement au travail). Dans la même lignée, l'environnement physique dégradé, qui fait partie de ces exigences, semble également exercer un effet négatif sur la santé de ces enseignants.

Un e*nvironnement physique contraignant source de stress et de mal-être au travail*

En outre, conformément à nos hypothèses, les résultats montrent que l'environnement physique dégradé est négativement associé au BET et positivement à la DPT. En effet, les enseignants marocains réalisent leur travail dans un lieu globalement non confortable (e.g., éclairage insuffisant, manque de propreté, équipements sanitaires indisponibles ou défectueux) et ne disposent pas suffisamment de moyens et d'outils didactiques. Ce constat n'est pas surprenant dans le sens où il rejoint les conclusions de la Cour des Comptes du Maroc (2016) qui rapporte qu'il y a 9 365 salles de cours qui sont en état déplorable. La même source ajoute que certains établissements scolaires ne disposent pas de blocs sanitaires. Ces conditions peuvent représenter un facteur de mal-être pour les enseignants et un grand obstacle au bon déroulement de leur activité pédagogique. A cet égard, Farber (2000) souligne que l'environnement de travail contraignant figure parmi les principaux facteurs de stress des enseignants américains. De même, Benmansour (1998) note que le manque de moyens de

travail est un stresseur pour les enseignants du lycée au Maroc. Ces résultats nous conduisent à penser que les enseignants qui travaillent dans un milieu physique défavorable ne se sentent pas à l'aise et sont amenés à déployer d'importants efforts pour pouvoir réussir leur mission ; ce qui n'est pas sans conséquences sur leur santé psychologique au travail. En effet, le travail dans un milieu qui ne garantit pas des conditions physiques adéquates peut empêcher les enseignants de faire un travail de qualité et de se sentir psychologiquement bien au travail. Par exemple, les enseignants peuvent moins s'impliquer dans leur travail en faisant juste le strict minimum par rapport à ce qui est attendu d'eux. Ces enseignants peuvent en outre percevoir leur travail comme insupportable et pénible. Ce qui peut faire qu'ils peinent à atteindre les résultats escomptés. Dans cette veine, Hakanen et al. (2006) évoquent que le travail dans un environnement physique défavorable diminue l'engagement au travail des enseignants finlandais. De plus, Bakker et al. (2005) montrent que les exigences physiques (e.g., position debout au travail, environnement physiquement désagréable) sont négativement corrélées à l'efficacité professionnelle et positivement à la dépersonnalisation et à l'épuisement émotionnel.

Cependant, nous n'avons pas pu montrer d'interaction entre le milieu d'exercice et l'environnement de travail en lien avec le BET et la DPT des enseignants. Plus spécifiquement, les résultats indiquent que l'effet de l'environnement physique sur le BET et la DPT ne diffère significativement pas selon le milieu d'exercice. Selon ce résultat, il se peut que la dégradation de l'environnement de travail soit une contrainte qui touche aussi bien les enseignants en milieu citadin que ceux en milieu urbain.

Nous venons de voir que le travail dans un environnement physique entraîne des conséquences délétères sur la santé psychologique des enseignants. Il en est de même pour les conditions de déplacement domicile-lieu de travail.

Quand les déplacements domicile-travail constituent une source d'angoisse et de fatigue nuisible à la santé des enseignants

Par ailleurs, les difficultés de déplacement s'avèrent exercer un effet négatif sur le BET et un effet positif sur la DPT des enseignants marocains. Cela veut dire que le travail dans un établissement loin de domicile et le manque de moyens de transport pour s'y rendre favorise le sentiment de mal-être et diminue le sentiment de bien-être de ces enseignants. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'accès difficile au lieu de travail demande une grande énergie, et par conséquent génère une fatigue incessante et accrue chez ces enseignants. Ainsi, le déplacement sur des routes non revêtues représente un facteur d'angoisse, d'insécurité et de pénibilité pour ces enseignants. De plus, le manque de moyens de transport est un agent stresseur majeur à gérer au quotidien, dans la mesure où les enseignants ne peuvent pas prédire l'heure de leur arrivée à l'école. Il n'est donc pas surprenant que ces conditions contraignantes provoquent des sentiments d'incertitude, de stress, de fatigue, d'irritabilité, d'anxiété, voire un manque de motivation et d'engagement au travail. En outre, les enseignants marocains peuvent se sentir anxieux et menacés du fait d'être exposés aux jugements et reproches des autres (e.g., directeur de l'école, parents d'élèves) lorsqu'ils arrivent en retard à leur lieu de travail. Ces résultats corroborent par ailleurs ceux de l'étude de Laraqui et al. (2008) montrant que les contraintes de déplacement sont une source majeure du stress professionnel du personnel paramédical au Maroc. Ils vont également dans le sens des travaux de Novaco et al. (1990) qui soulignent que la conduite automobile est une source de stress et que l'exposition à la congestion routière nuit à la santé au travail.

En revanche, l'effet d'interaction entre le milieu d'exercice et les difficultés de déplacement sur la santé psychologique au travail des enseignants est non significatif. Nous pensons que cela est dû au fait que les items évaluant cette dimension ne sont pas assez spécifiques pour rendre compte de la variabilité des réponses des enseignants selon le milieu

où ils interviennent. Précisément, il se peut que la nature des contraintes de déplacement ne soit pas identique selon la situation géographique des établissements scolaires. Par exemple, les problèmes de trajet domicile-lieu de travail pour les enseignants du milieu urbain peuvent davantage s'exprimer en termes d'embouteillage et de retards de train, alors que ces contraintes peuvent se manifestent principalement par le manque de moyens de transport et la dégradation de l'infrastructure routière dans le milieu rural.

Si l'environnement physique et les difficultés de déplacement perçues jouent un rôle négatif sur la santé psychologique des enseignants marocains, la charge de travail semble avoir plutôt un effet bénéfique sur ladite santé, en l'occurrence sur le BET.

La charge de travail, une contrainte ou un challenge : un résultat surprenant

Selon les résultats obtenus, il s'avère que la charge de travail n'a pas d'effet significatif sur la DPT des enseignants marocains. Ce résultat est quelque peu surprenant, surtout vu l'abondante littérature qui soutient l'idée que la surcharge de travail est l'un des principaux facteurs de stress et de mal-être au travail (Kyriacou, 2001, Travers & Cooper, 1996). Il se peut que cette exigence affecte d'autres aspects de santé non inclus dans cette étude. Par exemple, Bakker et al. (2005) observent que la charge de travail prédit la dépersonnalisation et l'épuisement émotionnel. Hakanen et al. (2005) rapportent une forte association entre la charge de travail et le burnout. De même, Rudow (1999) souligne que la charge de travail cognitive induit du stress chronique, de la fatigue et finalement de l'épuisement professionnel ; ce qui affecte non seulement la santé des enseignants mais aussi leur performance. D'autre part, la charge de travail telle qu'évaluée dans cette thèse réfère principalement à la perception qu'ont les enseignants des efforts au travail qu'ils fournissent et de la quantité de travail qu'ils accomplissent. Cette définition ne recouvre donc pas d'autres indices (e.g., nombre d'élèves effectif, nombre d'heures de travail) qui peuvent nous aider à

quantifier objectivement leur charge de travail et à mieux comprendre les effets qu'elle puisse engendrer sur leur santé.

Inversement à notre hypothèse, les résultats nous apprennent par ailleurs que la charge de travail prédit positivement le BET des enseignants. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les enseignants perçoivent plutôt leur charge de travail comme un challenge que comme une menace ou une contrainte. Il s'ensuit qu'une charge de travail élevée peut les stimuler et les motiver à s'améliorer, et par conséquent favorise leur BET. A ce sujet, Cavanaugh, Boswell, Roehling et Boudreau (2000) apportent une explication intéressante selon laquelle les exigences du métier se divisent en deux catégories. D'un côté, nous avons les facteurs qui représentent un défi ou un challenge (e.g., charge de travail, pressions temporelles, responsabilités administratives). Dans ce sens, les travailleurs ont tendance à percevoir ces exigences comme des occasions pour s'améliorer et se réaliser. De l'autre côté, nous avons tout ce qui constitue un frein à la bonne marche du travail (e.g., conflit de rôles, ambiguïté de rôles, bureaucratie). Ces exigences sont évaluées comme stresseurs car ils contrarient la réalisation des objectifs, le développement des compétences et l'accomplissement personnel (Crawford et al., 2010). Suivant ce raisonnement et à partir d'une méta-analyse, Crawford et al. (2010) ont pu montrer que les challenges sont corrélés positivement à l'engagement au travail, alors que les obstacles y sont négativement associés.

Outre cette explication théorique et en vue d'apporter un éclairage statistique à ce résultat inattendu, nous avons conduit des analyses complémentaires pour vérifier si la relation entre la charge de travail et le BET des enseignants est uniquement linéaire. A cet égard, les résultats soulignent que le lien entre ces deux variables est aussi quadratique. Pour être plus précis, le test de la tendance quadratique entre la charge de travail et le BET des enseignants est significatif, $b = 0.11$, $R^2 = .05$, $t(1016) = 7.57$, 95% CI [0.08, 0.14], $p < .001$. Ce résultat signifie que le fait d'avoir une charge de travail importante (e.g., programme

scolaire surchargé, capacité d'écoute et de concertation élevée) corrèle positivement avec le BET des enseignants marocains jusqu'à un point donné. Après, les valeurs élevées de la charge de travail s'associent à un faible niveau de BET (voir Figure 1, Annexe 39).

Si les résultats concernant l'effet de la charge de travail sur la santé psychologique au travail des enseignants marocains semblent être mitigés, les analyses statistiques montrent assez nettement que la charge émotionnelle exerce un effet négatif sur leur santé.

La charge émotionnelle, un facteur de risque nocif à la santé des enseignants

D'autre part et comme attendu, les enseignants qui sont exposés à une charge émotionnelle forte et font face aux comportements difficiles des élèves éprouvent un faible sentiment de bien-être et un sentiment de mal-être élevé ; ce qui est tout à fait cohérent avec la littérature et le contexte de notre recherche. En effet, ces résultats mentionnent que le travail et le contact avec des élèves ayant des attitudes et des comportements provocateurs et difficiles (e.g., indiscipline, manque de sérieux et d'assiduité) représentent des situations déstabilisantes sur le plan effectif pour les enseignants marocains. Rappelons ici que les incivilités des élèves constituent un problème de taille auquel les enseignants marocains font face (Conseil Supérieur de l'Enseignement, 2008a ; Ministère de l'Education Nationale, 2013). Ces comportements problématiques des élèves perturbent le déroulement de cours et peuvent être considérés par les enseignants comme inacceptables et dérangeants.

Dans la même veine, comme le note Debarbieux (1996), les incivilités scolaires sont le signe d'une rupture entre le monde des enseignants et celui des élèves. Ces incivilités peuvent en outre amener les enseignants à penser qu'ils sont en face des élèves hors d'atteinte et difficiles à maîtriser (Coslin, 2009). Un autre facteur qui vient d'aggraver la situation est que les enseignants n'ont pas été préparés à gérer ce type de problème. En effet et à notre connaissance, la formation initiale que les enseignants marocains suivent au sein des Centres

Régionaux des Métiers de l'Education et de la Formation ne contient pas des modules visant à les préparer à comment affronter les comportements difficiles des élèves indisciplinés et à gérer leurs émotions négatives.

Dès lors, nous pouvons dire que la prépondérance de l'incivilité et les comportements provocateurs des élèves ainsi que le manque de préparation des enseignants à comment y faire face reflètent des situations de travail très exigeantes et pénibles. Dans de telles situations, les enseignants peuvent se sentir anxieux et stressés du fait d'être exposés à un problème récurrent et auquel ils ne peuvent échapper. Comme nous l'avons dit au préalable, le métier d'enseignant repose sur la communication et le contact de face à face avec les élèves. Or, les incivilités que nous venons d'évoquer perturbent la qualité de cette communication et favorisent l'émergence des relations conflictuelles et tendues entre les enseignants et leurs élèves. Compte tenu de cela, il semble logique que les enseignants rapportent un sentiment de mal-être et développent des pathologies au travail. Ces enseignants ressentent également des émotions négatives qui sont très coûteuses (e.g., colère, irritabilité, déprime, crainte). A cet égard, Coslin (2009) rapporte que parfois les enseignants ont peur de leurs élèves et éprouvent une vive lassitude et un malaise plus ou moins diffus. De plus, Dollar et Bakker (2010) observent, à partir d'une étude réalisée auprès du personnel de l'éducation nationale en Australie, que la charge émotionnelle entretient une relation négative avec l'engagement et un lien positif avec la détresse psychologique et l'épuisement émotionnel. De même, Lapointe (2014) constate que la charge émotionnelle prédit négativement la santé psychologique au travail des enseignants canadiens.

Pour synthétiser, les éléments que nous venons d'aborder attestent que les comportements difficiles des élèves et la charge émotionnelle contribuent à la détérioration de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. Il en va de même pour l'insuffisance de la rémunération.

Quand l'insatisfaction des besoins financiers affecte la santé des enseignants

Enfin, les résultats ressortent le fait la perception du salaire comme étant insuffisant est positivement liée avec la DPT et négativement avec le BET. Ce constat confirme celui de Driouch (2011) qui souligne que le salaire suscite peu de satisfaction chez les enseignants du primaire marocains. De même, le CSE du Maroc (2008a) mentionne que le salaire est considéré comme très peu motivant par les enseignants du primaire, du collège et du lycée. D'une part, ces résultats peuvent être interprétés comme le reflet du manque d'équité et de justice organisationnelle que les enseignants marocains perçoivent dans leur travail. En effet, selon la théorie de l'équité (Adams, 1963, 1965) et celle de la justice organisationnelle (Greenberg, 1987, 1990), nous savons que le sentiment d'équité crée une perception favorable de la justice distributive, c'est-à-dire le sentiment de justice vis-à-vis de l'attribution de récompenses par l'organisation (Roussel, 2000). A contrario, le sentiment d'iniquité et d'injustice provoque une perception défavorable de la justice distributive. Ce manque de justice distributive peut favoriser l'insatisfaction professionnelle et l'apparition des problèmes de santé au travail des enseignants. A ce propos, Elovainio, Kivimäki et Vahtera (2002) notent que le manque de justice organisationnelle induit de la détresse psychologique. Dbaibo, Harb et Van Meurs (2010) indiquent que le manque de justice distributive est fortement lié au stress des salariés libanais. En outre, en nous référant au modèle « déséquilibre efforts-récompense » de Siegrist (1996, 2008), il n'est pas surprenant que le déséquilibre perçus entre les efforts que les enseignants marocains fournissent et la récompense qu'ils reçoivent, à l'instar des gratifications monétaires, provoque une dégradation de leur santé au travail.

D'autre part, l'insuffisance de la rémunération semble être une source de frustration pour les enseignants marocains, dans la mesure où elle ne leur permet pas de satisfaire convenablement leurs besoins et ceux de leurs familles. Dans l'étude exploratoire, les enseignants révèlent que leur salaire ne suit pas l'évolution du coût de vie. Plus

spécifiquement, ils considèrent que leur salaire n'est pas convenable par rapport à la cherté de vie. Ce sentiment peut s'expliquer en partie par le fait que la dernière revalorisation des salaires des enseignants au Maroc date de 2003 (CSE, 2008a), alors que le coût de vie au ne cesse d'augmenter (HCP, 2018).

Conclusion

A partir de ces résultats et au-delà de la nécessité de mettre en place des actions visant à réduire les exigences du métier d'enseignant au Maroc, il s'avère important d'envisager des actions plus ciblées et prioritaires.

En effet et pour réduire ou prévenir la charge émotionnelle, il semble que des actions de formation et de sensibilisation axées sur la gestion de classe et des comportements difficiles des élèves méritent d'être placées au cœur des programmes de formation des enseignants marocains. Précisément, nous recommandons que la formation initiale et la formation continue que ces enseignants suivent au sein des Centres Régionaux des Métiers d'Education et de Formation incluent des ateliers-simulations durant lesquels les enseignants seront confrontés à des situations problématiques relatives à la gestion des élèves indisciplinés. L'objectif à terme est double : il s'agit d'une part de doter les enseignants des compétences socio-communicatives permettant de mieux gérer ces situations, et d'autre part de leur offrir une formation sur la gestion du stress et des émotions désagréables. En outre, le contenu de ces formations doit tenir compte des expériences et des acquis de chaque enseignant et de la réalité de sa classe. Sinon, ces formations risquent de devenir un choix de recettes qui ne pourront pas s'intégrer dans la pratique pédagogique au sein de la classe (Sieber, 2000). D'autre part, l'amélioration de l'environnement physique et le fait de fournir les moyens de travail nécessaires et suffisants constitue un levier fondamental qui assurera non seulement des conditions physiques de travail adéquates pour les enseignants, mais aussi

et surtout des conditions favorables à l'apprentissage pour les élèves. Par ailleurs, la revalorisation du salaire des enseignants peut contribuer à valoriser le statut de l'enseignant et leur niveau de vie. Ce faisant, les enseignants peuvent rapporter une bonne santé psychologique au travail et le métier d'enseignant peut devenir plus attractif. Enfin, pour aider les enseignants à faire face aux difficultés de déplacement, l'affectation des enseignants dans les établissements scolaires peut se faire non seulement selon les besoins ressentis, mais aussi en fonction de lieu de résidence. Cette recommandation peut s'insérer pleinement dans le cadre de la régionalisation avancée adoptée comme modèle de gouvernance territoriale des régions du Maroc (Commission Consultative de la Régionalisation, 2011). Enfin, la mise en place des indemnités pour compenser les charges financières de déplacement peut pallier ce problème. Ces recommandations correspondent d'ailleurs à certains leviers de la réforme « vision stratégique 2015-2030 » initiée par le Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique (2015). Précisément, cette réforme souligne qu'une « attention particulière sera accordée au personnel travaillant dans les zones difficiles et les régions éloignées (e.g., indemnités matérielles, logement, transport et autres services sociaux, équipement des structures scolaires) » (p. 35).

Avant de terminer, quelques limites méritent d'être soulignées. D'abord, la première limite est que la sous-échelle évaluant la charge émotionnelle contient des items évaluant cette charge proprement dite et d'autres items qui mesurent plutôt des comportements de retrait scolaire des élèves (i.e., manque d'assiduité, manque de sérieux). Toutefois et outre le fait que ces items saturent sur le même facteur, ce regroupement peut se justifier par le fait que le contenu de ces items fait référence aux problèmes de discipline des élèves. A ce sujet, Auger et Boucharlat (1995) mentionnent que les problèmes de disciplines recouvrent les comportements perturbateurs et les comportements de retrait scolaire. La deuxième limite concerne l'échelle de mesure des exigences du travail qui contient un nombre élevé des items

et des dimensions hétérogènes. Cela témoigne qu'un travail pour affiner et améliorer la qualité de cette échelle de mesure est très souhaitable.

Pour finir, les résultats que nous venons de voir n'abordent pas comment les ressources au travail agissent sur la santé des enseignants marocains. Il convient donc de nous nous attarder en détail sur le rôle des ressources au travail sur leur BET et leur DPT. C'est à cette question précise que nous allons répondre dans le chapitre suivant.

Chapitre 8 : Ressources au travail et santé psychologique au travail des enseignants : quels rapports ?

Introduction

Tout d'abord, il faut souligner les ressources au travail constituent une partie intégrante de chaque métier et peuvent joue un rôle protecteur de la santé des travailleurs. Ces ressources proviennent aussi bien de l'organisation, des relations avec l'entourage professionnel ou social que de la tâche elle-même (e.g., autonomie, utilité sociale). A cet égard, comme nous l'avons mentionné dans l'étude exploratoire, les enseignants marocains ont à accès à certaines ressources. Parmi ces ressources figurent le soutien social, le climat de travail, l'utilité perçue du métier et l'autonomie au travail. Le présent chapitre se propose donc d'examiner l'effet de ces ressources sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord la problématique et les hypothèses. Puis, nous décrivons la méthodologie. Ensuite, nous présentons les résultats de la validation des échelles de mesure. Nous nous attardons après sur les résultats relatifs à nos hypothèses. Nous finissons ce chapitre par une discussion et une conclusion.

1. Problématique et hypothèses

1.1. Problématique

D'après la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017) les ressources peuvent contribuer à la protection et à la promotion de la santé des employés. Autrement dit, la disponibilité des ressources peut permettre aux travailleurs de préserver leur santé et d'éprouver un certain niveau de bien-être. En revanche, le manque de ressources représente un facteur de risque pouvant provoquer des effets délétères sur leur

santé. Partant de ces propositions, nous nous intéressons dans ce chapitre à déterminer l'effet que peuvent avoir les ressources au travail sur le bien-être au travail (BET) et la détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants du primaire et du secondaire marocains.

Dans un premier temps, nous visons à savoir le rôle du soutien social sur le BET et la DPT de ces enseignants. En effet, Cohen et Syme (1985) notent que le soutien social contribue à la promotion de la santé et du bien-être. A partir d'une méta-analyse, Viswesvaran et al. (1999) soulignent que le manque de soutien social est négativement corrélé avec la tension psychologique. De plus, Park et al. (2004) constatent que le soutien social est lié avec une faible dépression. Une autre recherche de Galletta et al. (2011) révèle que le soutien organisationnel et le soutien des supérieurs sont positivement associés à la satisfaction au travail). En outre, Hämmig (2017) précise que le soutien social provenant de sources multiples est plus fréquent chez les femmes comparativement aux hommes. Ce dernier résultat nous suggère l'idée d'une interaction entre le sexe et le soutien social en lien avec le BET et la DPT des enseignants marocains. D'autre part, nous pensons que le milieu d'exercice peut modérer l'effet du soutien social sur ces deux dimensions de la santé psychologique au travail des enseignants. Plus spécifiquement, il se peut que les enseignants exerçant dans le milieu rural collaborent et s'entraident davantage comparativement à leurs homologues en milieu urbain. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la nature des contraintes dans le milieu rural (e.g., état dégradé des locaux, absence d'une salle de professeurs, accès difficile à l'établissement) est susceptible de favoriser les échanges, l'empathie et le travail en équipe. A cet égard, les résultats de l'étude exploratoire (Chapitre 6) montrent par exemple que les enseignants dans le milieu rural sont amenés à faire du covoiturage, à échanger du matériel pédagogique et à passer plus de temps ensemble.

Par ailleurs, il se peut que les dimensions du soutien social n'aient pas le même poids dans l'explication du BET et de la DPT des enseignants. A ce propos, La Rocco, House et

French (1980) révèlent que, comparativement au soutien de la famille, le soutien des superviseurs et des collègues est fortement associé à la dépression et aux problèmes de santé physique. Pour sa part, Hämmig (2017) mentionne que le soutien du réseau professionnel, notamment celui du supérieur direct, est le facteur le plus important dans la protection de la santé des employés par rapport à d'autres sources du soutien social (e.g., soutien des collègues, soutien de la famille). D'où l'intérêt de vérifier quelle dimension du soutien social explique la plus grande part de variance du BET et de la DPT.

Dans un deuxième temps, nous examinons la relation entre le climat de travail et le BET ainsi que la DPT des enseignants. Cet intérêt tient au fait que de nombreuses études mettent en lumière les conséquences positives de travailler dans un bon climat (e.g., bien-être au travail, comportements prosociaux au travail). Ainsi, une étude menée par Hatier et al. (2015) révèle que le climat de travail est positivement corrélé au bien-être et négativement à la détresse psychologique au travail. De plus, Martin et al. (2005) rapportent que le travail dans un bon climat est associé à des niveaux élevés de bien-être psychologique au travail. D'autre part, le Conseil Supérieur de l'Enseignement du Maroc (CSE, 2008a) indique que les enseignants du primaire sont plus satisfaits de l'ambiance de travail que leurs homologues du secondaire. Cette dernière observation nous amène à tester l'effet modérateur du cycle d'enseignement sur la relation entre le climat de travail et le BET ainsi que la DPT. Par ailleurs, l'étude exploratoire souligne que les bonnes relations et le climat positif au sein de l'établissement sont davantage évoqués par les enseignants en milieu rural par rapport à leurs homologues en milieu citadin. Ce résultat nous conduit à vérifier s'il y a un effet conjoint entre le milieu d'exercice et le climat de travail sur le BET et la DPT des enseignants.

En outre, nous avons vu dans l'étude exploratoire que la reconnaissance qui vient aussi bien de l'entourage professionnel que des parents d'élèves, participe au bien-être au travail des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Il paraît donc important d'examiner

la manière dont ces deux types de reconnaissance peuvent affecter le BET et la DPT des enseignants.

Dans un troisième temps, nous focalisons notre attention sur le lien entre l'utilité perçue du métier et le BET ainsi que la DPT des enseignants. Notons ici que l'utilité perçue du métier reflète une ressource incontournable pouvant amener l'employé à aimer son travail, à en profiter et à en retirer une grande satisfaction. En effet, le sentiment d'être utile aux élèves et à son pays est parmi les principaux motifs de satisfaction des enseignants marocains (CSE, 2008a). De même, il s'avère que plus l'utilité sociale détermine le choix du métier d'enseignant, plus grande est la satisfaction au travail des enseignants (Watt & Richardson, 2007). Dans le même ordre d'idées, Driouch (2011) mentionne que le sentiment d'aide aux élèves et l'importance de l'enseignant aux yeux des autres constituent une source importante de satisfaction professionnelle des enseignants du primaire. En outre, l'utilité personnelle du métier (e.g., sécurité de l'emploi, le fait de disposer de temps libre) est l'une des motivations qui conduisent les individus à faire une carrière enseignante (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Girardet & Berger 2016). Par ailleurs, l'étude exploratoire met en exergue le fait que les enseignants marocains apprécient le fait que leur métier leur assure une stabilité financière et psychologique, leur permet de disposer d'un temps libre et d'avoir la récompense de Dieu. Partant de là, nous proposons d'abord de tester l'effet de l'utilité perçue du métier sur le BET et la DPT des enseignants.

D'autre part, il semble que l'utilité sociale du métier joue un rôle prépondérant, comparativement à l'utilité personnelle du métier, dans la satisfaction et la motivation au travail. Par exemple, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2005) souligne que le désir de travailler avec les enfants et les adolescents et d'apporter une contribution sociale est la motivation prépondérante qui amène les enseignants en France, en Australie, en Belgique (Communauté française), au Canada (Québec), aux

Pays-Bas, en République Slovaque et au Royaume-Uni à choisir de faire une carrière dans l'enseignement. De plus, Watt et Richardson (2008) constatent que les enseignants les plus engagés au travail sont ceux qui optent pour le choix du métier d'enseignant en raison de son utilité sociale. Ces constats nous amènent à nous interroger sur quel type d'utilité qui explique la plus grande proportion de variance du BET et de la DPT des enseignants.

Dans un quatrième et dernier temps, nous vérifions le lien entre l'autonomie au travail et le BET ainsi que la DPT des enseignants marocains. L'importance de clarifier cette relation découle du fait que les travailleurs qui ont des marges de manœuvre importantes peuvent se sentir bien psychologiquement et mieux faire face aux facteurs de risques psychosociaux (Karasek, 1979 ; Pearson & Moomaw 2005). Ainsi, Truchot et Borteyrou (2010) observent que la latitude décisionnelle prédit une baisse de l'épuisement émotionnel et de la dépersonnalisation. Notre étude exploratoire indique également que l'autonomie dont les enseignants marocains disposent (e.g., choisir le contenu de cours, gérer le programme scolaire avec une certaine liberté, prendre des décisions au sein de la classe) est un facteur qui leur procure du bien-être au travail. Dans ce sens, Karasek (1990) remarque que les employés qui ont un contrôle sur leurs tâches ont tendance à rapporter de faibles problèmes de santé physique et mentale. En outre, selon le CSE (2008a), les enseignants du primaire sont plus nombreux, en comparaison aux enseignants du secondaire, à avoir exprimé leur satisfaction à l'égard de l'autonomie pédagogique dont ils disposent. Cette observation nous inspire l'idée d'étudier l'effet d'interaction entre le cycle d'enseignement et l'autonomie au travail sur le BET et la DPT. Par ailleurs, Ntsame Sima et al. (2013) observent que le bien-être des enseignants corrèle positivement avec l'ancienneté. Parmi les explications que ces auteurs avancent, il y a le fait que l'ancienneté aide à maîtriser les ficelles du métier et à prendre plus de recul sur les situations de travail problématiques. Cela signifie que plus les enseignants avancent dans la carrière, plus ils maîtrisent les rouages de leur métier. En conséquence, plus

grandes sont leurs marges d'autonomie et meilleure est leur santé psychologique au travail. D'où l'intérêt de tester l'effet conjoint de l'autonomie au travail et de l'ancienneté sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

1.2. Hypothèses

Nous avons déjà mentionné que le soutien social peut contribuer à la promotion de la santé au travail (Cohen & Syme, 1985 ; Park et al., 2004). Cela nous laisse penser que le soutien social prédira positivement le BET (**H1a**) et négativement la DPT (**H1b**). En outre, le fait que le soutien social qui provient de sources multiples s'observe davantage chez les femmes que chez les hommes (Hämmig, 2017) nous suggère l'hypothèse selon laquelle l'effet du soutien social sur le BET (**H1c**) et la DPT (**H1d**) sera plus fort chez les femmes que chez les hommes. Par ailleurs, les raisons avancées précédemment concernant la possibilité que les enseignants en zone rurale s'entraident davantage comparativement aux enseignants en zone urbaine nous amènent à faire l'hypothèse que l'effet du soutien social sur le BET (**H1e**) et la DPT (**H1f**) sera plus fort chez les enseignants travaillant en milieu rural que chez ceux en milieu urbain.

Pour finir avec les hypothèses concernant le rôle du soutien social sur la santé des enseignants, les travaux de Hämmig (2017) ainsi que ceux de La Rocco et al. (1980) sur l'importance du soutien de l'entourage professionnel par rapport à l'entourage réseau social nous inspirent l'hypothèse selon laquelle le soutien des collègues et le soutien de la hiérarchie sont les prédicteurs qui expliqueront la plus grande part de variance du BET (**H2a**) et de la DPT (**H2b**).

Au même titre que le soutien social, le climat de travail peut aussi jouer un rôle bénéfique sur la santé des employés. En nous appuyant sur les travaux réalisés par Gilbert et al. (2008) ainsi que ceux de Hatier et al. (2015) selon lesquels le climat de travail favorise la

santé et le bien-être au travail, nous formulons l'hypothèse suivant laquelle plus les enseignants perçoivent leur climat de travail comme agréable, plus ils rapporteront un niveau élevé de BET (**H3a**) et un faible niveau de DPT (**H3b**). En outre, selon le CSE du Maroc (2008a), le fait que les enseignants du primaire apprécient davantage leur climat de travail que leurs homologues du secondaire nous inspire l'hypothèse d'un effet d'interaction entre le cycle d'enseignement et le climat de travail sur le BET et la DPT. Plus spécifiquement, nous supposons que l'effet du climat de travail sur le BET (**H3c**) et la DPT (**H3d**) sera plus fort chez les enseignants du primaire que chez ceux du collège et du lycée. Par ailleurs, sur la base de notre étude exploratoire indiquant que le climat de travail au sein de l'établissement est davantage rapporté par les enseignants en milieu rural que leurs homologues en milieu urbain, nous faisons une hypothèse d'interaction selon laquelle l'effet du climat de travail sur le BET (**H3e**) et la DPT (**H3f**) sera plus fort chez les enseignants exerçant en zone rurale en comparaison à ceux travaillant en zone urbaine. Enfin, les résultats de l'étude exploratoire que nous avons menée mettent en lumière le fait que la reconnaissance au travail et en dehors du travail, occupe une place importance parmi les facteurs de bien-être des enseignants. Cela nous amène à faire la prédiction selon laquelle la reconnaissance au travail (i.e., établissement, collègues, élèves) et la reconnaissance des parents d'élèves seront liées positivement avec le BET (**H4a**) et négativement avec la DPT (**H4b**).

Par ailleurs, dans la lignée des résultats de l'étude exploratoire et ceux de l'étude de Watt et Richardson (2007) mettant en évidence le rôle bénéfique de l'utilité du métier d'enseignant sur la satisfaction et le bien-être au travail, nous pensons que l'utilité perçue du métier pourra jouer un rôle positif sur le BET (**H5a**) et un rôle négatif sur la DPT (**H5b**).

En outre, partant de l'idée que l'utilité sociale est une motivation majeure du choix du métier d'enseignant (OCDE, 2005) et un facteur d'engagement fondamental (Watt &

Richardson, 2008), nous supposons que le sentiment d'utilité sociale est la dimension qui expliquera la plus grande proportion de variance du BET (**H6a**) et de la DPT (**H6b**)

En plus des ressources au travail que nous venons de voir, l'autonomie au travail représente une ressource qui peut aussi promouvoir et préserver la santé des employés. En effet, les travaux de Karasek (1979, 1990) ainsi que ceux de Pearson et Moomaw (2005) mentionnent les effets bénéfiques de l'autonomie sur la santé au travail. Ces travaux nous suggèrent l'hypothèse selon laquelle l'autonomie au travail aura un lien positif avec le BET **(H7a**) et un lien négatif avec la DPT **(H7b**). En outre, le CSE (2008a) évoque le fait que les enseignants du primaire sont davantage satisfaits de l'autonomie dont ils disposent en comparaison aux enseignants du secondaire. Cela nous amène à faire l'hypothèse suivant laquelle l'effet de l'autonomie au travail sur le BET et la DPT est modéré par le cycle d'enseignement. Spécifiquement, nous prédisons que l'effet de l'autonomie sur le BET (**H7c**) et la DPT (**H7d**) sera plus fort chez les enseignants du primaire comparativement à ceux du collège et du lycée. D'autre part, nous avons déjà avancé l'idée selon laquelle plus les enseignants avancent dans leur carrière, plus grande est leur autonomie pédagogique et meilleure est leur santé psychologique au travail. Dans cette lignée, nous formulons l'hypothèse selon laquelle le lien de l'autonomie avec le BET (**H7e**) et la DPT (**H7f**) sera plus fort chez les enseignants plus expérimentés.

2. Méthodologie

La méthodologie que nous présentons dans ce chapitre est similaire à celle que nous avons exposée dans le Chapitre 7. Elle s'appuie sur les mêmes participants et les mêmes outils de mesure des variables dépendantes. Les nouvelles informations concernent principalement la validation des mesures de nos quatre variables indépendantes.

2.1. Matériel

Outre la mesure de la DPT et celle du BET abordées dans le Chapitre 7, nous nous sommes appuyés sur quatre échelles de mesure pour collecter les données nécessaires pour tester nos hypothèses. Il s'agit des échelles de mesure de soutien social, de climat de travail, de l'utilité perçue du métier et de l'autonomie au travail.

2.1.1. Mesure de soutien social

L'échelle de mesure de soutien social est construite sur la base de l'étude exploratoire que nous avons menée. Elle aussi inspirée de l'adaptation française du « Job Content Questionnaire, Karasek et al. 1998 » par Niedhammer et al. (2006) ainsi que de l'échelle de mesure du soutien social (Ntsame Sima, 2012). Les participants sont invités à évaluer le soutien social sur une échelle en cinq points (1 = *Pas du tout d'accord* à 5 = *Tout à fait d'accord*). La version initiale est composée de 23 items reflétant trois sources de soutien. La première source porte sur le soutien de la hiérarchie et du personnel administratif (9 items, e.g., « l'inspecteur pédagogique m'encourage dans mon travail », « le directeur de l'établissement est flexible et compréhensif »). La deuxième source réfère au soutien de l'entourage (8 items, e.g., « je peux compter sur ma famille dans les moments difficiles au travail »). La troisième source se rapporte au soutien des collègues (6 items, e.g., « les collègues avec qui je travaille m'aident à mener à bien mon activité »).

2.1.2. Mesure de climat de travail

Le climat de travail est évalué à partir de 19 énoncés inspirés des travaux de Gilbert (2009) et de l'étude exploratoire. L'échelle de réponse est constituée de 5 points (1 = *pas du tout* à 5 = *tout à fait*). La version initiale de la présente mesure comportait deux dimensions à

savoir la reconnaissance/considération (14 items, e.g., « je me sens valorisé », « j'ai le sentiment que ma contribution est reconnue par mon établissement ») et les méthodes d'incitation au travail (5 items, e.g., « des avantages […] sont offerts pour m'encourager à travailler davantage »).

2.1.3. Mesure de l'utilité perçue du métier

L'utilité perçue du métier est mesurée avec 19 affirmations issues de l'étude exploratoire. L'échelle de réponse comprend cinq modalités (1 = *pas du tout* à 5 = *tout à fait*). Les 19 affirmations se regroupaient initialement en cinq dimensions. La première dimension reflète le sentiment d'utilité sociale (5 items, e.g., « mon métier me permet de transmettre un savoir utile aux élèves »). La deuxième dimension concerne la place du métier d'enseignant au sein de la société (4 items, e.g., « mon métier est honorable »). La troisième dimension représente la récompense et la bénédiction de Dieu (4 items, e.g., « mon métier me permet d'avoir la bénédiction de Dieu »). La quatrième dimension correspond à la sécurité de l'emploi (3 items, e.g., « mon métier est source de revenu stable »). La cinquième dimension renvoie au fait de disposer de temps libre (3 items, e.g., « mon métier me permet de disposer d'un temps libre pour me reposer »).

2.1.4. Mesure de l'autonomie au travail

La mesure de l'autonomie au travail contient 11 énoncés élaborés à partir de l'étude par entretiens semi-directifs et de la version française du « Job Content Questionnaire, de Karasek et al. 1998 » adaptée par Niedhammer et al. (2006). Les enseignants sont invités à évaluer l'autonomie dont ils disposent sur une échelle en cinq points (1 = *pas du tout d'accord* à 5 = *tout à fait d'accord*). Cette mesure contient initialement deux dimensions. La

première est la latitude décisionnelle (6 items, e.g., « je peux choisir certains contenus de cours »). La deuxième est l'utilisation des compétences (5 items, e.g., « mon travail me permet d'apprendre de nouvelles choses »).

2.2. Procédure

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous utilisons dans ce chapitre la même procédure que celle décrite dans le Chapitre 7. Donc, pour éviter toute redondance inutile, nous abordons seulement dans cette partie les éléments relatifs à la phase de la pré-enquête les quatre échelles de mesure que nous venons de voir et les modifications qui y sont apportées. En effet, selon certains participants, il y a eu des mots difficiles à comprendre dans les échelles de mesure du soutien social, du climat de travail et de l'utilité perçue du métier. Ces mots ont été traduits du français vers l'arabe. A côté de chacun de ces mots, nous avons mis entre parenthèse la traduction en arabe qui lui convient (voir Tableaux 40, 41 et 42, Annexe 40).

En outre, nous avons calculé les indices de consistance interne de ces quatre échelles de mesure qui sont comme suit : le soutien social (α = .84), le climat de travail (α = .92), l'utilité perçue du métier (α = .82) et l'autonomie au travail (α = .91). Ces indices sont donc tous satisfaisants. De ce fait, nous avons gardé ces échelles de mesure avec le même nombre d'items pour la passation définitive du questionnaire.

3. Résultats de validation des échelles de mesure

Dans la partie qui suit, nous exposons les résultats de la validation des quatre échelles de mesure que nous venons d'aborder (voir Tableau 7)[41]. A titre de rappel, nous tenons à

[41] Les indices de KMO et les résultats du test de Bartlett sont rapportées dans le Tableau 43 (voir Annexe 41), alors que les indices de saturation et la nomination des facteurs sont indiqués dans les Tableaux 44, 45, 46 et 47 (voir Annexes 42, 43, 44 et 45).

préciser que la validation des échelles repose sur deux phases. La première phase consiste à examiner la structure dimensionnelle de nos échelles de mesure *via* des analyses factorielles exploratoires (AFE). La deuxième phase concerne la vérification de la consistance interne des échelles et sous-échelles de mesure.

3.1. Echelle de mesure du soutien social

Selon les résultats de l'AFE, la mesure du soutien social se compose 21 items qui se regroupent en cinq dimensions expliquant 50.66% de la variance. Elle présente un alpha de Cronbach stratifié[42] de .92 et une corrélation moyenne inter-items faible (r = .29). En outre, la première dimension de cette mesure est le soutien des collègues/amis constituée de 9 items saturés de .45 à .75. Ce facteur explique, à lui seul, 31.45% de la variance totale. L'alpha de Cronbach de cette sous-échelle est satisfaisant (α = .87) avec une corrélation inter-items moyenne modérée (r = .43). La deuxième dimension rend compte de 5.93% de la variance totale et comporte 3 items saturés de .66 à .76. Ces items mesurent le soutien des parents d'élèves. Elle obtient un alpha de Cronbach de .79 avec une forte corrélation moyenne inter-items (r = .56). La troisième dimension, quant à elle, recouvre 5 items saturés de .43 à .89. Ces items évaluent le soutien de la direction de l'école (i.e., directeur de l'établissement et personnel administratif). Cette dimension explique 5.73% de la variance totale et présente un indice de consistance interne .82 et une corrélation moyenne inter-items de .48. Avec un alpha de Cronbach relativement acceptable (α = .66) et une corrélation moyenne inter-items relativement forte (r = .49), la quatrième source comporte 2 items saturés de .58 à .80 qui portent sur le soutien de la famille et explique 4.20% de la variance totale. Enfin, la cinquième dimension regroupe 2 items saturés de .61 à .82 qui évaluent le soutien de l'inspecteur

[42] Le calcul de l'alpha stratifié pour ces quatre échelles de mesure est à consulter dans les annexes (voir Tableau 48, Annexe 46).

pédagogique. Cette dimension présente un alpha de Cronbach de .70, une corrélation moyenne inter-items forte (r = .54) et contribue de 3.32% à la variance totale.

3.2. Echelle de mesure de climat de travail

Les résultats de l'AFE montrent que la mesure du climat de travail contient 15 items et possède une structure tridimensionnelle qui explique 44.63% de la variance. Elle obtient un indice de cohérence interne stratifié satisfaisant (α_s = .88) ainsi qu'une corrélation moyenne inter-items modérée (r = .32). Le premier facteur de cette mesure comporte 10 énoncés dont les saturations varient entre .41 et .74. Ces items reflètent la reconnaissance au travail (i.e., reconnaissance de l'établissement, des collègues et des élèves). Cette dimension explique 35.07% de la variance totale et obtient un alpha de Cronbach de .86 avec une corrélation moyenne inter-items modérée (r = .39). Avec une consistance interne satisfaisante (α = .81) et une corrélation moyenne inter-items très forte (r = .60), le deuxième facteur contient 3 énoncés dont les poids factoriels varient entre .67 et .83. Ces énoncés se rapportent à la reconnaissance de la part des parents d'élèves. Ce facteur rend compte de 5.14% de la variance totale. Le troisième et dernier facteur, composé de deux items saturés de .53 à .54, explique 4.44% de la variance totale et porte sur les méthodes d'incitation au travail. Par contre, ce facteur présente un coefficient Spearman-Brown médiocre (α = .46) et une corrélation moyenne inter-items relativement faible (r = .30). Cette sous-échelle a donc été gardée dans la mesure globale du climat de travail. Par contre, lorsque nous vérifions l'effet des dimensions du climat sur le BET et la DPT, nous ne la prenons pas en compte car elle possède une faible fiabilité ; ce qui peut créer des problèmes concernant la taille d'effet (Dunlap & Kemery, 1988 ; John & Benet-Martínez, 2014).

3.3. Echelle de l'utilité perçue du métier

L'échelle de mesure de l'utilité perçue du métier possède une cohérence interne stratifiée de .92 et une corrélation inter-items modérée (r = .35). Elle comporte 17 items qui se répartissent sur quatre facteurs qui rendent compte de 54.15% de la variance totale. Le premier facteur comporte 8 items saturés de .33 à .77. Nous appelons ce facteur le sentiment d'utilité sociale et de fierté. Il explique 37.87% de la variance totale et présente un alpha de Cronbach de .87 et une corrélation moyenne inter-items modérée (r = .46). Le deuxième facteur réfère au fait de disposer de temps libre et explique 8.79% de la variance totale. Il obtient un indice de consistance interne de .79 et une forte corrélation moyenne inter-items (r = .55). Il se compose de 3 items dont les indices de saturations varient entre .66 et .86. Avec un alpha de Cronbach de .85 et une forte corrélation moyenne inter-items (r = .60), le troisième facteur contient 4 items saturés de .61 à .93. Ces items portent sur la bénédiction et la récompense de Dieu. Ce facteur rend compte de 4.29% de la variance totale. Le dernier facteur montre un alpha de Cronbach acceptable (α = .68) et une corrélation moyenne inter-items forte (r = .52). Il contient 2 items saturés de .52 à .68 qui évaluent la sécurité de l'emploi. Ce facteur participe de 3.19% à la variance totale.

3.4. Echelle de mesure de l'autonomie au travail

La mesure de l'autonomie est unidimensionnelle et explique 40.96% de la variance. Elle se compose de 11 items dont les saturations varient entre .51 et .74. Elle possède une consistance interne satisfaisante (α = .88) avec une corrélation inter-items modérée (r = .40).

Tableau 7

Validation des échelles de mesure des quatre ressources au travail

Echelles	a_s	a	r	**Sous-échelles**	k_i	**VP**	**% de la VE**	**% de la VT**	$r_{xx'}$	a	r
Soutien social (21 items)	.92	.89	.29	Soutien des collègue/amis	9	7.09	31.45	31.45	-	.87	.43
				Soutien des parents d'élèves	3	1.67	5.93	37.39	-	.79	.56
				Soutien de la direction	5	1.65	5.73	43.13	-	.82	.48
				Soutien de la famille	2	1.36	4.20	47.34	.66	-	.49
				Soutien de l'inspecteur pédagogique	2	1.12	3.32	**50.66**	.70	-	.54
Climat de travail (15 items)	.88	.86	.32	Reconnaissance des collègues, des élèves et de l'établissement	10	5.78	35.07	35.07	-	.86	.39
				Reconnaissance des parents d'élèves	3	1.35	5.11	40.19	-	.81	.60
				Méthodes d'incitation au travail	2	1.18	4.44	**44.63**	.46	-	.30
Utilité perçue du métier (17 items)	.92	.90	.35	Sentiment d'utilité sociale et de fierté	8	6.88	37.87	37.87	-	.87	.46
				Le fait de disposer de temps libre	3	1.91	8.79	46.66	-	.79	.55
				Bénédiction/récompense de Dieu	4	1.13	4.29	**50.96**	-	.85	.60
				Sécurité de l'emploi	2	1	3.19	**54.15**	.68	-	.52
Autonomie au travail (11 items)	-	.88	.40	-		4.50	-	**40.96**		-	-

Notes. a_s : Alpha de Cronbach stratifié, a : Alpha de Cronbach, r : Corrélation inter-items moyenne, k_i : Nombre d'items, VP : Valeur propre, VE : Variance expliquée, VT : Variance Totale. $r_{xx'}$: Coefficient de Spearman-Brown.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire que nos quatre échelles de mesure obtiennent des indices de fiabilité satisfaisants avec des corrélations inter-items moyennes qui varient entre faibles et modérées. Ces échelles, à l'exception de celle de soutien social, contiennent aussi un nombre relativement raisonnable d'énoncés, c'est-à-dire moins de 20 items (Cortina, 1993). Le nombre élevé des items de la mesure de soutien social est lié au fait que cette échelle comporte cinq dimensions. Toutefois, malgré ce nombre important d'items

et de dimensions, la structure factorielle de cette échelle semble satisfaisante, dans la mesure où elle rend compte de 50.66% de la variance totale. En plus, l'examen des indices de saturation des items sur les dimensions retenues sont largement satisfaisants, puisqu'ils varient entre .45 et .89. En ce qui concerne les sous-échelles, la majorité d'entre elles possèdent des alphas de Cronbach satisfaisants. Ces sous échelles se composent aussi d'un nombre adéquat d'items. Elles présentent aussi des corrélations inter-items qui varient entre modérées et fortes. La seule exception concerne la sous-échelle évaluant les méthodes d'incitation au travail qui possède un indice de consistance interne médiocre.

4. Résultats

Dans cette section, nous décrivons sommairement les résultats préliminaires (voir Tableau 2). Ensuite, nous présentons les résultats relatifs aux hypothèses examinées.

4.1. Analyses préliminaires

Les résultats du Tableau 8 montrent que les corrélations entre les prédicteurs (i.e., soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier, autonomie au travail) et nos variables dépendantes (BET et DPT) sont toutes supérieures à $r > .30$. En outre, ces quatre prédicteurs sont positivement liés avec le BET et négativement avec la DPT. Parmi les associations positives les plus importantes, nous citons la corrélation très forte entre l'utilité perçue du métier et le BET ($r = .58$, $p < .01$). De même, l'association négative la plus marquante est celle liant l'utilité du métier et la DPT ($r = -.50$, $p < .01$).

Tableau 8

Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des ressources au travail

Variables	*M*	*ET*	1	2	3	4	5
BET	3.89	.52					
DPT	1.82	.62	-.62**				
Soutien social	3.62	.61	.45**	-.30**			
Climat de travail	3.62	.57	.58**	-.41**	.64**		
Utilité perçue du métier	4.10	.52	.58**	-.50**	.40**	.48**	
Autonomie au travail	3.74	.65	.52**	-.38**	.38**	.42**	.47**

Notes. M : Moyenne, *ET* : Ecart-type.

** $p < .01$

4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons effectués des analyses de régressions multiples. Nous présentons dans la partie qui suit les résultats obtenus en fonction des hypothèses testées.

Comment le soutien social affecte le BET et la DPT ?

Les analyse de régression montrent que le soutien social s'associe positivement au BET, $b = 0.43$, $R^2 = .19$, $t(1012) = 15.60$, 95% CI [0.38, 0.49], $p < .001$, et négativement à la DPT, $b = -0.08$, $R^2 = .09$, $t(1010) = 10.36$, 95% CI [-0.09, -0.06], $p < .001$. Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses **H1a** et **H1b** selon lesquelles la disponibilité du soutien social contribue à améliorer le bien-être et à diminuer la détresse psychologique au travail des enseignants. Nous observons également un effet conjoint tendanciel du milieu d'exercice et du soutien social sur le BET, $b = -0.13$, $R^2 = .00$, $t(1012) = 2.46$, 95% CI [-0.24, -0.02], $p =$

.01. De même, l'effet combiné du milieu d'exercice et du soutien social sur la DPT, b = 0.03, R^2 = .00, t(1010) = 2.09, 95% CI [0.00, 0.06], p = .03 est tendanciel[43]. Ces constats tendent à confirmer nos hypothèses **H1c** et **H1d** qui supposent que l'effet du soutien social sur le BET et la DPT sera plus fort chez les enseignants travaillant en milieu rural. En outre, nous observons à travers les résultats une interaction non significative entre le sexe et le soutien social en lien avec le BET, b = 0.07, R^2 = .00, t(1012) = 1.53, 95% CI [-0.02, 0.16], p = .12, et la DPT, b = -0.00, R^2 = .00, t(1010) = 0.06, 95% CI [-0.02, 0.02], p = .95. Nos hypothèses **H1e** et **H1f** ne sont donc pas soutenues par ces données.

En mettant les cinq sources de soutien social dans le même modèle de régression, nous constatons des liens positifs et statistiquement significatifs du soutien des collègues/amis, b = 0.15, R^2 = .03, t(1012) = 6.00, 95% CI [0.10, 0.20], p < .001, du soutien des parents des élèves, b = 0.08, R^2 = .02, t(1012) = 4.91, 95% CI [0.04, 0.11], p < .001, et du soutien de l'inspecteur pédagogique, b = 0.10, R^2 = .04, t(1012) = 6.71, 95% CI [0.07, 0.13], p < .001 avec le BET. Par contre, nous identifions un effet tendanciel du soutien de la direction de l'établissement sur le BET, b = 0.04, R^2 = .00, t(1012) = 1.91, 95% CI [-0.00, 0.08], p = .05, et un lien non significatif entre le soutien familial et le BET, b = 0.01, R^2 = .00, t(1012) = 1.33, 95% CI [-0.00, 0.04], p = .18.

En ce qui concerne l'effet de ces cinq dimensions du soutien social sur la DPT, nous remarquons des effets négatifs et statistiquement significatifs du soutien des collègues/amis, b = -0.02, R^2 = .00, t(1009) = 3.18, 95% CI [-0.03, -0.00], p = .002, du soutien des parents des élèves, b = -0.01, R^2 = .00, t(1009) = 2.67, 95% CI [-0.02, -0.00], p = .008, du soutien de la direction de l'établissement, b = -0.01, R^2 = .01, t(1009) = 3.23, 95% CI [-0.03, -0.00], p = .001, et du soutien de l'inspecteur pédagogique, b = -0.02, R^2 = .02, t(1009) = 4.97, 95% CI [-

[43] Notons ici que ces effets sont tendanciels car lorsque nous avons appliqué la correction de Bonferroni, le seuil de significativité .05 devient .01, et ce, après l'avoir divisé sur 5 (i.e., nombre de variables indépendantes inclues dans le modèle de régression).

0.02, -0.01], $p < .001$. Par contre, l'effet du soutien familial sur la DPT n'est pas significatif, $b = 0.00$, $R^2 = .00$, $t(1009) = 0.39$, 95% CI [-0.00, 0.01], $p = .69$.

Ces résultats vont généralement dans le sens de nos hypothèses **H2a** et **H2b** qui proposent que le soutien des collègues et celui de la hiérarchie expliquent la plus grande part de la variance du BET et de la DPT des enseignants.

Quel est l'effet du climat de travail sur le BET et la DPT ?

Suivant les analyses de régression effectuées, il s'avère que le climat de travail est positivement associé au BET, $b = 0.54$, $R^2 = .26$, $t(1013) = 19.17$, 95% CI [0.48, 0.60], $p < .001$, et négativement à la DPT, $b = -0.11$, $R^2 = .15$, $t(1005) = 13.79$, 95% CI [-0.12, -0.09], $p < .001$. Ces données confirment nos hypothèses **H3a** et **H3b** qui suggèrent que plus les enseignants perçoivent leur climat de travail comme étant bon, meilleur est leur bien-être et plus faible est leur détresse psychologique. Cependant, nous observons un effet modérateur non significatif entre le climat de travail et le milieu d'exercice sur le BET, $b = -0.01$, $R^2 = .00$, t(1013) = 0.34, 95% CI [-0.12, 0.09], $p = .73$, et la DPT, $b = 0.00$, $R^2 = .00$, $t(1005) = 0.09$, 95% CI [-0.03, 0.03], $p = .92$. Ces résultats n'appuient pas nos hypothèses **H3c** et **H3d**. Par contre, nous observons une interaction tendancielle entre le cycle d'enseignement et le climat de travail en lien avec le BET, $b = 0.03$, $R^2 = .00$, t(1013) = 1.86, 95% CI [-0.00, 0.06], $p = .06$. Ce résultat tend à confirmer notre hypothèse **H3e** selon laquelle l'effet du climat de travail sur le bien-être des enseignants est plus fort chez les enseignants du primaire comparativement à ceux du collège et du lycée. Toutefois, l'effet combiné du climat de travail et du cycle d'enseignement sur la DPT est non significatif, $b = -0.00$, $R^2 = .00$, $t(1005) = 0.30$, 95% CI [-0.01, 0.00], $p = .76$. Ce constat ne soutient pas notre hypothèse **H3f**.

Cherchant à connaître l'effet de chacune des deux dimensions du climat de travail sur la DPT, les résultats de régression mettent en relief le fait que la reconnaissance des collègues,

des élèves et de l'établissement est corrélée positivement avec le BET, b = 0.52, R^2 = .26, t(1016) = 19.07, 95% CI [0.46, 0.57], p < .001, et négativement avec la DPT, b = -0.10, R^2 = .14, t(1010) = 12.89, 95% CI [-0.11, -0.08], p < .001. En outre, la reconnaissance des parents d'élèves a un effet tendanciel sur le BET, b = 0.03, R^2 = .00, t(1016) = 1.82, 95% CI [-0.00, 0.06], p = .06. En revanche, nous constatons un effet non significatif de la reconnaissance des parents d'élèves sur la DPT, b = -0.00, R^2 = .00, t(1010) = 1.37, 95% CI [-0.01, 0.00], p = .17. L'hypothèse **H4a** tend à être confirmée, alors que l'hypothèse **H4b** n'est pas validée.

Effet de l'utilité perçue du métier sur le BET et la DPT

Les analyses de régression mettent en lumière le fait que l'utilité perçue du métier est positivement associée au BET, b = 0.58, R^2 = .34, t(1014) = 22.98, 95% CI [0.53, 0.63], p < .001, et négativement à la DPT, b = -0.13, R^2 = .25, t(1011) = 18.41, 95% CI [-0.14, -0.11], p < .001. Cela veut dire que le sentiment d'utilité sociale et le sentiment d'utilité personnelle participent à la promotion du bien-être au travail et la réduction du mal-être au travail ; ce qui va dans le sens de nos hypothèses **H5a** et **H5b**.

Les résultats de la régression révèlent que, parmi les quatre dimensions de l'utilité perçue du métier, seulement deux dimensions ont un effet positif et statistiquement significatif sur le BET. Il s'agit du sentiment d'utilité sociale et de fierté, b = 0.47, R^2 = .16, t(1015) = 14.15, 95% CI [0.41, 0.54], p < .001, et du fait de disposer de temps libre, b = 0.06, R^2 = .01, t(1015) = 3.82, 95% CI [0.03, 0.10], p < .001. Ces deux dimensions entretiennent également et respectivement des liens négatifs avec la DPT, b = -0.09, R^2 = .09, t(1009) = 10.22, 95% CI [-0.11, -0.08], p < .001; b = -0.02, R^2 = .02, t(1009) = 4.65, 95% CI [-0.03, -0.01], p < .001. Par contre, la récompense/bénédiction de Dieu n'a pas d'effet significatif ni sur le BET, b = -0.00, R^2 = .00, t(1015) = 0.15, 95% CI [-0.07, 0.06], p = .87, ni sur la DPT, b = 0.00, R^2 = .00, t(1009) = 0.22, 95% CI [-0.01, 0.02], p = .82. De même, nous observons des liens statistiques

non significatifs entre la sécurité de l'emploi et le BET, b = 0.02, R^2 = .00, t(1015) = 1.18, 95% CI [-0.01, 0.07], p = .23, ainsi que la DPT, b = -0.00, R^2 = .00, t(1009) = 0.95, 95% CI [-0.01, 0.00], p = .34. Ces résultats montrent que le sentiment d'utilité sociale/fierté explique la plus grande proportion de la variance du BET (i.e., 16%) et de la DPT (i.e., 9%). Ceci valide nos hypothèses **H6a** et **H6b** qui suggèrent que le sentiment d'utilité sociale et de fierté expliquent la plus grande part de la variance du BET et de la DPT des enseignants.

Quel est le rôle de l'autonomie au travail sur le BET et la DPT ?

Les résultats montrent que l'autonomie au travail joue un rôle positif sur le BET, b = 0.42, R^2 = .09, t(1011) = 10.13, 95% CI [0.34, 0.51], p < .001, et un rôle négatif sur la DPT, b = -0.10, R^2 = .07, t(1010) = 9.23, 95% CI [-0.13, -0.08], p < .001. Ces résultats corroborent nos hypothèses **H7a** et **H7b** selon lesquelles les enseignants qui disposent des marges de manœuvre dans leur travail ont tendance à se sentir mieux dans leur métier et à éprouver un faible sentiment de mal-être. Néanmoins, nous constatons un effet combiné non significatif de l'autonomie et du cycle d'enseignement sur le BET, b = 0.00, R^2 = .00, t(1011) = 0.16, 95% CI [-0.00, 0.00], p = .86, et la DPT, b = -0.00, R^2 = .00, t(1010) = 1.29, 95% CI [-0.00, 0.00], p = .19. Ces données ne soutiennent pas nos hypothèses **H7c** et **H7d**. En outre, l'effet conjoint de l'ancienneté et de l'autonomie sur le BET est non significatif, b = 0.00, R^2 = .00, t(1011) = 0.43, 95% CI [0.00, 0.00], p = .66. Ces données n'appuient pas notre hypothèse **H7e**. En revanche, l'effet d'interaction entre l'autonomie au travail et l'ancienneté sur la DPT est tendanciellement significatif, b = 0.00, R^2 = .00, t(1010) = 1.77, 95% CI [0.00, .000], p = .07. Ceci tend à confirmer notre hypothèse **H7f**.

5. Discussion

Au vu des éléments abordés précédemment, on peut dire que les résultats obtenus confirment globalement ceux des études antérieures et apportent certaines nouveautés.

Rôle protecteur du soutien social sur la santé des enseignants

En ce qui concerne le rôle du soutien social, les résultats révèlent que la disponibilité du soutien social favorise le mieux-être et défavorise le mal-être au travail des enseignants. En d'autres termes, les enseignants ont une meilleure santé psychologique au travail lorsqu'ils se sentent soutenus et lorsqu'ils perçoivent qu'ils pourront obtenir de l'aide si besoin. Dans ce sens, le travail dans un contexte caractérisé par la disponibilité du soutien instrumental, informationnel et émotionnel peut protéger l'enseignant du risque d'isolement et de solitude. Il peut aussi promouvoir le sentiment d'appartenance et d'affiliation sociale chez lui. D'une manière générale, selon Bruchon-Schweitzer et Boujout (2014), la solitude est un facteur de risque de morbidité, tandis que le fait de faire partie d'un réseau social est un facteur de protection de la santé. Ainsi, le manque de liens sociaux et de soutien social qui en résulte peut favoriser le développement de pathologies au travail. Par contre, le fait que l'enseignant perçoive qu'il est entouré des gens qui peuvent lui fournir du soutien en cas de besoin est un facteur qui peut lui assurer un équilibre personnel et accroître son engagement professionnel. Plus spécifiquement, le soutien social conduit l'individu, en l'occurrence l'enseignant à se sentir apprécié, aimé et faire partie d'un réseau (Cobb, 1976). A cela s'ajoute le fait que le soutien social active des défenses immunitaires qui contribuent au maintien de l'intégrité de l'organisme (Kouassi et al., 2003), renforce le sentiment de contrôle perçu ; ce qui peut contribuer à un fonctionnement optimal de divers systèmes physiologiques (Thoits, 1995). Ces résultats vont en outre dans le sens de l'étude de Truchot et Borteyrou (2010) qui indique que le soutien social prédit négativement l'épuisement émotionnel. Le même pattern de

résultat est observé dans le milieu scolaire par Pierce et Molloy (1990) qui soulignent que les enseignants souffrant d'épuisement professionnel perçoivent moins de soutien social dans leur milieu scolaire que les enseignants dont l'épuisement est faible. D'autres résultats similaires ont été trouvés par Beehr et McGrath (1992) ainsi que par Cohen et Wills (1985) selon lesquels le soutien social a des effets bénéfiques sur la santé et le bien-être.

D'autre part, les résultats mettent en relief le fait que le soutien des collègues/amis explique significativement le BET et la DPT des enseignants. A cet égard, force est de constater que les enseignants marocains continuent à se fréquenter en dehors de l'établissement scolaire. Ils passent ensemble une part de leur temps libre (e.g., boire du café ou du thé, faire des activités sportives). Il n'est donc pas surprenant que ces moments de convivialité représentent aussi une occasion pour échanger et discuter des problèmes au travail. Par conséquent, les enseignants peuvent, non seulement avoir de l'aide instrumentale pour résoudre les difficultés inhérentes à leur métier, mais aussi du réconfort et du soutien émotionnel de leurs collègues/amis.

Il ressort aussi des résultats que le soutien de l'inspecteur pédagogique revêt une importance capitale dans l'explication de la santé des enseignants marocains. Cette importance tient au fait que l'enseignant se sent encouragé et soutenu par le supérieur hiérarchique, et par conséquent se sent plus rassuré et serein. Précisons ici qu'au Maroc l'inspecteur pédagogique remplit une fonction prépondérante dans le système éducatif, dans la mesure où il est le responsable qui s'occupe du suivi, de l'orientation et de l'encadrement de l'enseignant (CSE, 2008a). L'inspecteur pédagogique peut donc fournir des conseils et des pistes de solutions susceptibles d'aider l'enseignant à résoudre les problèmes auxquels il est confronté et ainsi réaliser sa mission comme il se doit. L'inspecteur peut aussi faire part à l'enseignant, dans le cadre des visites de terrain, des remarques et des feedbacks sur son

rendement. Cela peut contribuer à améliorer la motivation, la satisfaction et l'implication au travail de l'enseignant.

En outre, il s'avère que le soutien des parents d'élèves promeut le BET et prévient la DPT des enseignants. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la collaboration et l'engagement des familles d'élèves dans le processus d'apprentissage peuvent faciliter le travail de l'enseignant, et par conséquent maintenir son engagement au travail et protéger sa santé face aux risques du métier. Quant au soutien de la direction de l'école, cette source de soutien prédit négativement la DPT, mais elle exerce un effet seulement tendanciel sur le BET des enseignants. Ces résultats signifient que l'aide et les interactions avec le directeur de l'école et le personnel administratif contribuent globalement à la promotion de la santé des enseignants.

Cependant, le soutien de la famille n'a pas d'effet significatif ni sur le BET ni sur la DPT. Cela peut être dû au fait que le soutien de la famille est souvent de type émotionnel (e.g., amour, réconfort, sympathie). Un tel soutien peut ne pas aider l'enseignant dans son travail, notamment lorsque les exigences du travail persistent.

En résumé, nous pouvons dire que les résultats que nous venons d'évoquer vont globalement dans le sens de la littérature scientifique. En effet, Rousseau et Aubé (2010) mentionnent que le superviseur hiérarchique immédiat et les collègues fournissent un soutien qui peut favoriser l'engagement affectif des employés envers leurs organisations. De même, Beehr (1995) précise que le soutien social provenant de sources liées au travail (i.e, soutien des collègues et des supérieurs hiérarchiques) est probablement plus important pour comprendre le stress professionnel que le soutien provenant des sources non liées au travail (e.g., soutien de la famille). De plus, La Rocco et al. (1980) constatent que le soutien de la famille et des amis ne prédisent pas la satisfaction au travail. Pourtant, Kaufmann et Beehr (1989) observent que le soutien émotionnel de la famille et des amis est significativement lié

avec la satisfaction au travail et la dépression, alors que le soutien familial instrumental n'a pas d'effet sur ces variables. Ces résultats mitigés peuvent s'expliquer par la variété des indicateurs pris en compte dans l'évaluation de la santé au travail (e.g., satisfaction, bien-être au travail, épuisement professionnel, détresse psychologique au travail). Aussi, les items qui mesurent le soutien de l'entourage ne sont pas les mêmes à travers les études, ce qui peut rendre difficile la réplication des effets observés. Enfin, comme le notent Adams, King et King (1996), nous pouvons affirmer que le soutien social de l'entourage peut jouer un rôle sur la santé des employés, mais il est plus probablement lié à la santé générale qu'à la santé au travail.

A l'instar du rôle bénéfique de soutien social sur la santé des enseignants, le climat de travail, el l'occurrence la reconnaissance au travail semble exercer un rôle positif sur ladite santé.

Un rôle déterminant du climat de travail et de la reconnaissance au travail sur la santé des enseignants

En effet, le climat de travail, en l'occurrence la reconnaissance au travail semble jouer un rôle déterminant sur la santé et le bien-être des enseignants marocains. Les résultats de notre étude révèlent que le travail dans une bonne ambiance, la considération de l'enseignant par l'établissement et le fait d'avoir de bonnes relations avec les collègues et les élèves rendent les enseignants du primaire et du secondaire heureux. Cette reconnaissance représente un pilier central du métier d'enseignant et constitue un facteur de prévention et de promotion de la santé psychologique au travail. A ce sujet, Lapointe (2014) observe un effet positif de la reconnaissance au travail sur la santé psychologique des enseignants canadiens.

A ce sujet, nous pensons que le climat qui règne au sein de l'établissement et au sein de la classe peut stimuler l'enseignant et le conduire à faire de son mieux, à profiter de son

travail et maintenir son équilibre psychologique. Dans cet ordre d'idée, il semble que la reconnaissance remplit un rôle vital dans la vie professionnelle, dans le sens où elle participe à la satisfaction des besoins d'estime, de considération et d'affiliation. A cet égard, Deci et Ryan (2000) pointent le fait que le feedback et la reconnaissance peuvent favoriser des sentiments de compétence et d'accomplissement personnel. Kyriacou (2001) souligne également que la reconnaissance et sur commentaires positifs sur le travail fourni ont des effets bénéfiques sur la santé des employés.

En outre, nous remarquons une interaction non significative entre le cycle d'enseignement et le climat de travail en lien avec la DPT. En revanche, les résultats rapportent un effet modérateur tendanciel entre le cycle d'enseignement et le climat de travail sur le BET. Précisément, nous observons que l'effet du climat de travail sur le BET est plus fort chez les enseignants du primaire comparativement à leurs homologues du collège et du lycée. Cela signifie peut-être que dans les écoles primaires, il règne une très bonne ambiance et une bonne entente entre les parties prenantes de l'école (e.g., enseignants entre eux, enseignants-élèves). D'ailleurs, ce résultat confirme le constat du CSE (2008a) selon lequel les enseignants du primaire révèlent une satisfaction plus grande à l'égard de l'ambiance au sein de l'établissement comparativement à leurs homologues du collège et du lycée. En outre, le comportement des élèves peut expliquer en partie ce résultat, dans la mesure où les élèves dans les écoles primaires sont plus respectueux, disciplinés et tiennent les enseignants en grande estime.

Par ailleurs, les résultats indiquent que la reconnaissance qui provient des collègues, des élèves et de l'établissement joue un rôle protecteur pour la santé des enseignants. L'idée ici est que le contact au quotidien avec les élèves et les collègues de travail permet aux enseignants de nouer des relations basées sur le respect et la considération. Grâce à leur rôle

important dans la réputation de l'école, les enseignants sérieux peuvent aussi bénéficier d'une certaine valorisation et d'une reconnaissance de la part de leur établissement.

Pour finir, notons que le climat qui règne au sein de l'établissement contribue considérablement à la promotion et à la préservation de la santé des enseignants. Il en va de même pour l'utilité perçue du métier.

Conséquences positives de l'utilité sociale et du fait de disposer de temps libre sur la santé des enseignants

Comme ressource au travail, l'utilité perçue du métier explique à la fois le BET et la DPT des enseignants. Elle représente un facteur essentiel de préservation de leur santé et tient une place centrale dans leur vie au travail. Précisément, l'honorabilité, le sentiment de fierté et l'utilité sociale du métier jouent un rôle clé sur la santé des enseignants. En effet, les enseignants ont l'impression d'avoir un statut prestigieux et d'occuper un rôle crucial au sein de la société. De ce fait, ils se sentent protégés face au risque de vide et d'inutilité. Ainsi, ils considèrent que leur contribution est d'une extrême importance pour le progrès de la société. Cela peut favoriser leur estime de soi et maintenir leur motivation au travail. De ce point de vue, Watt et Richardson (2007) notent que l'utilité sociale du métier joue un rôle central sur la motivation et la satisfaction professionnelles des enseignants australiens. De même, le CSE du Maroc (2008a) observe que le sentiment d'être utile aux élèves et au pays est parmi les principales sources qui procurent de la satisfaction des enseignants. D'autre part, l'utilité personnelle du métier qui se traduit spécifiquement par le fait de disposer de temps libre peut participer à la promotion de la santé des enseignants. En effet, contrairement à de nombreux métiers dans lesquels les tensions entre la vie au travail et la vie hors travail sont très intenses, il semble que les enseignants bénéficient de moments de récupération relativement importants et disposent d'un certain temps libre à consacrer à leurs familles et à eux-mêmes. Ce temps

libre permet à ces enseignants de se ressourcer, de se reposer et d'exercer d'autres activités que celles relevant de leur métier. Il leur offre donc la possibilité de satisfaire aux obligations sociales et personnelles. Dans cette optique, le temps libre représente une ressource primordiale dans le métier d'enseignant qui permet d'atteindre une certaine harmonie entre la vie privée et la vie professionnelle, et par conséquent favoriser la santé des enseignants.

Toutefois, la sécurité de l'emploi n'a pas de lien significatif avec le BET et la DPT. Cette absence de résultat peut être dû au fait que les enseignants travaillent dans la fonction publique où le risque de licenciement est très rare[44]. Ces enseignants ne se sentent donc pas menacés par la perte de leur travail et ne se préoccupent pas de l'avenir de leur emploi. Ils ont plutôt un sentiment de certitude et de stabilité. En conséquence, il se peut que ces enseignants perçoivent la sécurité de leur emploi, non pas comme un avantage qui procure de l'épanouissement, mais plutôt comme une partie intégrante de leur métier qui n'a pas d'importance particulière dans la promotion de leur santé au travail. A ce propos, De Witte, Vander Elst et De Cuyper (2015) notent que les employés temporaires ont plus tendance à rapporter un sentiment d'insécurité de l'emploi élevée comparativement aux travailleurs permanents ou à temps plein. Néanmoins, avec l'introduction de nouveaux dispositifs et de contrats de recrutement des enseignants au Maroc (voir Chapitre 1, pp. 31-34), la sécurité de l'emploi ou plutôt l'insécurité de l'emploi pourrait avoir une place centrale dans l'étude de la santé au travail des enseignants. Rappelons ici que depuis 2016, les nouveaux enseignants recrus dans le secteur de l'Education Nationale n'ont plus accès au statut de fonctionnaire. Ils commencent en tant qu'enseignants-stagiaires durant 2 ans, puis ils accèdent au statut d'enseignants contractuels lorsqu'ils remplissent un certain nombre de conditions que nous avons abordées dans le Chapitre 1. La disparition du statut de fonctionnaire pour les enseignants de l'éducation nationale peut favoriser à terme le sentiment d'insécurité de

[44] Notons ici que la majorité écrasante de l'échantillon est constituée d'enseignants titulaires. En effet, parmi les 1107 enseignants du primaire et du secondaire, nous avons 1083 titulaires (i.e, fonctionnaires) et seulement 24 contractuels (i.e., enseignants-stagiaires).

l'emploi, et par là même, générer des conséquences « néfastes » tant au niveau individuel qu'organisationnel. A cet effet, de nombreuses études soulignent que le manque de sécurité de l'emploi, notamment chez les employés temporaires peut affecter leur bien-être, leur santé physique (Ferrie, Shipley, Newman, Stansfeld, & Marmot, 2005 ; Virtanen, Janlert, & Hammarstrom, 2011) et leur satisfaction (Silla, Gracia, & Peiró, 2005).

Si l'utilité perçue du métier reflète une ressource primordiale pour la santé et le mieux-être des enseignants, l'autonomie au travail constitue également un facteur fondamental de protection de la santé des enseignants.

L'autonomie au travail : une variable clé pour prévenir la DPT et préserver le BET des enseignants

Enfin, les résultats obtenus montrent que l'autonomie au travail engendre des effets bénéfiques sur la santé des enseignants. En effet, il s'avère que le fait d'avoir des marges d'autonomie permet aux enseignants de travailler à l'aise. Cela revient à dire que le travail n'est pas routinier car les enseignants peuvent planifier leur travail, prendre des décisions, fixer des objectifs et choisir le contenu à enseigner et les méthodes d'enseignement. A cela s'ajoute le fait que les enseignants effectuent leur activité sans être surveillés, c'est plutôt eux les chefs de leur classe. Ces enseignants peuvent en outre développer et acquérir de nouvelles connaissances et compétences. A cet égard, Galletta, Portoghese et Battistelli (2011) soulignent qu'avec un travail indépendant, les employés peuvent percevoir les résultats du travail comme dépendants de leurs efforts, se sentant personnellement responsables du succès ou de l'échec des actions. Il s'ensuit donc que l'autonomie favorise la motivation intrinsèque (Pierce, Jussila, & Cummings, 2009) et l'engagement au travail (Parker, Wall, & Cordery, 2001). D'autre part, il se peut que les enseignants qui se sentent autonomes dans leur travail créent un climat de classe qui encourage les élèves à être autonomes. En reprenant les termes

de Leroy, Bressoux, Sarrazin et Trouilloud (2007), il s'agit ici des enseignants qui cherchent à créer des conditions favorables à la satisfaction des besoins des élèves d'une manière qui renforce leur motivation intrinsèque.

En outre, le fait de disposer des marges d'autonomie au travail réduit la détresse psychologique des enseignants. Par exemple, les enseignants peuvent se sentir moins stressés et moins anxieux au travail car ils peuvent gérer les contraintes du programme scolaire avec une certaine liberté. Cela traduit le fait que ces enseignants exercent un certain contrôle sur leur travail. Ce contrôle est très bénéfique pour leur santé car le manque de contrôle sur l'activité professionnelle peut être une source d'épuisement émotionnel (Salanova, Peiró, & Schaufeli, 2002).

Par ailleurs, nous constatons des effets modérateurs non significatifs entre le cycle d'enseignement et l'autonomie sur le BET et la DPT. Ces effets non significatifs reflètent peut-être l'idée que, peu importe le cycle où les enseignants interviennent, ces derniers possèdent des marges importantes d'autonomie au travail. Ces enseignants sont en effet exposés à de nombreuses exigences communes, notamment le sureffectif, la surcharge des programmes scolaires et le volume horaire insuffisant. Par conséquent, il se peut qu'ils tentent à développer des compétences et des marges de manœuvre qui leur permettent de mener à bien leur travail. D'autre part, l'effet modérateur entre le cycle d'enseignement et l'autonomie sur la DPT est non significatif, alors qu'il est tendanciel sur le BET. Ce constat peut être lié au fait que la majorité de notre échantillon (n = 924, soit 95%) a plus de 5 ans d'expérience professionnelle. La plupart des enseignants ont donc une expérience significative dans l'exercice du métier, et par conséquent ont une certaine familiarité et un certain niveau de maîtrise des exigences de leur travail. Ainsi, ces enseignants peuvent posséder des marges d'autonomie relativement importantes qui leur permettent de gérer le programme scolaire, de fixer les objectifs à atteindre, de prendre des décisions au sein de la classe, etc.

Conclusion

Les résultats décrits plus haut nous permettent d'esquisser quelques pistes pour intervenir sur la santé des enseignants marocains. D'abord, pour promouvoir les comportements d'entraide et la reconnaissance au travail, il semble important que la formation initiale et continue des enseignants contienne des unités d'enseignement et des ateliers sur le travail d'équipe, la communication et la gestion des conflits. Ces formations auront pour objectif de consolider l'idée selon laquelle le métier d'enseignant est un métier collectif qui nécessite la collaboration, la coordination et le travail en équipe. Ces éléments sont également à prendre en considération dans les programmes de formation des directeurs d'école et des inspecteurs pédagogiques afin que ces derniers puissent fédérer et mobiliser tous les acteurs (i.e., enseignants, élèves, parents d'élèves, personnel administratif) autour d'un projet commun, pouvant donner lieu un climat de travail sain et collaboratif au sein de l'établissement. De plus, il semble important de sensibiliser les directeurs d'école, le personnel administratif et les inspecteurs pédagogiques sur l'importance et le rôle qu'ils peuvent jouer dans le soutien de l'enseignant pour que ce dernier puisse mener à bien sa mission. La finalité est de favoriser la cohésion d'équipe de sorte à ce que les efforts de chacun soit efficaces. De même, des campagnes de sensibilisation destinées aux parents d'élèves peuvent être envisagées. Plus spécifiquement, les parents d'élèves doivent être sensibilisés sur le rôle et la responsabilité qu'ils ont dans le processus d'apprentissage et d'éducation de leurs enfants. Ils doivent aussi être sensibilisés sur le rôle de l'enseignant afin qu'ils puissent mieux comprendre que ce dernier n'est pas le seul responsable de l'échec ou de la réussite du système éducatif. L'objectif à terme est de susciter leur implication et leur engagement dans la vie scolaire, et par conséquent établir des liens positifs axés sur le respect mutuel, la responsabilité et la collaboration entre l'école et la famille.

En outre, l'utilité perçue du métier apparaît comme un déterminant majeur de la santé au travail des enseignants. Il s'agit d'abord du sentiment d'utilité sociale et de l'honorabilité du métier d'enseignant. A cet égard, nous préconisons de placer l'utilité sociale perçue du métier (i.e., former des futures générations, aider les élèves, contribuer au développement de la société) au cœur du recrutement des enseignants. Il s'agit en effet d'une motivation prépondérante dont il faut tenir compte dans le recrutement des enseignants, car elle peut favoriser leur persévérance, leur engagement, voire leur performance. Il est donc important de s'assurer de cette motivation chez les candidats qui postulent pour le métier d'enseignant, et ce à partir d'un test psychométrique et/ou lors de l'entretien d'embauche. En outre, il semble intéressant de maintenir le fait qu'ils disposent de temps libre. Précisément, le temps libre permet à l'enseignant de se reposer, de se ressourcer et de trouver une bonne articulation entre les exigences de la vie sociale et celles de la vie professionnelle. Cela peut d'un côté le protéger contre le risque d'épuisement et de stress professionnel, et d'un autre côté favoriser sa satisfaction, sa motivation et son engagement au travail.

Par ailleurs, l'autonomie au travail reflète un aspect fondamental du métier d'enseignant. Pour cela, il s'avère important de la renforcer pour pouvoir améliorer non seulement la santé des enseignants, mais aussi leur rendement. Ce travail peut se faire en collaboration avec les supérieurs hiérarchiques, notamment l'inspecteur pédagogique de sorte que les objectifs pédagogiques soient réalistes et réalisables, et ce en tenant compte du niveau des élèves, du programme scolaire et du volume horaire. Accorder un peu plus d'autonomie à l'enseignant peut contribuer à satisfaire ses besoins de compétences et d'autonomie. Il s'ensuit que l'enseignant peut devenir plus responsable et plus engagé dans son travail.

Avant de finir, certaines limites méritent d'être abordées. D'abord, nous n'avons pas distingué le soutien perçu du soutien reçu. Néanmoins, il faut insister sur le fait que notre objectif est plutôt d'examiner l'effet de différentes sources du soutien social sur le BET et la

DPT. La prise en compte de sources et de types de soutien social dans une même étude semble être une piste de recherche importante à investiguer. En outre, nous avons mis, dans une seule dimension, le soutien des collègues et le soutien des amis, alors que la littérature scientifique fait la distinction entre ces deux sources de soutien. En effet, il est fort probable que, dans une société collectiviste comme le Maroc, les collègues de travail soient en même temps des amis. Un élément qui vient à l'appui de cette explication est que les enseignants interagissent et communiquent entre eux au travail et en dehors du travail. Pour être plus précis, plusieurs enseignants font ensemble le trajet domicile-lieu de travail et continuent à se voir en dehors du lieu de travail. Ceci peut favoriser les échanges et créer des liens solides qui dépassent le cadre de travail. A ce sujet, nous sommes d'accord avec Hofstede, Hofstede et Minkov (2010) lorsqu'ils notent que, dans une société collectiviste, la relation personnelle prévaut sur le travail et constitue une condition préalable incontournable. D'autre part, nous avons regroupé les items évaluant la valorisation du métier et ceux qui mesurent l'utilité sociale du métier dans une seule dimension. Or, il se trouve que la version initiale de l'échelle de mesure de l'utilité perçue du métier distingue ces deux facteurs. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la place du métier d'enseignant au sein de la société est intimement liée à son utilité sociale. Précisément, nous pensons que la contribution que les enseignants apportent au progrès du pays et à la formation des élèves est associée à leur sentiment de fierté. Cette utilité sociale est aussi un moyen par lequel ces enseignants gagnent le respect des autres.

D'autre part, comme nous l'avons déjà souligné, l'analyse factorielle exploratoire montre que l'autonomie au travail présente une structure unidimensionnelle. Ce résultat va à l'encontre des suggestions de Nicholson (1984) et des travaux de Breaugh (1985, 1989, 1999) qui mettent l'accent sur la multidimensionnalité de l'autonomie au travail. Cependant, notre résultat est lié au fait que les analyses factorielles exploratoires n'ont pas pu révéler la

structure bidimensionnelle de l'autonomie au travail. Ce résultat rejoint d'ailleurs le constat de Niedhammer et al. (2006) qui mentionnent que « l'analyse factorielle exploratoire ne permet pas de distinguer sur deux facteurs différents les deux sous-dimensions de la latitude, l'utilisation des compétences et l'autonomie décisionnelle » (p. 418). Pour cela, le recours à une analyse factorielle confirmatoire apparaît comme une voie importante pour vérifier la structure interne de cette échelle de meure.

En définitive, les Chapitres 7 et 8 nous apprennent que les exigences du travail ont un lien négatif avec le BET et un lien positif avec la DPT. Inversement, les ressources au travail ont un effet positif sur le BET et un effet négatif sur la DPT. La question qui se pose désormais est quel est l'effet des ressources personnelles sur la DPT et le BET de ces enseignants ? La réponse à cette question sera au cœur du chapitre suivant.

Chapitre 9 : Lien entre les ressources personnelles et la santé psychologique au travail des enseignants

Introduction

Les ressources personnelles acquièrent un intérêt grandissant dans les études et les modèles théoriques relatifs à la SPT. Cet intérêt vient du fait que l'étude des ressources personnelles peut permettre de mieux comprendre comment les travailleurs font face aux situations de travail stressantes. Parmi ces ressources figurent les stratégies de coping. A ce sujet et selon les résultats de notre étude exploratoire, il semble que les enseignants élaborent des stratégies afin de réduire les coûts physiologiques et psychologiques associés aux situations de travail aversives. Dans cette lignée, le présent chapitre se penche sur l'investigation du rôle des stratégies de coping sur le bien-être au travail (BET) et la détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants marocains.

Dans les lignes suivantes, nous décrivons la problématique et les hypothèses. Ensuite, nous présentons la méthodologie. Puis, nous exposons les résultats relatifs à la validation de l'échelle de mesure des stratégies de coping ainsi que ceux concernant la vérification des hypothèses. Enfin, nous terminons ce chapitre par la discussion des résultats obtenus et la conclusion.

1. Problématique et hypothèses

1.1. Problématique

Le rôle prépondérant des ressources personnelles dans la protection et la promotion de la santé des employés ne cesse d'être mis en exergue dans la littérature. En effet, la théorie « exigences-ressources au travail » de Bakker et Demerouti (2014, 2017) place les ressources

personnelles (e.g., auto-efficacité, optimisme) au centre de son intérêt. Selon cette théorie, ces ressources ont des effets bénéfiques sur l'engagement au travail. Le modèle prédictif de la santé psychologique au travail de Boudrias et al. (2011, 2014) accorde également une place centrale aux ressources personnelles, notamment l'optimisme et la résilience dans l'explication de la SPT. Ainsi, ce modèle suggère d'intégrer les stratégies de coping comme ressource personnelle afin de mieux comprendre le bien-être et la détresse psychologique au travail.

Dans cet ordre d'idée, Demerouti (2015) ainsi que Lazarus et Folkman (1984) indiquent que les stratégies de coping peuvent permettre de modifier le problème déclencheur de l'évènement stressant, et par conséquent de régler les états cognitifs ou émotionnels associés à cet événement. González-Morales, Peiró, Rodríguez et Greenglass (2006) précisent également que les stratégies de coping constituent un facteur clé pour une meilleure compréhension et explication de la santé au travail et des résultats organisationnels.

Par ailleurs, il est à noter que la recherche de soutien social constitue une des stratégies de coping qui peut considérablement protéger la santé des enseignants face aux exigences de leur métier. Selon Burke et Greenglass (1989) ainsi que Greenglass, Burke et Konarski (1997), la recherche de soutien, notamment le soutien émotionnel, auprès des collègues ou de la hiérarchie est une stratégie protectrice de la santé au travail. Il apparaît donc important d'examiner comment cette stratégie agit sur le BET et la DPT des enseignants marocains. En outre, certains auteurs comme Rappagliosi et al. (2011) montrent que les femmes ont plus recours aux stratégies qui impliquent des relations avec l'autre. Ces auteurs précisent que les femmes ont plus tendance à parler de leurs problèmes au travail comparativement aux hommes. Dans ce cadre, il semble important de voir s'il y a un effet conjoint du sexe et de la recherche de soutien social sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

Outre la recherche de soutien social, le coping actif ou le coping centré sur le problème représente également une stratégie fondamentale pour la préservation de la santé des employés, en l'occurrence celle des enseignants. Par exemple, Semmer (1996) souligne que le coping actif s'associe à des niveaux élevés de bien-être et à moins de problèmes psychologiques. De même, Chan (1998) indique que le recours à des stratégies actives s'accompagne par la diminution de la détresse psychologique, alors que le coping centré sur l'émotion augmente la détresse psychologique. Selon Rascle (2000), le coping actif est une stratégie fonctionnelle qui permet de réduire le stress et exerce un effet négatif sur les trois dimensions de l'épuisement professionnel à savoir l'épuisement émotionnel, la dépersonnalisation et le non accomplissement personnel. L'étude exploratoire que nous avons conduite révèle en outre que les enseignants du primaire et du secondaire marocains ne subissent pas toujours les exigences de leur métier. Elle souligne par exemple que le coping centré sur la gestion de la faiblesse du niveau des élèves et du programme scolaire figure parmi les stratégies qui reviennent le plus dans le discours des enseignants. Face au problème de la surcharge du programme scolaire et au manque de prérequis chez les élèves, les enseignants élaborent des solutions et des astuces pour y remédier (e.g., adapter le contenu des cours au niveau des élèves, sélectionner des contenus de cours pertinents, etc.). Dans ce contexte, il semble intéressant de voir comment le coping centré sur la gestion du programme scolaire et de la faiblesse du niveau des élèves affecte le BET et la SPT des enseignants.

Nous venons de voir que la recherche de soutien social et le coping centré sur le problème ont pour point commun le fait de protéger la santé des enseignants. Ainsi, si ces deux stratégies peuvent s'observer dans des contextes professionnels différents (e.g., éducation et enseignement, milieu hospitalier, industrie), il semble que les enseignants ont recours à une stratégie spécifiquement liée à leur métier. Il s'agit concrètement du coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves. En effet, selon les résultats de notre étude

exploratoire, il s'avère que les enseignants marocains tentent de gérer le problème d'indiscipline et de manque d'assiduité des élèves à travers plusieurs stratégies : sanctionner les élèves, faire appel à la direction de l'école, convoquer les parents d'élèves, communiquer et encourager les élèves indisciplinés, etc. Ces stratégies impliquent donc des efforts importants de la part des enseignants et incitent à faire preuve d'une certaine maîtrise de soi dans les situations problématiques avec les élèves ; ce qui n'est pas sans conséquences sur la santé des enseignants. En outre, cette stratégie est relativement proche de ce que l'on appelle « l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel » (Dewe, 1985). Il s'agit, entre autres, du fait que l'enseignant maintienne la discipline des élèves, sanctionne les élèves, établisse des habitudes d'enseignement. Il s'ensuit que l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel a un effet positif et significatif sur la dépersonnalisation et le non accomplissement professionnel (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005). Dès lors, il semble intéressant d'explorer le lien entre le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves et le BET ainsi que la DPT des enseignants marocains.

1.2. Hypothèses

En nous référant aux travaux de Demerouti (2015) ainsi que ceux de Lazarus et Folkman (1984) soulignant le rôle du coping sur la santé des employés, nous faisons l'hypothèse que les stratégies de coping sont positivement associées au BET (**H1a**) et négativement à la DPT (**H1b**).

En outre, nous supposons que la recherche de soutien social sera liée positivement avec le BET (**H1a**) et négativement avec la DPT (**H1b**). En effet, les travaux de Burke et Greenglass (1989) ainsi que ceux de Greenglass et al. (1997) soulignent que la recherche de soutien social peut contribuer à persévérer la santé des employés. De plus, nous prédisons que l'effet de la recherche de soutien social sur le BET (**H1c**) et la DPT (**H1d**) sera plus fort chez

les femmes comparativement aux hommes. En effet, Rappagliosi et al. (2011) rapportent que les femmes ont plus tendance à parler de leurs contraintes professionnelles que les hommes.

Nous pensons également que le coping centré sur la gestion du programme scolaire et la faiblesse du niveau des élèves constitue une stratégie protectrice de la santé de ces enseignants. Plus spécifiquement, nous émettons l'hypothèse que le coping centré sur la gestion du programme scolaire et la faiblesse du niveau des élèves prédira positivement le BET (**H2a**) et négativement la DPT (**H2b**). En effet, les travaux de Chan (1998), de Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005), de Rascle (2000), de Semmer (2006), ainsi que les résultats de notre étude exploratoire mentionnent le rôle fonctionnel et bénéfique du coping actif sur la santé des employés.

Si la recherche de soutien social et du coping centré sur le problème peut générer des effets positifs sur la santé des enseignants, le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves peut plutôt engendrer des effets négatifs sur ladite santé. En effet, notre étude exploratoire met en avant le fait que la gestion de l'indiscipline des élèves demande beaucoup d'efforts et qu'elle est très coûteuse pour l'enseignant au niveau émotionnel. De plus, Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005) montrent que l'adoption d'un style d'enseignement traditionnel qui ressemble à la gestion des problèmes de discipline des élèves favorise la dépersonnalisation et le non accomplissement professionnel des enseignants. Ce faisant, nous prédisons que la gestion de l'indiscipline des élèves s'associera négativement au BET (**H3a**) et positivement à la DPT (**H3b**).

2. Méthodologie

La méthodologie que nous décrivons dans le présent chapitre est la même que celle que nous avons présentée dans le Chapitre 7. Elle utilise les mêmes participants et les mêmes

échelles de mesure des variables dépendantes. La seule nouveauté concerne le pré-test et la validation de l'outil de mesure des stratégies de coping.

2.1. Matériel

En plus de l'échelle de mesure du BET et celle de la DPT évoquées précédemment (voir Chapitre 7), nous nous sommes servis de la mesure des stratégies de coping pour recueillir les données qui nous permettront de vérifier les hypothèses susmentionnées.

2.1.1. Mesure des stratégies de coping

L'échelle de mesure des stratégies de coping est initialement composée de 25 items avec un choix de réponses en 5 points (1 = *jamais* à 5 = *très souvent*). Ces items sont construits sur la base de notre étude exploratoire et de la version française du questionnaire de Dewe (1985) validée par Laugaa et Bruchon-Schweitzer (2005). Ces 25 énoncés forment trois types de stratégies. La première stratégie évalue le coping centré sur le problème (12 items, e.g., « j'adapte les contenus de cours au niveau des élèves »). La deuxième stratégie est le coping évitant ou centré sur l'émotion (6 items, e.g., « j'essaie de trouver le réconfort dans ma religion quand je rencontre des contraintes dans mon travail »). La troisième stratégie se rapporte à la recherche de soutien social (6 items, e.g., « je discute mes contraintes au travail avec mes collègues afin d'y trouver une solution »).

2.2. Procédure

Comme mentionné précédemment, nous nous sommes appuyés sur la même procédure que celle présentée dans le Chapitre 7. Afin d'éviter des répétitions, nous nous limitons ici à présenter les résultats du pré-test de l'échelle de mesure des stratégies de coping et les

modifications qui y sont apportées. En effet, selon certains participants, cette échelle contient deux mots qui posent un problème de compréhension. Ces mots ont été traduits du français vers l'arabe et puis, à côté de chacun d'eux, nous avons mis entre parenthèses le mot en arabe qui lui correspond (voir Tableaux 49, 50 et 51, Annexe 47). En outre, les résultats du pré-test montrent que cette version initiale présente un alpha de Cronbach faible (α = .55). Il s'ensuit que la suppression des items 10 « j'utilise ma voiture pour me déplacer entre mon domicile et mon lieu de travail », 14 « j'ai recours au covoiturage pour le déplacement entre mon domicile et mon lieu de travail » et 19 « je donne des exercices à domicile aux élèves pour remédier à la faiblesse de leur rendement scolaire » augmente substantiellement l'indice de consistance interne qui devient α = .60 (voir Tableau 52, Annexe 48).[45] Nous avons donc enlevé ces 3 items. La version retenue pour la passation finale comporte 22 énoncés.

Enfin, dans la volonté de décrire en détail et de façon transparente notre démarche de recherche, il y a lieu de préciser que nous avons mis une mesure d'optimisme[46] dans le questionnaire soumis pour le pré-test. Cette mesure est constituée de 6 items issus de la version française de l'Échelle d'Orientation de la Vie (LOT-R, Scheier et al., 1994) utilisé par Kouabenan, Dubois, Scarnato, Gaudemaris et Mallaret (2007). Les résultats du pré-test révèlent que cette échelle de mesure présente un alpha de Cronbach faible = .56 (voir Tableau 53, Annexe 49). L'examen attentif de ces résultats fait apparaître que la suppression des items ne fait pas augmenter l'indice de consistance interne de ladite échelle. De ce fait, nous l'avons retiré de notre questionnaire final.

[45] Comme nous l'avons déjà précisé, malgré les points faibles de l'alpha de Cronbach pour vérifier la consistance interne d'une échelle multidimensionnelle, nous nous sommes basés sur cet indice pour améliorer la version initiale de la mesure des stratégies de coping, car à ce moment-là nous n'avons pas encore pris connaissance des autres techniques alternatives.

[46] Nous avons choisi d'intégrer l'optimisme comme ressource personnelle dans ce travail de thèse car il peut jouer un rôle prépondérant sur la santé des enseignants. En effet, la littérature scientifique mentionne que l'optimisme est une ressource personnelle qui acquiert une importance capitale dans l'explication de la santé des employés (voir Boudrias et al., 2011, 2014 ; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al., 2007).

3. Validation des échelles de mesure

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons les résultats de validation de l'échelle de mesure des stratégies de coping.

3.1. Mesure des stratégies de coping

Selon les résultats du Tableau 9, l'échelle de mesure des stratégies de coping comporte 11 items et présente un alpha de Cronbach stratifié[47] de = .72 et une corrélation inter-items moyenne faible (r = .14). D'après les résultats de l'analyse factorielle exploratoire (AFE)[48], ces 11 items se répartissent sur quatre stratégies de coping qui expliquent 39.77% de la variance totale. La première stratégie est nommée la recherche de soutien social qui se compose de 4 items saturés de .40 à .77 et expliquant 18.89% de la variance totale. L'alpha de Cronbach de cette sous-dimension est acceptable (α = .68) avec une corrélation inter-items modérée (r = .36). La deuxième stratégie rend compte de 9.44% de la variance totale et comporte 3 items dont les indices de saturation vont de .45 à .79. Ces items mesurent le coping centré sur la gestion du programme scolaire et la faiblesse du niveau des élèves. Elle obtient un alpha de Cronbach de = .61 et une corrélation inter-items modérée (r = .36). La troisième stratégie, quant à elle, recouvre 2 items saturés entre .56 et .73 et portant sur le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves. Cette dimension explique 6.58% de la variance totale et présente un indice de consistance interne faible ($r_{xx'}$ = *.58*) mais avec une corrélation inter-items modérée (r = .41). La quatrième stratégie comporte seulement 2 items dont les poids factoriels varient entre .35 et .77. Cette stratégie réfère au coping centré sur la gestion du manque d'outils didactiques et rend compte de 4.84% de la variance totale. Elle

[47] Les informations concernant le calcul de cet indice sont à consulter dans les annexes (voir Tableau 54, Annexe 50)

[48] Les indices de KMO et les résultats du test de Bartlett sont rapportées dans le Tableau 55 (voir Annexe 51, alors que les indices de saturation et la nomination des facteurs sont indiqués dans le Tableau 56 (voir Annexe 52).

présente un indice de consistance interne médiocre ($r_{xx'}$ = .45) et une corrélation inter-items moyenne faible (r = .29),

Tableau 9

Validation de la mesure des stratégies de coping

Echelle	α_s	α	r	Sous-échelles	k_i	VP	% de la VE	% de la VT	$r_{xx'}$	α	r
Stratégies de coping (11 items)	.72	.64	.14	Recherche de soutien social	4	2.63	18.89	18.89	-	.68	.36
				Coping centré sur la gestion du programme scolaire	3	1.58	9.44	28.34	-	.61	.36
				Coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves	2	1.29	6.58	34.93	.58	-	.41
				Coping centré sur la gestion du manque d'outils didactique	2	1.09	4.84	**39.77**	.45	-	.29

Notes. α_s : Alpha de Cronbach stratifié, α : Alpha de Cronbach, r : Corrélation inter-items moyenne, k_i : Nombre d'items, VE : Variance expliquée, VT : Variance totale, $r_{xx'}$: Coefficient de Spearman-Brown.

Au vu de ces éléments, notons que l'échelle de mesure des stratégies de coping présente un alpha de Cronbach stratifié satisfaisant et un nombre convenable d'items (i.e., moins de 20 items). Cependant, la corrélation inter-items moyenne est faible (r = .14). Ce résultat n'est pas assez surprenant si nous tenons compte de la structure multidimensionnelle de ladite mesure. Ainsi, comme le remarque Clark et Watson (1995), une faible association inter-items (i.e., un peu moins de .15) pour un outil qui mesure un construit général et très large peut être acceptable.

En ce qui concerne les sous-échelles, il faut mentionner que la sous-échelle évaluant la recherche de soutien social possède un indice de consistance interne acceptable et un nombre

d'items très convenable avec une corrélation inter-items modérée. Par contre, la sous-échelle du coping centré sur le programme scolaire ainsi que celle de la gestion de l'indiscipline des élèves présentent des indices de consistance interne faibles avec des corrélations inter-items moyennes modérées. Nous décidons donc de les garder et de vérifier les hypothèses qui prédisent des liens entre ces ceux stratégies et le BET ainsi que la DPT. Par contre, partant du fait qu'une faible fiabilité peut engendrer des problèmes au niveau des tests d'hypothèses et d'estimation de la taille d'effet (John & Benet-Martínez, 2014), ces hypothèses seront vérifiées davantage à titre exploratoire. Enfin, nous ne testons pas l'effet du coping centré sur la gestion du manque d'outils didactiques sur le BTE et la DPT car son indice de consistance interne est médiocre et la corrélation inter-items moyenne est faible.

4. Résultats

Dans la partie qui suit, nous abordons rapidement les résultats préliminaires, puis nous nous attardons sur les résultats permettant de tester nos hypothèses.

4.1. Analyses préliminaires

A travers les résultats du Tableau 10, nous observons une corrélation positive modérée entre les stratégies de coping et le bien-être au travail des enseignants ($r = .30$, $p < .01$) et une association positive négative faible entre les stratégies de coping et la détresse psychologique au travail ($r = -.15$, $p < .01$).

Tableau 10

Moyennes, écarts-types et corrélations du BET, de la DPT et des stratégies de coping

Variables	*M*	*ET*	1	2
BET	3.89	.52		
DPT	1.82	.62	-.62**	
Stratégie de coping	3.34	.49	.30**	-.15**

Notes. M : Moyenne, *ET* : Ecart-type.

** $p < .01$

4.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses

En vue d'examiner nos hypothèses, nous avons effectués des analyses de régression multiple. Pour rappel, les conditions d'application sont vérifiées de façon systématique. En outre, les variables sociodémographiques se sont servis des variables de contrôle ou des modérateurs, et ce, selon les hypothèses soumises à l'épreuve statistique.

Effet des stratégies de coping sur le BET et la DPT

Les analyses de régression montrent que les stratégies de coping prédisent positivement le BET, $b = 0.32$, $R^2 = .10$, $t(1014) = 10.72$, 95% CI [0.26, 0.38], $p < .001$, et négativement la DPT, $b = -0.04$, $R^2 = .02$, $t(1012) = 5.11$, 95% CI [-0.06, -0.02], $p < .001$. Ces résultats corroborent nos hypothèses **H1a** et **H1b** selon lesquelles l'utilisation des stratégies de coping pour faire face aux exigences du métier contribue à la promotion du bien-être et à la prévention du mal-être au travail des enseignants.

Effet de la recherche de soutien social sur le BET et la DPT des enseignants

Les résultats font apparaître un lien positif et statistiquement significatif entre la recherche de soutien social et le BET, b = 0.14, R^2 = .04, t(1015) = 6.98, 95% CI [0.10, 0.18], p < .001. Cette stratégie est en outre négativement liée avec la DPT, b = -0.01, R^2 = .01, t(1010) = 3.20, 95% CI [-0.02, -0.00], p = .001. Ces constats vont dans le sens de nos hypothèses **H2a** et **H2b** qui proposent que la recherche de soutien social auprès des collègues de travail, des supérieures hiérarchiques ou des proches s'associe négativement à la détresse psychologique et positivement au bien-être au travail des enseignants. Nous remarquons en revanche une interaction non significative entre le sexe et la recherche du soutien social en lien avec le BET, b = 0.00, R^2 = .00, t(1015) = 0.11, 95% CI [-0.07, 0.08], p = .90, et la DPT, b = 0.01, R^2 = .00, t(1010) = 0.99, 95% CI [-0.01, 0.03], p = .32. Ces constats ne soutiennent donc pas nos hypothèses **H2c** et **H2d**.

Effet du coping centré sur la gestion du programme scolaire sur le BET et la DPT des enseignants

Nous obtenons en outre un effet positif et statistiquement significatif du coping centré sur la gestion des programmes scolaires et de la faiblesse du niveau des élèves sur le BET, b = 0.33, R^2 = .15, t(1016) = 13.81, 95% CI [0.28, 0.37], p < .001, et un effet négatif sur la DPT, b = -0.06, R^2 = .07, t(1011) = 9.36, 95% CI [-0.07, -0.04], p < .001. Ce qui va conformément à nos hypothèses **H3a** et **H3b** qui défendent l'idée que ce type de stratégie favorise le bien-être et diminue la détresse psychologique des enseignants.

Quel est le rôle du coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves sur le BET et la DPT des enseignants ?

Les résultats des analyses de régression révèlent que l'effet du coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves sur le BET est non significatif, b = -0.02, R^2 = .00, t(1017)

= 1.45, 95% CI [-0.05, 0.00], p = .14. Ce résultat n'appuie donc pas notre hypothèse **H3b**. Par contre et conformément à notre hypothèse **H3a**, nous constatons un effet négatif significatif de cette stratégie sur la DPT, $b = 0.01$, $R^2 = .01$, t(1014) = 3.51, 95% CI [0.00, 0.02], p < .001.

5. Discussion

Au terme des analyses réalisées, les résultats sont intéressants et vont globalement dans les sens de nos hypothèses.

Les stratégies de coping : un rôle protecteur de la santé psychologique des enseignants

D'abord, les résultats montrent que les enseignants du primaire et du secondaire qui mettent en place des stratégies de coping ont tendance à rapporter un niveau élevé de BET et un faible niveau de DPT. Selon ces résultats, il semble que les enseignants marocains ne restent pas passifs face aux exigences de leur métier, mais ils tentent de les contourner par diverses stratégies (e.g., solliciter de l'aide et de soutien des autres, de soutien des autres, déployer des efforts personnels). L'effet positif des stratégies de coping sur la santé au travail peut s'expliquer en partie par le fait que les enseignants marocains sont flexibles par rapport à la façon dont ils font face aux difficultés de leur métier. Autrement dit, ces enseignants font varier les stratégies de coping en fonction de la nature du problème face auquel ils se retrouvent. En effet, il se peut que ces enseignants utilisent des stratégies actives lorsqu'ils sont exposés à des stresseurs contrôlables, alors qu'ils auront recours à la recherche de soutien social lorsqu'ils se retrouvent face à des problèmes incontrôlables (Demerouti, 2015 ; Lazarus & Folkman, 1984). Cette flexibilité dans l'utilisation des stratégies de coping permet aux enseignants de se protéger des événements éprouvants et de maintenir leur équilibre personnel, social et professionnel. Dans ce sens, Cheng (2001) mentionne que les individus

qui sont flexibles dans le changement de stratégies d'ajustement font mieux face aux situations éprouvantes que ceux qui font moins preuve de flexibilité. Il faut ajouter aussi le fait que les enseignants qui mobilisent des stratégies d'ajustement différentes peuvent avoir le sentiment d'exercer un certain contrôle sur les exigences inhérentes à leur environnement de travail. Un tel sentiment peut considérablement contribuer à les rassurer et les aider à mener à bien leur travail. En nous référant ici à la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2004, 2017), nous pouvons dire que les ressources personnelles, qui jouent le même rôle que celui des ressources au travail, contribuent à faciliter la réalisation de la tâche et le développement de soi. Par ailleurs, les stratégies de coping peuvent influencer la santé des enseignants en favorisant le fonctionnement des systèmes immunitaires et neuroendocriniens. A ce sujet, Carver (2007) indique que les événements stressants et indésirables induisent des émotions négatives qui peuvent perturber plusieurs les systèmes immunitaires et neuroendocriniens. Dans ce contexte, le coping peut prévenir le stress et modifier la façon dont un stress prolongé peut induire de la détresse émotionnelle. Ainsi, le coping peut modifier la façon dont la détresse émotionnelle se traduira en dysfonctionnements physiologiques (Carver, 2007).

D'une manière globale, nous pouvons noter que les stratégies de coping constituent globalement un facteur de protection de la santé des enseignants marocains. De façon similaire, il s'avère que la recherche de soutien social contribue à la préservation de la santé de ces enseignants.

La recherche de soutien social, une stratégie d'ajustement fondamentale pour la promotion de la santé psychologique des enseignants

En effet, les résultats révèlent que la recherche de soutien social acquiert une place importante parmi les stratégies d'ajustement face aux difficultés du métier d'enseignant. Il en

ressort que les enseignants qui sollicitent de l'aide et le soutien de leur réseau social et/ou professionnel rapportent un niveau de bien-être et d'épanouissement élevé et un faible niveau de détresse psychologique. Cela signifie que les enseignants qui tentent d'obtenir la sympathie, les conseils, les suggestions et l'aide des collègues, des supérieures hiérarchiques ou de la famille ont un meilleur niveau de santé psychologique au travail. Cela peut s'expliquer par le fait que lorsqu'un enseignant est confronté à un problème, il peut avoir un besoin vital de communiquer, discuter, et exprimer ses sentiments à son entourage professionnel ou social. Ce besoin de verbaliser ses problèmes peut l'aider à se soulager et à se débarrasser des émotions ou des idées négatives induites par la situation stressante. Il se peut en outre que l'enseignant ait besoin d'une aide instrumentale (i.e., conseil, suggestion) pour tenter de répondre à la situation problématique. Par ailleurs, la recherche de soutien social donne à l'enseignant l'impression d'être écouté et soutenu ; ce qui peut favoriser son bien-être au travail. A ce sujet, les travaux menés par Burke et Greenglass (1989), Greenglass et al. (1997) ainsi que Kyriacou (1987) soulignent que la recherche de soutien social représente un facteur protecteur de la santé au travail face aux stresseurs de l'environnement professionnel.

Il faut aussi indiquer que nous avons un effet conjoint non significatif entre le sexe et la recherche de soutien social sur la DPT et le BET. Autrement dit, l'effet de la recherche de soutien social sur la santé psychologique des enseignants ne diffère pas significativement entre les hommes et les femmes. Ce constat peut être dû à la spécificité de notre contexte de recherche. Précisément, la société marocaine se définit globalement comme une société collectiviste où le partage et la coopération entre les membres de la société sont des valeurs sociales désirées (Triandis, 1995). De surcroît, les enseignants communiquent, discutent de leurs problèmes et peuvent solliciter de l'aide des autres, et ce peu importe qu'ils soient un

homme ou bien une femme. Ce besoin de communiquer et de recherche de l'aide ne sont donc pas des caractéristiques propres aux femmes.

A l'instar de la recherche de soutien social, il semble que le coping centré sur le problème a des effets fonctionnels sur la santé des enseignants marocains.

L'importance du coping centré sur la gestion du programme scolaire sur la santé des enseignants

Dans cette veine, les résultats font apparaître que le coping centré sur la gestion du programme scolaire et de la faiblesse du niveau des élèves joue un rôle important sur la santé des enseignants. Rappelons ici que la surcharge des programmes scolaires représente une difficulté majeure pour les enseignants du primaire et du secondaire marocains. Cette difficulté s'exprime principalement par le nombre élevé d'unités d'enseignement, le contenu de cours inadapté au niveau des élèves et le faible volume horaire. Face à ces difficultés, les enseignants réfléchissent et élaborent des stratégies pour les surmonter (e.g., adapter le contenu de cours au niveau des élèves, fixer des objectifs réalisables). Cela peut leur permettre de développer des compétences et de maîtriser les ficelles de leur métier. Dans ce cas, le coping actif peut favoriser non seulement leur sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle, mais également leur motivation, leur satisfaction et leur implication au travail. Autrement dit, les enseignants peuvent se sentir plus aptes, plus habiles et plus engagés dans leur travail car ils ont un contrôle sur ces situations et possèdent des capacités qui leur permettent de les surmonter. Ce sentiment de contrôle permet aux enseignants de vaincre le stress et de se sentir psychologiquement bien. Dans cette veine, Carmona et al. (2006) indiquent que l'utilisation de l'ajustement centré sur le problème est négativement liée avec l'épuisement professionnel des enseignants. De même, Leiter (1991) révèle, à partir

d'une étude auprès de travailleurs d'un hôpital psychiatrique, que le coping centré sur la résolution de problèmes est négativement associé à l'épuisement professionnel.

Contrairement à la recherche de soutien social et au coping centré sur la gestion du programme scolaire qui ont des effets bénéfiques sur la santé des enseignants marocains, le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves semble avoir plutôt des effets délétères sur le bien-être au travail de ces enseignants.

Le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves, une stratégie d'ajustement plutôt dysfonctionnelle

Enfin, les résultats indiquent que l'utilisation de cette stratégie s'associe positivement à la DPT des enseignants, mais il n'est pas significativement lié avec leur BET. Ce résultat souligne le fait que les enseignants qui font face à l'indiscipline des élèves éprouvent une certaine souffrance lorsqu'ils tentent de gérer ce problème. Précisément, l'indiscipline et les conflits avec les élèves représentent des situations coûteuses sur le plan émotionnel pour l'enseignant. Ce dernier se retrouve à gérer des comportements difficiles et irrespectueux (e.g., bavardage des élèves, manque de respect, insulte de l'enseignant), tout en contrôlant ses émotions. Ainsi, les problèmes de discipline des élèves représentent des situations éprouvantes sure lesquelles l'enseignant n'a pas de contrôle (e.g., diversité des comportements d'indiscipline, nombre variant des élèves indisciplinés, manque de marges de maneouvre des enseignants pour prendre des mesures disciplinaires). Il s'ensuit logiquement, comme le note Bruchon-Schweitzer et Boujout (2014), que des efforts répétés de la part de l'individu (l'enseignant ici) pour faire face à ces situations incontrôlables seront inutiles et épuisants.

En résumé, il faut indiquer que le fait de gérer l'indiscipline des élèves demande beaucoup d'efforts et d'énergie, et par conséquent peut engendrer de l'irritabilité, de l'agressivité, d'anxiété, en bref de la détresse psychologique au travail.

Conclusion

Les résultats obtenus nous suggèrent quelques pistes d'action intéressantes pour améliorer le vécu professionnel des enseignants du primaire et du secondaire. Tout d'abord, au regard de l'extrême importance du coping actif dans la résolution des problèmes au travail et la protection de la santé des enseignants, il paraît pertinent que ces enseignants soient formés sur cette stratégie d'ajustement. En effet, il importe que les enseignants soient sensibilisés et formés sur les moyens efficaces pour gérer les exigences du métier, et ce, dès la formation initiale au sein des Centres Régionaux de Métier de l'Education et de la Formation (CRMEF). Il est vrai que la formation initiale que les enseignants suivent au sein des CRMEF vise à les préparer à la vie professionnelle. Pourtant et à notre connaissance, cette formation ne contient pas d'unités d'enseignement ou d'ateliers visant à former les enseignants à gérer une classe surchargée, un programme scolaire long et pressant et des contenus de cours qui ne sont pas toujours adaptés au niveau des élèves. Faute de formation, les enseignants peuvent se retrouver face à des situations de travail difficiles pour lesquelles ils ne peuvent qu'improviser et tâtonner ou bien lâcher et se désengager. Dans cette optique, l'intégration des enseignements et l'organisation d'ateliers sur les différentes façons de gérer les événements stressants et déstabilisants dans le milieu de travail peuvent combler en partie l'écart entre la formation initiale et la réalité du métier d'enseignant. Cela peut permettre d'atteindre un double objectif : d'un côté, les enseignants seront dotés de compétences nécessaires et seront mieux préparés à affronter les difficultés potentielles du métier, en favorisant leur adaptation et en les rendant plus opérationnels et efficaces. De l'autre côté, cette formation peut

permettre aux enseignants de se protéger contre le risque du choc de la réalité, les préparer à être résilients au travail et à maintenir leur motivation et leur implication au travail. Outre cette formation initiale, l'organisation de formations continues peut aussi être envisageable afin de permettre aux enseignants de recycler leurs compétences et mettre à jour leurs connaissances pour une gestion optimale des exigences du métier. Ce type de formation semble en outre nécessaire si nous tenons compte de nouveaux problèmes du métier qui peuvent apparaître, notamment dans un contexte où le métier d'enseignant au Maroc est en perpétuel changement.

Par ailleurs, la recherche de soutien social semble jouer un rôle fondamental dans le maintien de la santé des enseignants. Cette stratégie contient des éléments reflétant le besoin de communiquer et le fait de solliciter de l'aide auprès de l'entourage professionnel ou social. Pour pouvoir favoriser cette stratégie d'ajustement, il semble pertinent de prévoir des actions de sensibilisation sur l'importance de cette stratégie qui seront destinés aux enseignants et aux supérieures hiérarchiques. En outre, l'amélioration du climat de travail via des actions d'information et de formation sur le travail d'équipe ainsi que les valeurs de respect peut contribuer significativement à promouvoir le recours à cette stratégie lorsque nécessaire. Précisément, le travail dans un établissement où règnent la confiance, le respect mutuel, le partage d'informations et d'expériences et la collaboration peut faciliter et inciter les enseignants à verbaliser leurs problèmes au travail. Les enseignants peuvent dire comment ils se sentent et ce qu'ils pensent par rapport aux problèmes auxquels ils sont exposés sans avoir peur d'être jugés ou mal compris. Un autre moyen pour favoriser cette stratégie est la création de groupes de parole. Il s'agit d'un espace où les enseignants peuvent échanger et communiquer librement autour des difficultés de leur métier et d'essayer collectivement d'y trouver des issues. Ces groupes de paroles peuvent s'organiser mensuellement au sein des établissements scolaires ou ailleurs en présence d'un professionnel de santé (e.g.,

psychologique du travail, médecin du travail) qui aura pour mission d'animer ces séances. Ce type d'espace a pour vocation de débattre les pratiques professionnelles et de discuter des situations de travail problématiques ; ce qui peut permettre aux enseignants de se soulager ainsi que de redonner du sens à leur travail. Un dernier élément pour que le besoin de communiquer ait des effets bénéfiques sur la santé des enseignants concerne la mise en place des cellules d'écoutes dotées de psychologues au sein des établissements scolaires. Cette proposition vient du fait que le besoin de se débarrasser des émotions désagréables peut traverser au quotidien la vie au travail des enseignants. Il s'ensuit que le fait de vouloir partager ces émotions avec les collègues ou les supérieures hiérarchiques peut ne pas aboutir. En effet, il faut rappeler que les collègues et les supérieurs hiérarchiques sont aussi exposés à des exigences du travail, et par conséquent ils peuvent ne pas avoir ni l'envie ni le temps d'entendre les problèmes des autres. De telle réaction peut provoquer des sentiments de frustration et de découragement des enseignants qui sollicitent l'aide des autres. Pour prévenir ces situations, il semble important d'instaurer ce type de cellule doté de professionnels formés sur les techniques d'écoute, à savoir les psychologues.

Pour terminer, certaines faiblesses méthodologiques qui peuvent limiter la portée des résultats méritent d'être énumérées. D'abord, la fiabilité des sous-échelles du coping centré sur la gestion du programme scolaire et le coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves ont des indices de consistance interne faibles. Ce manque de fiabilité peut avoir des conséquences sur les tailles d'effet et la vérification des hypothèses (John & Benet-Martínez, 2014). Ainsi d'autres études devront être menées pour tirer des conclusions définitives. D'autre part, malgré le fait que la version initiale de la présente échelle de mesure comporte des items évaluant le coping évitant, les analyses factorielles exploratoires ne n'ont pas extrait cette dimension dans la solution factorielle établie. Cela nous laisse penser que des efforts

futurs doivent être mis en place pour remédier à ce problème et augmenter la validité et la fiabilité de cet outil de mesure.

Les Chapitres 7, 8 et 9 mettent en relief le fait que les exigences du travail ont des effets nocifs sur la santé psychologique au travail des enseignants, alors que les ressources au travail et les ressources personnelles ont des effets bénéfiques sur ladite santé. La question qui se pose désormais est comment ces variables agissent ensemble sur la DPT et le BET de de groupe de travailleurs. C'est à cette question que nous allons maintenant nous intéresser.

Chapitre 10 : Exigences du travail, ressources au travail et ressources personnelles en lien avec le BET et la DPT : investigation des effets d'interaction et de médiation

Introduction

Comme nous venons de le noter dans le chapitre précédent, les résultats nous apprennent que les exigences du travail s'associent négativement au BET et positivement à la DPT, alors que les ressources au travail et les ressources personnelles ont plutôt des effets positifs sur le BET et négatifs sur la DPT des enseignants marocains. Cependant, il faut noter que ces enseignants travaillent dans des conditions dans lesquelles ils peuvent à la fois être confrontés à des problèmes professionnels et avoir accès (ou pas) à des ressources. Par exemple, un enseignant qui se heurte à un problème quelconque au travail peut bénéficier du soutien de ses collègues ou de ses supérieures hiérarchiques pour y pallier. Le soutien social représente donc un moyen par lequel l'enseignant peut se protéger face aux exigences inhérentes à son métier. Inversement, un enseignant qui se retrouve devant des exigences qui le dépassent et sans avoir ni des marges de maneouvre pour agir, ni un réseau relationnel à solliciter, peut développer de sérieux problèmes de santé. Ces éléments témoignent du fait que, pour traiter de la problématique de la santé psychologique au travail des enseignants marocains dans sa globalité, il convient de considérer les exigences du métier, mais aussi les ressources au travail et/ou personnelles.

Dans cet ordre d'idées, nous proposons dans un premier temps de voir comment les ressources au travail et les ressources personnelles interagissent avec les exigences du travail pour prédire le bien-être au travail (BET) et la détresse psychologique au travail (DPT). Dans un second temps, nous examinons si l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT est médié par les stratégies de coping.

Avant de continuer, nous présentons la structuration du présent chapitre. Nous développons d'abord la problématique et les hypothèses. Puis, nous faisons un rappel très bref sur la méthodologie de recherche. Ensuite, nous exposons les résultats obtenus et enfin, nous achevons ce chapitre par une discussion et une conclusion.

1. Problématique et hypothèses

1.1. Problématique

La littérature scientifique s'accorde sur le fait que les ressources au travail et les ressources personnelles peuvent jouer un rôle de motivation intrinsèque (e.g., favoriser la croissance, l'apprentissage et le développement personnel) et/ou de motivation extrinsèque (e.g., faciliter la réalisation du travail et l'atteinte des objectifs au travail). Ces ressources peuvent également modifier l'effet des exigences du travail sur la santé au travail (Bakker & Demerouti, 2007, 2018 ; Schaufeli & Bakker, 2004). Plus spécifiquement, la disponibilité des ressources au travail et des ressources personnelles peut amener les travailleurs (ici les enseignants) à mieux faire face aux exigences de leur métier et/ou les percevoir comme un challenge et non comme contrainte (Demerouti, van den Heuvel, Xanthopoulou, Dubbelt, & Gordon, 2017). En revanche, le manque de ces ressources peut amplifier l'effet négatif des exigences du métier sur la santé des enseignants (Bakker, 2011 ; Karasek, 1979). A cet effet, la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2018), propose que l'effet des exigences du travail sur l'engagement est fortement négatif chez les employés disposant de ressources limitées. De plus, Bakker et al. (2005) observent que les employés qui déclarent un niveau d'épuisement élevé, sont ceux qui ont des exigences du travail élevées et de ressources réduites. En outre, Xanthopoulou et al. (2013) rapportent que les exigences émotionnelles corrèlent négativement avec l'engagement au travail lorsque le sentiment d'auto-efficacité est faible. Partant de ces résultats, il semble intéressant de vérifier si les

ressources au travail (i.e., soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier et autonomie au travail) et les ressources personnelles (i.e., stratégies de coping) « modèrent » l'effet des exigences du travail sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

Par ailleurs, nous avons vu dans le Chapitre 8 que les ressources au travail et les stratégies de coping favorisent le BET et diminuent la DPT de ces enseignants. Ce résultat nous encourage à examiner si la façon dont les ressources au travail agissent sur le BET et la DPT passe par les ressources personnelles. Pour être plus précis, il se peut que l'effet des ressources au travail sur le BET et la DPT des enseignants passe par les ressources personnelles. A cet égard, Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) rapportent que les ressources personnelles jouent un rôle médiateur entre les ressources professionnelles et l'engagement au travail. En d'autres mots, la disponibilité des ressources peut activer les croyances de résilience et d'optimisme chez les employés (Mäkikangas et al., 2004) et les conduire à mettre en place des stratégies d'ajustement face aux perturbations et aux stresseurs qui proviennent de leur environnement de travail.

1.2. Hypothèses

En accord avec la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2017, 2018), les ressources au travail et les ressources personnelles peuvent modérer le lien entre les exigences du métier et la santé des travailleurs. Dans cette veine et en nous inspirant des travaux de Bakker et al. (2005), Xanthopoulou et al. (2013) montrant l'effet tampon des ressources au travail dans la relation entre les exigences du travail et la santé des employés, nous nous attendons à ce que l'effet des exigences du travail sur le BTE et la DPT soit modéré par le soutien social (respectivement **H1a**, **H1b)**, le climat de travail (respectivement **H2a**, **H2b**), l'utilité perçue du métier (respectivement **H3a**, **H3b**), l'autonomie au travail (respectivement **H4a**, **H4b**) et les stratégies de coping (respectivement **H5a**, **H5b**). Plus

spécifiquement, nous pensons que l'effet des exigences du métier sur le BET et la DPT sera plus marqué chez les enseignants qui font état des ressources au travail et/ou personnelles réduites (vs. ressources élevées).

Par ailleurs, les travaux de Mäkikangas et al. (2004) ainsi que ceux de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al. (2007) selon lesquels les ressources personnelles peuvent médier l'effet des ressources au travail sur la santé des employés nous suggèrent l'idée de tester une série d'hypothèses de médiation simple. En effet, nous supposons que l'effet du soutien social (**H6a**, **H6b**), du climat de travail (**H7a**, **H7b**), de l'utilité perçue du métier (**H8a**, **H8b**) et de l'autonomie au travail (**H9a**, **H9b**) sur le BET et la DPT sera médié par les stratégies de coping. Précisément, le fait de travailler dans un établissement scolaire qui offre des ressources pourra encourager les enseignants à mettre en place des stratégies de coping pour surmonter les difficultés de leur travail. En conséquence, ces enseignants pourront rapporter un niveau élevé de BET et un bas niveau de DPT.

2. Méthodologie

Il y a lieu de souligner que, dans ce chapitre, l'échantillon, les outils de collecte des données et la procédure de recherche sont les mêmes que celles décrites dans les Chapitres 7, 8 et 9[49]. Nous ne reprenons donc pas ces informations ici.

3. Résultats

Pour vérifier les hypothèses d'interaction, nous entreprenons des analyses de régression multiples. Ces analyses requirent les mêmes conditions d'application abordées dans le Chapitre 7 (p. 208). Par ailleurs, dans le but de pouvoir interpréter les effets d'interaction et compte tenu du fait que nos prédicteurs sont des variables continues, nous

[49] Voir Chapitre 7 (pp. 194, 195), Chapitre 8 (pp. 231-233) et Chapitre 9 (p. 264)

créons 3 pentes simples pour chaque variable « modératrice » (i.e., valeur moyenne, plus un écart-type, moins un écart type ; Aiken & West, 1991 ; Bauer & Curran, 2005 ; Judd, Yzerbyt, & Muller, 2014 ; Preacher, Curran, & Bauer, 2006). Pour implanter ces pentes, nous nous servons du logiciel R-Studio.

En ce qui concerne les hypothèses de médiation, nous nous basons sur l'approche par composante (Biesanz, Falk, & Savalei, 2010 ; Judd et al., 2014). Celle-ci repose sur l'examen d'un ensemble de paramètres individuels dans le modèle global ainsi que le test de signification conjointe des effets indirectes (Fritz & MacKinnon, 2007 ; Yzerbyt, Muller, Batailler, & Judd, 2018). Pour être plus précis, nous vérifions d'une part si l'effet de la variable dépendante (VI) sur la variable médiatrice (VM) est significatif, et d'autre part si l'effet de la VM sur la variable dépendante (VD) est aussi significatif. Si ces deux effets sont significatifs, nous concluons qu'il existe un effet indirect, c'est-à-dire une médiation. Par contre et comme le note clairement Yzerbyt et al. (2018), le seul fait de nous appuyer sur le test de signification conjointe ne nous donne ni la valeur *p* unique ni un intervalle de confiance pour l'effet indirect. Pour y pallier, nous procédons au calcul de la magnitude[50] et des intervalles de confiance de l'effet indirect. Un effet indirect se dit donc significatif si son intervalle de confiance n'inclut pas zéro (Fritz & MacKinnon, 2007 ; Yzerbyt et al., 2018)[51]. Pour ce faire, nous utilisons JSmediation R package[52] (Yzerbyt et al., 2018).

En outre, il est à souligner que dans notre recherche nous avons opté pour cette approche plutôt que l'approche classique de Baron et Kenny (1986) qui requiert une série d'analyse de régression et le recours au test de Sobel *z*[53] (Sobel, 1982) pour estimer la valeur

[50] La valeur de l'effet indirect peut-être obtenue comme suit : Le coefficient non standardisé de l'effet de la VI sur la VM * le coefficient non standardisé de l'effet de la VM sur la VD. Cette valeur est la même que l'on trouve si nous faisons l'effet total de la VI sur la VD – l'effet de direct la VI sur la VD (Yzerbyt et al., 2018).

[51] En compléments d'informations, nous fournissons aussi les indices de l'effet total et de l'effet direct de la VI sur la VD pour les médiations significatives.

[52] Un des avantages de ce package est qu'il permet de tester les effets indirects, l'effet total et l'effet direct dans un seul modèle.

[53] Le test de Sobel manque de puissance et comporte plusieurs biais (Bollen & Stine, 1990 ; Fabrigar & Wegener, 2014 ; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West, & Sheets, 2002).

et la significativité de l'effet indirect. Comparativement à l'approche de médiation par indice (comme le macro PROCESS ; Hayes, 2013 ; Preacher & Hayes, 2004), l'approche par composante fournit le meilleur compromis entre le taux d'erreur de type I et la puissance statistique (Biesanz et al., 2010 ; Yzerbyt et al., 2018).

Par ailleurs, il faut préciser que les caractéristiques sociodémographiques (i.e., âge, ancienneté, ancienneté dans l'établissement, situation matrimoniale, niveau d'étude, cycle d'enseignement, sexe, statut et milieu d'exercice) se servent des variables de contrôle lors des analyses d'interaction et de médiation.

Enfin, dans les lignes qui suivent, nous évoquons sommairement les résultats préliminaires (voir Tableau 11). Par la suite, nous détaillons les résultats permettant d'examiner nos hypothèses.

3.1. Analyses préliminaires

Les résultats du Tableau 11 mettent en exergue le fait que les ressources au travail entretiennent des liens faiblement et/ou moyennement négatifs avec les exigences du travail. De plus, les ressources au travail sont positivement et faiblement corrélées aux stratégies de coping. En revanche, nous observons une corrélation nulle entre les stratégies de coping et les exigences du travail.

Tableau 11

Moyennes, écarts-types et corrélations de l'ensemble des variables de l'étude

Variables	*M*	*ET*	1	2	3	4	5	6	7
BET	3.89	.52							
DPT	1.82	.62	-.62**						
Exigences du travail	3.23	.43	-.31**	.31**					
Soutien social	3.62	.61	.45**	-.30**	-.25**				
Climat de travail	3.62	.57	.58**	-.41**	-.34**	.64**			
Utilité perçue du métier	4.10	.52	.58**	-.50**	-.20**	.40**	.48**		
Autonomie au travail	3.74	.65	.52**	-.38**	-.34**	.38**	.42**	.47**	
Stratégies de coping	3.34	.49	.30**	-.15**	.00	.30**	.24**	.27**	.29**

Notes. M : Moyenne, *ET* : Ecart-type.

** $p < .01$

3.2. Résultats principaux et vérification des hypothèses

Dans les paragraphes suivants, nous commençons par présenter les résultats relatifs aux effets d'interaction. Puis, nous nous attardons sur les résultats des tests de médiation.

3.2.1. Effet des exigences sur le BET et la DPT des enseignants : rôle modérateur des ressources au travail et des ressources personnelles

Comme il s'agit d'analyses de régression distinctes, nous proposons d'exposer séparément les résultats relatifs aux effets d'interaction entre les exigences du travail et chacune des ressource (i.e., soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier, autonomie au travail et stratégies de coping) sur le BET et la DPT. Enfin, précisons que nous

nous limitons à présenter les effets d'interaction, car les effets principaux de ces prédicteurs sur le BET et la DPT sont reproduits[54].

Effet combiné du soutien social et des exigences du travail sur le BET et la DPT

Les résultats montrent une interaction significative entre le soutien social et les exigences du travail en lien avec le BET, b = -0.16, R^2 = .01, t(1013) = 3.26, 95% CI [-0.26, -0.06], p = .001. Plus précisément, nous constatons que la disponibilité d'un soutien social accentue l'effet négatif des exigences du travail sur le BET des enseignants du primaire et du secondaire. Ce résultat va donc à l'encontre de notre hypothèse **H1a** selon laquelle l'effet négatif des exigences du travail sur le BET sera plus accentué chez les enseignants qui rapportent un niveau faible du soutien social. Dans une présentation graphique, des résultats conformes à notre prédiction se traduiraient par la droite représentant la condition soutien faible qui serait plus pentue. Or, c'est la droite de la condition soutien social élevé qui est plus pentue (voir Figure 20).

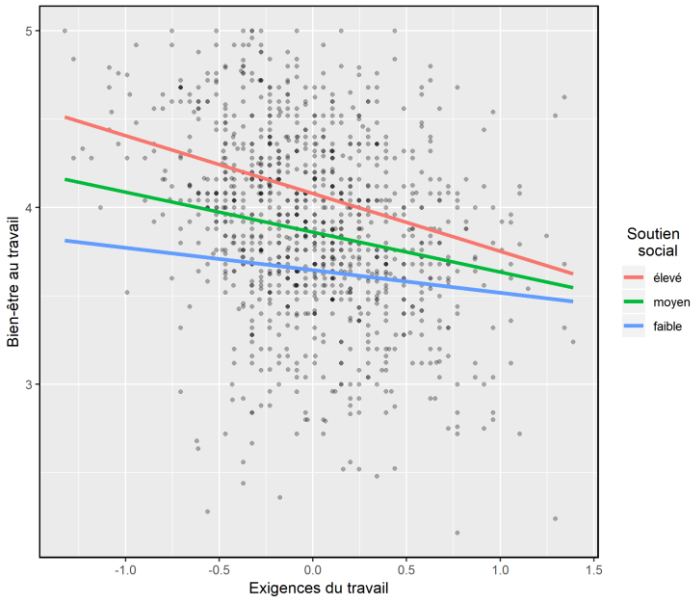


Figure 20. Effet conjoint des exigences du travail et du soutien social sur le BET

[54] Les analyses de régressions montrent encore une fois que plus les enseignants ont des exigences élevées, plus ils rapportent un niveau faible de BET et un niveau élevé de DPT. Par contre, plus ils rapportent des niveaux élevés de ressources, plus ils ont tendance à éprouver un haut niveau de BET et un bas niveau de DPT.

En outre, les résultats vont dans le sens opposé à notre prédiction **H1b** (voir Figure 21). Plus spécifiquement, nous y voyons une interaction tendancielle[55] positive entre les exigences du travail et le soutien social en lien avec la DPT, R^2 = .005, t(999) = 2.37, 95% CI [0.00, 0.05], p = .01. Ce constat veut dire que l'effet des exigences du métier sur la DPT des enseignants augmente lorsque le soutien social est disponible.

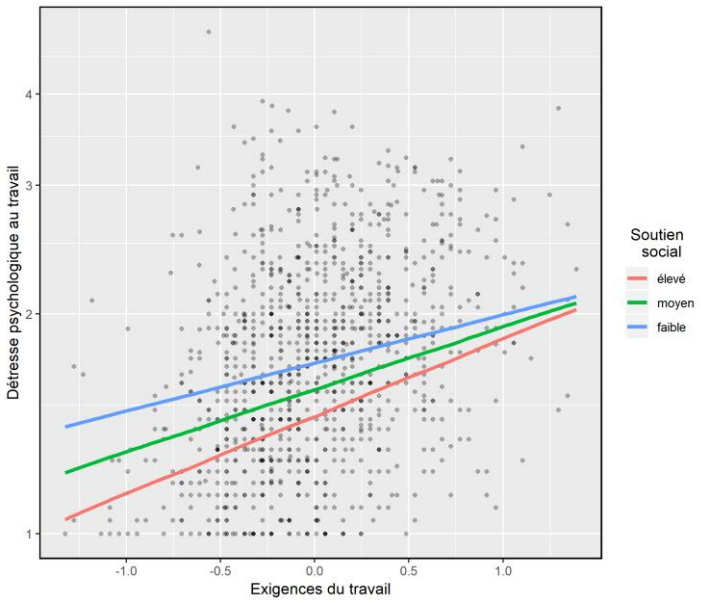


Figure 21. Effet conjoint des exigences du travail et du soutien social sur la DPT

Effet combiné des exigences du travail et du climat de travail sur le BET et la DPT

Les résultats indiquent un effet combiné tendanciel[56] négatif du climat de travail et des exigences du métier sur le BET, b = -0.10, R^2 = .00, t(1010) = 2.20, 95% CI [-0.20, -0.01], p = .02. Cela signifie que le bien-être au travail diminue lorsque les enseignants sont confrontés à des exigences élevées et travaillent dans bon un climat. Ce constat surprenant va donc à l'opposé de notre hypothèse **H2a** selon laquelle l'effet négatif des exigences du travail sur le BET sera plus marqué chez les enseignants qui travaillent plutôt dans un climat désagréable (voir Figure 22).

[55] Après avoir appliqué la correction de Bonferroni, le seuil de significativité .05 devient .01.
[56] Après avoir appliqué la correction de Bonferroni, le seuil de significativité .05 devient .01.

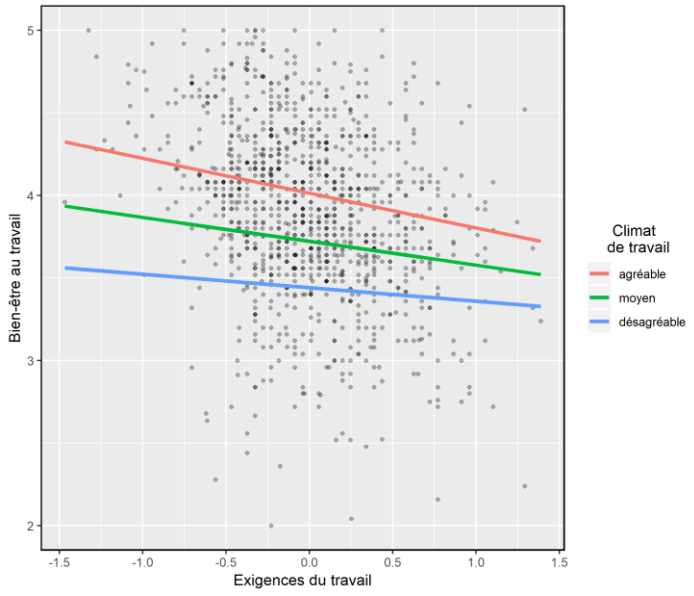


Figure 22. Effet conjoint des exigences du travail et du climat de travail sur le BET

Par ailleurs, les résultats montrent une interaction non significative entre les exigences du travail et le climat de travail en relation avec la DPT, b = 0.06, R^2 = .00, t(1009) = 1.05, 95% CI [-0.05, 0.18], p = .29 (voir Figure 23). Ces constats ne soutiennent donc pas notre hypothèse **H2b** qui suggère l'idée suivant laquelle l'effet conjoint des exigences du travail sur le BET s'observera fortement chez les enseignants qui déclarent avoir travaillé dans un mauvais climat.

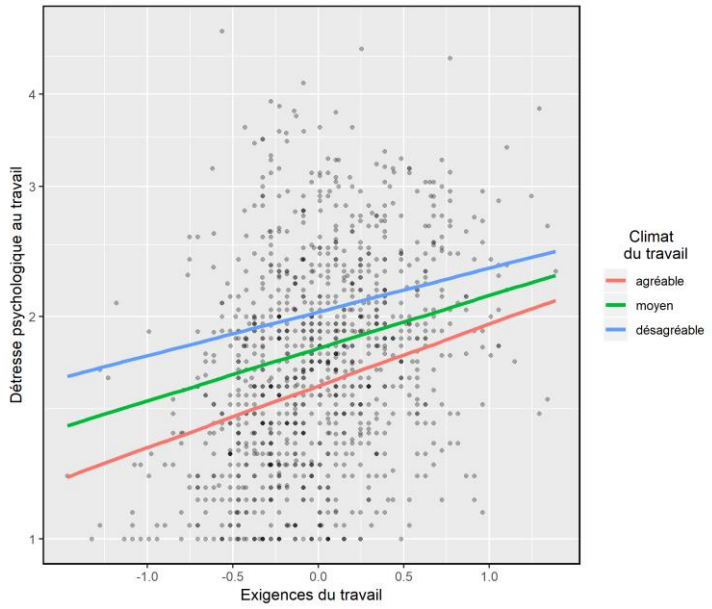


Figure 23. Effet conjoint des exigences du travail et du climat de travail sur la DPT

Effet combiné des exigences du travail et de l'utilité perçue du métier sur le BET et la DPT

Selon la Figure 6, l'interaction entre l'utilité perçue du métier et les exigences du travail est tendancielle, b = -0.09, R^2 = .00, t(1011) = 1.67, 95% CI [-0.21, -0.01], p = .09. Cet effet tendanciel va dans le sens inverse à notre hypothèse **H3a** selon laquelle le lien entre les exigences du travail et le BET sera très fort chez les enseignants qui présentent un faible sentiment d'utilité (voir Figure 24).

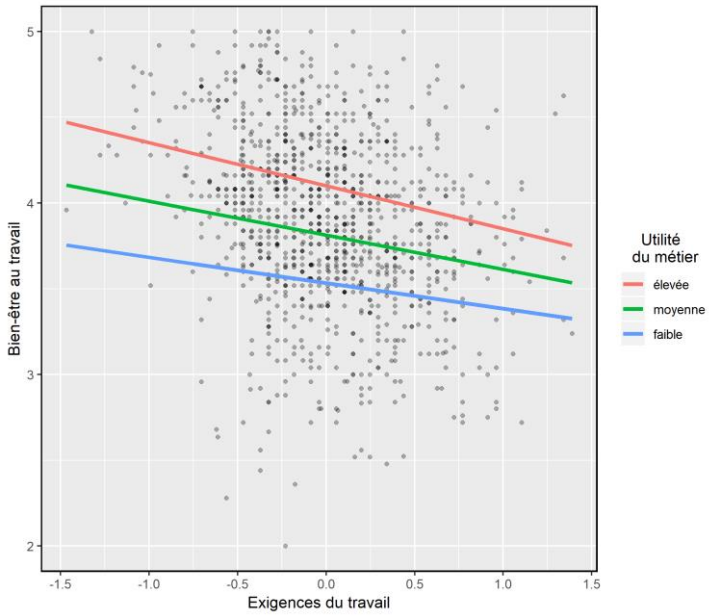


Figure 24. Effet conjoint des exigences du travail et de l'utilité du métier sur le BET

En outre, l'effet combiné de l'utilité du métier et des exigences du travail sur la DPT n'est pas significatif, b = 0.01, R^2 = .00, t(1007) = 1.00, 95% CI [-0.01, 0.04], p = .318 (voir Figure 25). Notre hypothèse **H3b** n'est donc pas confirmée.

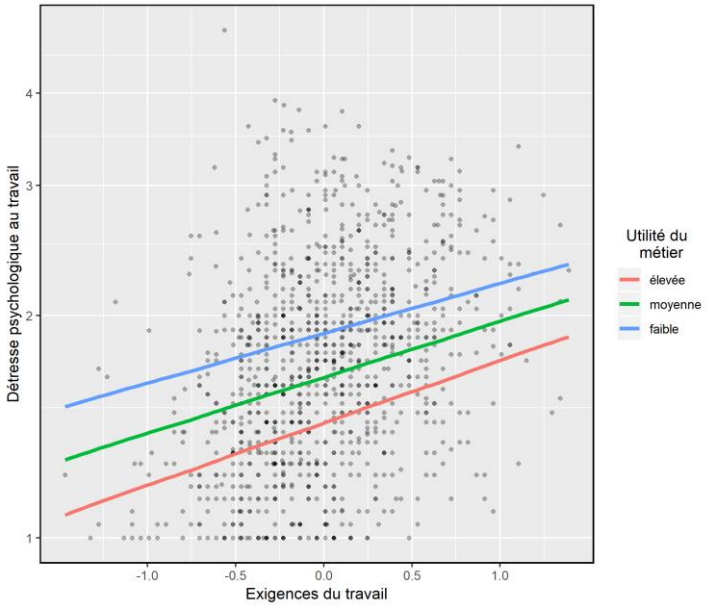


Figure 25. Effet conjoint des exigences du travail et de l'utilité du métier sur la DPT

Effet combiné des exigences du travail et de l'autonomie au travail sur le BET et la DPT

Les résultats révèlent que l'effet conjoint de l'autonomie et des exigences du travail sur le BET est significatif, b = -0.12, R^2 = .00, t(1011) = 2.87, 95% CI [-0.20, -0.03], p = .004. Ce résultat est surprenant car il va à l'encontre de notre prédiction **H4a.** Celle-ci suggère que l'effet négatif des exigences du métier sur le BET s'accentuera chez les enseignants qui disposent des marges d'autonomie limitées. Dans une présentation graphique, cela revient à dire, que la droite liée à la condition autonomie faible devrait être plus pentue que la droite reflétant la condition autonomie élevée (voir Figure 26).

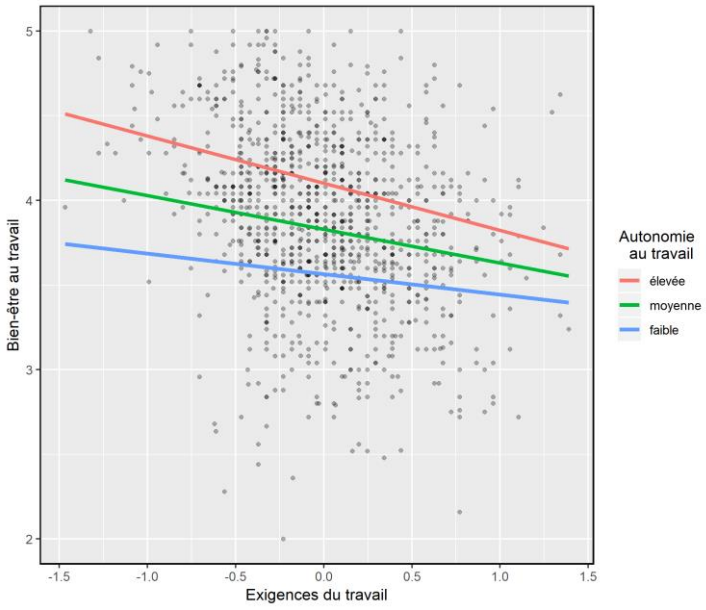


Figure 26. Effet conjoint des exigences du travail et de l'autonomie au travail sur le BET

Par ailleurs, l'interaction entre les exigences du métier et l'autonomie dont disposent les enseignants en lien avec la DPT n'est pas significative, b = 0.01, R^2 = .00, $t(1004)$ = 1.25, 95% CI [-0.00, 0.03], p = .21 (voir Figure 27). Ce constat ne donne donc pas appui à notre hypothèse **H4b**.

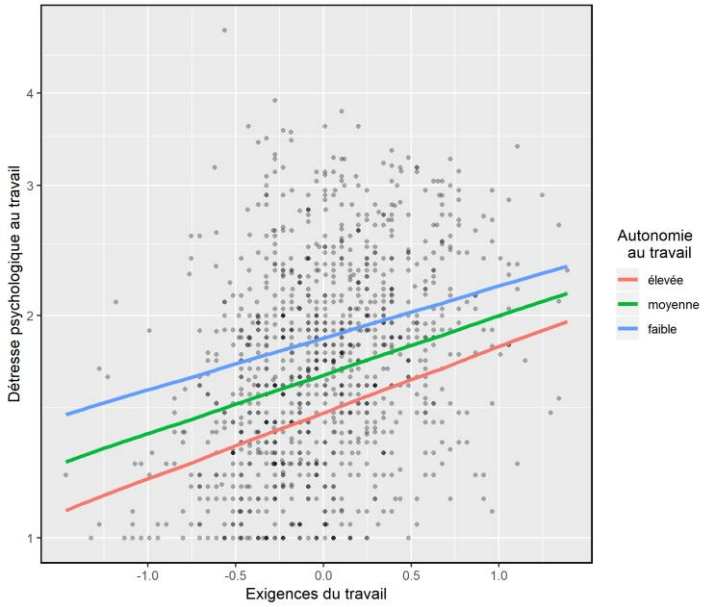


Figure 27. Effet conjoint des exigences du travail et de l'autonomie au travail sur la DPT

Effet combiné des exigences du travail et des stratégies de coping sur le BET et la DPT

La Figure 28 montre que l'effet d'interaction entre les stratégies de coping et les exigences du travail sur le BET n'est pas significatif, b = 0.03, R^2 = .00, t(1012) = 0.58, 95% CI [-0.08, 0.16], p = .55. Notre hypothèse **H5a** n'est pas confirmée.

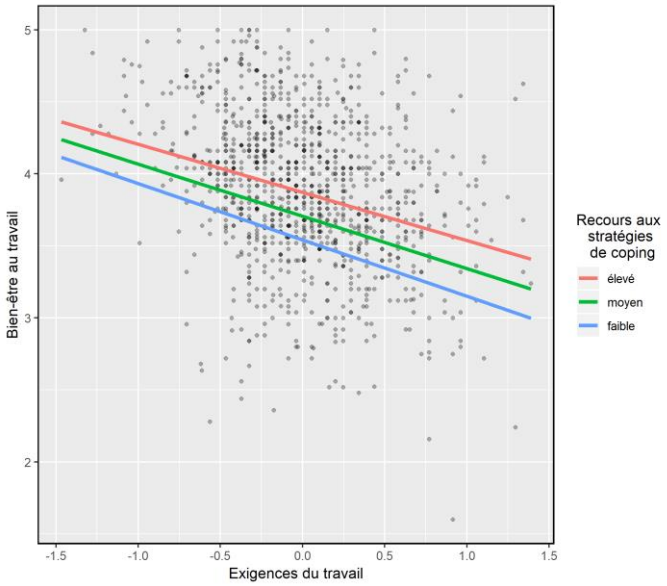


Figure 28. Effet conjoint des exigences du travail et du coping sur le BET

Inversement à notre hypothèse **H5b**, nous pouvons observer à partir de la Figure 29 que l'effet conjoint des exigences du travail et des stratégies de coping sur la DPT est tendanciel, b = -0.03, R^2 = .00, t(998) = 1.84, 95% CI [-0.06, 0.00], p = .06.

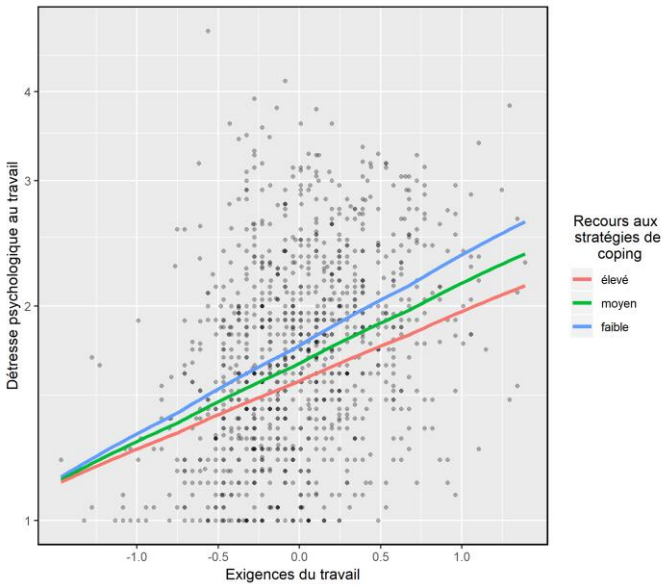


Figure 29. Effet conjoint des exigences du travail et du coping sur la DPT

Si les effets d'interactions sont problématiques au regard de nos hypothèses et de la littérature, nos effets de médiation vont plutôt et globalement dans le sens de nos prédictions.

3.2.2. Effet des ressources au travail sur le BET et la DPT : rôle médiateur des stratégies de coping

Dans la partie suivante, nous présentons les résultats permettant de vérifier les hypothèses de médiation.

Effet du soutien social sur le BET et la DPT : rôle médiateur des stratégies de coping

D'après la Figure 30, nous pouvons observer que les stratégies de coping ont un rôle médiateur entre le soutien social et le BET des enseignants. Précisément, l'effet du soutien social sur les stratégies de coping est significatif, $b = 0.25$, $t(1019) = 10.78$, $p < .001$. De même, l'effet des stratégies de coping sur le BET est significatif, $b = 0.18$, $t(1018) = 6.31$, $p < .001$. Il s'ensuit donc que l'effet indirect (i.e., effet médiateur) est significatif, $b = 0.04$, 95% CI [0.03, 0.06]. Ce résultat confirme notre prédiction **H6a** selon laquelle les enseignants qui perçoivent avoir accès au soutien social ont tendance à mobiliser des stratégies d'ajustement face aux situations de travail contraignantes, et par conséquent à se sentir psychologiquement bien.

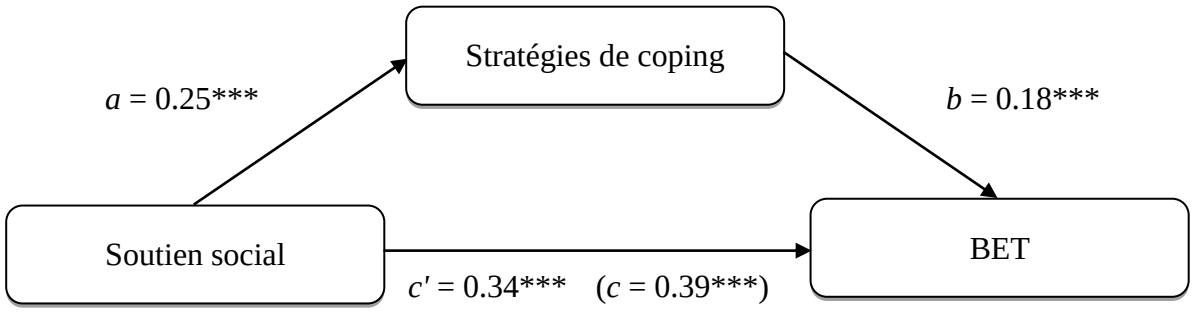


Figure 30. Médiation de l'effet du soutien social sur le BET par les stratégies de coping

Notes. Les coefficients *a*, *b*, *c* et *c'* sont des coefficients de régression non standardisés. Le coefficient de l'effet total de la VI sur la VD est mis entre parenthèses. *** $p < .001$

Cependant, bien que le lien entre le soutien social et les stratégies de coping soit significatif, b = 0.25, $t(1017)$ = 10.88, p < .001, les résultats montrent que l'effet de ces stratégies sur la DPT est tendanciel, b = -0.06, $t(1016)$ = 1.67, p = .09. L'effet médiateur attendu est donc non significatif, b = -0.01 avec des intervalles de confiances incluant zéro, 95% CI [-0.03, 0.00]. Ce résultat ne donne pas appui à notre hypothèse **H6b** suggérant la présence d'une médiation entre le soutien social et la DPT par les stratégies de coping.

Y-t-il une médiation de l'effet du climat de travail sur le BET et la DPT par les stratégies de coping ?

Nous constatons à travers la Figure 31 que l'effet du climat de travail sur le BET est médié par les stratégies de coping. Plus spécifiquement, nous avons un effet significatif du climat de travail sur les stratégies de coping, b = 0.19, $t(1021)$ = 7.60, p < .001, et un effet significatif des stratégies de coping sur le BET, b = 0.20, $t(1020)$ = 7.26, p < .001. L'effet médiateur est donc significatif avec une valeur de b = 0.03 et des intervalles de confiance qui n'englobent pas zéro, 95% CI [0.02, 0.05]. Ces constats corroborent notre hypothèse **H7a** selon laquelle les enseignants qui travaillent dans un bon climat ont tendance à mobiliser des stratégies de coping pour affronter les difficultés de leur métier, et par conséquent à éprouver un sentiment de bien-être élevé.

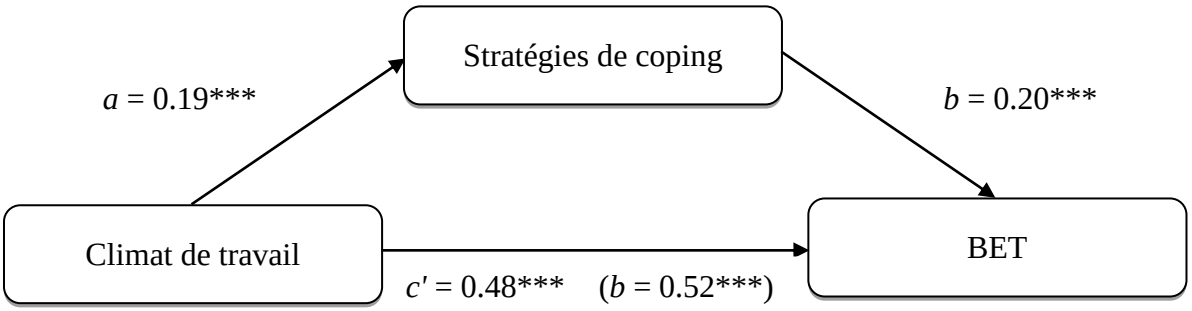


Figure 31. Médiation de l'effet du climat de travail sur le BET par les stratégies de coping

Notes. Les coefficients *a*, *b*, *c* et *c'* sont des coefficients de régression non standardisés. Le coefficient de l'effet total de la VI sur la VD est mis entre parenthèses. *** p < .001

Toutefois, les résultats ne confirment pas notre hypothèse **H7b** qui prédit une médiation du lien entre le climat de travail et la DPT par les stratégies de coping. Précisément et malgré le fait que l'effet du climat de travail sur les stratégies de coping soit significatif, $b = 0.20$, $t(1016) = 7.97$, $p < .001$, l'effet des stratégies de coping sur la DPT est tendanciel, $b = -0.06$, $t(1015) = 1.89$, $p = .05$. Cet effet indirect est d'une valeur de $b = -0.01$ avec des intervalles de confiance comportant zéro, 95% CI [-0.02, 0.00].

Effet de l'utilité perçue du métier sur le BET et la DPT : une médiation par les stratégies de coping

Les résultats représentées dans la Figure 32 nous apprennent que l'effet de l'utilité perçue du métier sur les stratégies de coping est significatif, $b = 0.24$, $t(1017) = 8.66$, $p < .001$, et que l'effet des stratégies de coping sur le BET est aussi significatif, $b = 0.17$, $t(1016) = 6.78$, $p < .001$. Ces résultats signifient que l'effet de l'utilité du métier sur le BET est médié par les stratégies de coping. Cet effet médiateur enregistre une valeur $b = 0.04$ avec des intervalles de confiance qui n'incluent pas zéro, 95% CI [0.02, 0.06]. Ces résultats soutiennent l'idée que le fait d'avoir un fort sentiment d'utilité amène les enseignants à mettre en place des stratégies de coping en vue de surmonter les exigences inhérentes à leur métier. En conséquence, ces enseignants rapportent un niveau élevé de bien-être au travail (**H8a**).

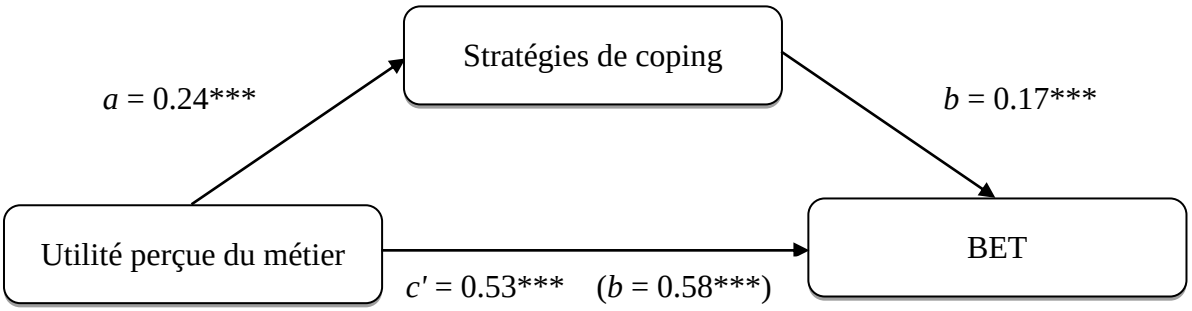


Figure 32. Médiation de l'effet de l'utilité perçue du métier sur le BET par les stratégies de coping

Notes. Les coefficients *a*, *b*, *c* et *c'* sont des coefficients de régression non standardisés. Le coefficient de l'effet total de la VI sur la VD est mis entre parenthèses. *** $p < .001$

Cependant, les résultats montrent que la médiation de l'effet de l'utilité perçue du métier sur la DPT par les stratégies de coping n'est pas significative. En effet, le lien entre l'utilité perçue du métier et les stratégies de coping est significatif, $b = 0.25$, $t(1018) = 9.01$, $p < .001$. Par contre, l'effet des stratégies de coping sur la DPT n'est pas significatif, $b = -0.02$, $t(1017) = 0.70$, $p = .48$. De plus, l'effet indirect qui enregistre une valeur de $b = -0.00$ est non significatif, 95% CI [-0.02, 0.01]. Ces résultats ne confirment donc pas notre hypothèse **H8b**.

Effet de l'autonomie au travail sur le BET et la DPT : effet médiateur des stratégies de coping

La Figure 33 met en exergue une médiation significative de l'effet de l'autonomie au travail sur le BET des enseignants par les stratégies de coping. Plus précisément, nous remarquons un effet significatif de l'autonomie au travail sur les stratégies de coping, $b = 0.25$, $t(1020) = 11.01$, $p < .001$. Les stratégies de coping entretiennent aussi un lien significatif avec le BET, $b = 0.15$, $t(1019) = 5.45$, $p < .001$. L'effet indirect est significatif avec une valeur de b = 0.03 et des intervalles de confiance qui n'englobent pas zéro, 95% CI [0.02, 0.05]. Ces résultats sont en faveur de la présence d'une médiation, dans le sens où les enseignants qui ont des marges d'autonomie relativement importantes sont susceptibles d'activer des stratégies de coping face aux situations de travail stressantes, et par conséquent d'avoir un niveau élevé de bien-être au travail (**H9a**).

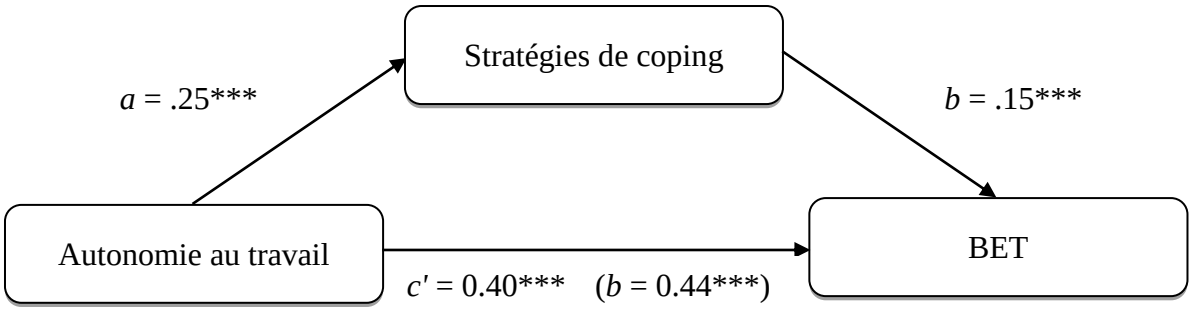


Figure 33. Médiation de l'effet de l'autonomie sur le BET par les stratégies de coping.

Notes. Les coefficients *a*, *b*, *c* et *c'* sont des coefficients de régression non standardisés. Le coefficient de l'effet total de la VI sur la VD est mis entre parenthèses. *** $p < .001$

Néanmoins, les résultats ne vont pas dans le sens de notre hypothèse **H9b** qui prédit une médiation entre l'autonomie au travail et la DPT par les stratégies de coping. Plus spécifiquement et bien que l'effet de l'autonomie sur les stratégies de coping soit significatif, $b = 0.25$, $t(1017) = 11.40$, $p < .001$, l'effet de cette dernière sur la DPT ne l'est pas, $b = -0.01$, $t(1016) = 0.29$, $p = .77$. De plus, l'effet indirect est non significatif, $b = -0.00$, 95% CI [-0.01, 0.01].

4. Discussion

A l'instar de ce qui précède, nous pouvons dire que les résultats relatifs aux effets d'interactions sont surprenants. Ces résultats questionnent néanmoins la théorie de base (i.e., exigences-ressources au travail) et y apportent quelques enrichissements. Par ailleurs, les résultats des analyses de médiation sont intéressants et vont dans le sens des travaux antérieurs.

De fortes exigences couplées à de ressources élevées : un facteur de risque pour la santé des enseignants

D'abord, nous avons vu que la combinaison entre les exigences et les ressources au travail (.e.g, soutien social, autonomie au travail, utilité perçu du métier, autonomie au travail) contribuent globalement et d'une manière significative ou tendancielle à ce que les enseignants éprouvent un bas niveau de BET et un haut niveau de DPT. Ces résultats inattendus sont problématiques au regard de nos prédictions et des prémisses des modèles explicatifs de la santé au travail (i.e., modèle de Karasek, 1979 ; modèle de Johnson et Hall, 1988 ; modèle de Siegrist, 2002 ; théorie de Bakker et Demerouti, 2017 ; modèle de Boudrias et al., 2011). En effet, ces modèles défendent généralement l'idée selon laquelle la

disponibilité des ressources atténue les conséquences délétères des exigences du travail sur la santé des employés. De plus, de nombreux travaux mettent en relief le fait que le manque de ressources au travail amplifie l'effet négatif des exigences sur la santé au travail (Bakker et al., 2005 ; Bakker et al., 2007 ; Karasek 1979). Or, les résultats obtenus soulignent par exemple que le bien-être au travail des enseignants marocains devient plus fragile lorsqu'ils sont exposés à de lourdes difficultés et en présence d'un soutien social et d'une forte autonomie au travail. Ces résultats peuvent être interprétés comme suit. En effet, nous pouvons noter que le travail dans un milieu scolaire exigeant et contraignant épuise les capacités et l'énergie des enseignants. Il s'ensuit que ces exigences sont tellement fortes et pesantes sur leur BET au point que la disponibilité de soutien social n'atténue pas suffisamment les conséquences négatives de ces exigences. A cet égard, Warr (1987) mentionne que la disponibilité de certaines ressources (e.g., autonomie, soutien social, feedback) ne coïncide pas toujours avec une diminution des problèmes de santé. Plus précisément et bien que ces ressources puissent être considérées comme des « vitamines » qui provoquent des effets bénéfiques sur la santé des employés, une surdose de ressources au travail peut nuire à leur bien-être. En outre, comme le précisent Schaufeli, Maslach et Marek (1993), le recours au soutien social peut être considéré comme une menace pour l'estime de soi si l'enseignant perçoit qu'il dépend des autres pour faire face aux difficultés de son métier. Par ailleurs, il est à noter que de très hauts niveaux d'autonomie au travail peuvent être potentiellement préjudiciables au bien-être des enseignants, car ils impliquent une incertitude, des difficultés à prendre des décisions et une énorme responsabilité quant aux choix à effectuer (De Jonge & Schaufeli, 1998 ; Warr, 1987, 1990).

L'ensemble de ces résultats nous laisse penser que les enseignants qui sont exposés à de fortes exigences n'ont pas besoin d'assez de ressources, mais plutôt des actions visant à transformer leur travail afin de réduire les exigences qui y sont associées, et par conséquent

prévenir la dégradation de leur santé. En outre, ces résultats soulignent que les exigences du travail font appel à un processus stressant et demandent des efforts considérables qui génèrent des coûts non négligeables au niveau individuel (Bakker et al., 2005 ; Demerouti et al., 2017).

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les résultats mettent également en lumière le fait que l'effet combiné des ressources au travail et des exigences du travail sur le BET n'est pas significatif. Ce résultat rejoint celui de Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et Schaufeli (2009) dans le sens où ces auteurs observent des effets non significatifs entre les ressources personnelles (e.g., optimisme, sentiment d'auto-efficacité) et les exigences du travail (e.g., charge de travail, charge émotionnelle) sur l'engagement au travail. Par contre, il est à souligner que d'autres études soutiennent le rôle de modérateur des ressources personnelles dans la relation entre des conditions de travail défavorables et le bien-être (Mäkikangas & Kinnunen, 2003 ; Pierce & Gardner, 2004). Notre résultat non significatif peut dépendre en partie de la nature des ressources personnelles étudiées (i.e., stratégies de coping). A ce stade et suite à ces résultats mitigés, il semble important d'approfondir nos investigations en recueillant d'autres données pour pouvoir tirer des conclusions définitives sur l'effet modérateur des stratégies de coping.

Rôle médiateur des stratégies de coping, une piste importante pour saisir comment les ressources au travail agissent sur le BET des enseignants

Il importe d'abord de souligner que, traditionnellement, les ressources au travail sont considérées comme essentielles pour que les employés puissent s'acquitter convenablement de leurs tâches (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et al., 2007) et par conséquent rester engagés dans leur travail (Hakanen et al., 2006 ; Schaufeli & Bakker, 2004). De même, les ressources personnelles sont conçues comme des leviers importants pouvant protéger les individus face aux situations aversives (Hobfoll, 1989) et faciliter l'atteinte des objectifs

(Xanthopoulou et al., 2009). Dans ce chapitre, nos analyses vont un peu plus loin, en soulignant que les enseignants qui ont accès à des ressources ont tendance à élaborer des stratégies de coping, et par conséquent à éprouver un bien-être au travail élevé. Plus spécifiquement, nous avons montré que le soutien social, le climat de travail, l'utilité perçue du métier et l'autonomie au travail amènent les enseignants à être persistants face aux difficultés de leur métier et à élaborer des stratégies d'ajustement diversifiées face aux situations menaçantes. En conséquence, ces enseignants font preuve d'engagement au travail et présentent un équilibre personnel et une bonne entente avec leur entourage professionnel. Conformément à nos résultats, Luthans, Avey, Avolio, Norman et Combs (2006) rapportent qu'un environnement de travail qui offre des ressources active le « capital psychologique » des employés qui est composé, entre autres, de l'optimisme et de l'auto-efficacité, ce qui les amène à se sentir plus capables de contrôler leur environnement de travail. Ces auteurs ajoutent que la présence de ressources au travail peut activer des ressources personnelles, ce qui peut conduire à des résultats psychologiques et organisationnels positifs. De plus, Xanthopoulou et al. (2009) révèlent que les employés disposant de ressources au travail suffisantes se sentent efficaces, importants pour l'organisation, et par conséquent restent engagés dans leur travail.

En guise de synthèse, nous pouvons noter que ces résultats nous amènent à penser que le travail dans des établissements scolaires où les ressources sont disponibles peut encourager les enseignants à élaborer des stratégies d'ajustement pour remédier aux exigences du métier et pouvoir atteindre les objectifs escomptés. Cela peut augmenter leur sentiment de contrôle qu'ils exercent sur leur travail et les difficultés qui en découlent. Par conséquent, ils sont probablement plus confiants et fiers de leur travail, y trouvent un sens et s'y identifient (Hackman & Oldham, 1980).

Conclusion

Au terme des analyses effectuées, ce chapitre fait part de deux constats fondamentaux sur lesquels il serait pertinent d'axer la promotion de la santé psychologique au travail des enseignants marocains, notamment dans ses aspects positifs. En effet, si pris séparément, les exigences du travail diminuent le BET et favorisent la DPT, alors que les ressources au travail corrèlent positivement avec le BET et négativement avec la DPT, les résultats mettent clairement en avant le fait que des exigences du travail élevées couplées à de ressources élevées affectent fortement et négativement le BET de ces enseignants. La conclusion que l'on peut donc tirer à ce stade est que l'intervention sur la santé des enseignants nécessite avant tout la redéfinition des exigences de leur métier de façon à ce qu'ils puissent y répondre sans nuire à leur santé. Avec plus de précision, nous dirons que toute action d'amélioration des conditions de travail et de la santé de ces enseignants, nécessitera de placer au centre de son intérêt la transformation du travail de l'enseignant.

Par ailleurs, les données empiriques soutiennent l'hypothèse selon laquelle le lien entre les ressources au travail et le BET enseignants marocains est médié par les ressources personnelles des. Cela nous suggère deux pistes distinctes mais complémentaires pour intervenir sur la santé des enseignants. D'un côté, il y a un travail à faire au niveau des établissements scolaires pour favoriser les comportements d'entraide, le climat de travail et les marges d'autonomie des enseignants. De l'autre côté, il s'avère que la préparation et la formation des enseignants sur les techniques de gestion du stress, d'émotions négatives et les stratégies de résolutions de problèmes méritent un place centrale dans la formation initiale et la formation continue des enseignants marocains[57]. Enfin, il est à noter que les conséquences positives que ces actions de prévention peuvent générer ne se limitent pas au niveau

[57] Cette option est inexistante et non envisagée, ni dans le parcours ni dans les programmes de formation des enseignants. Aucune mesure structurelle ou fonctionnelle ni mise à leur disposition pour y faire appel en cas de besoin.

individuel, mais elles s'observent aussi au niveau collectif et bien évidemment organisationnel.

Pour finir, deux limites principales peuvent être listées ici. La première limite est que les effets d'interaction n'expliquent qu'une portion faible de la variance du BET et de la DPT. Toutefois, bien que ces tailles d'effet soient faibles, cela ne concerne pas seulement ce travail de thèse. A cet égard, Chaplin (1991) ainsi que Frazier, Tix et Barron (2004) notent que les tailles d'effet pour les interactions sont généralement petites (i.e., R^2 égale ou inférieure à .02). En paraphrasant Bakker et al. (2005), nous soulignons que les interactions sont importantes d'un point de vue théorique, car elles mettent en avant les effets de la combinaison de différentes conditions de travail susceptibles d'affecter le BET et la DPT. La deuxième limite de notre travail est que les analyses de médiation n'incluent pas une variable indépendante manipulée. En effet, un des prémisses qui sous-tendent une analyse de médiation, c'est d'avoir un prédicteur provoqué. Ainsi, l'objectif d'un test de médiation est de montrer un mécanisme de causalité sous-jacent d'une relation de causalité entre une variable indépendante et une variable dépendante (Baron & Kelly, 1986 ; Judd et al., 2014 ; Muller, Judd, &Yzerbyt, 2005). Or, nos données sont corrélationnelles et ne permettent pas de tester les liens causaux entre nos prédicteurs et nos variables dépendantes. Mais malgré cette limite, les résultats nous fournissent une vue d'ensemble relativement claire sur comment nos prédicteurs pris ensemble peuvent agir sur le BET et la DPT des enseignants marocains.

Discussion générale

La présente thèse réplique des résultats existants et présentent quelques éléments théoriques qui vont au-delà de ce qui avait été jusqu'alors réalisé dans les travaux précédents.

Les exigences perçues du travail, une source majeure de souffrance des enseignants marocains

Les résultats obtenus révèlent que plus les enseignants perçoivent les exigences de leur travail comme élevées, plus ils ont tendance à rapporter un bas niveau de BET et un haut niveau de DPT. Cela revient à dire que le BET des enseignants baisse, alors que leur DPT augmente lorsqu'ils sont confrontés à des exigences pénibles. Ces résultats font l'objet d'un large consensus au vu des travaux antérieurs (Boudrias et al., 2014 ; Demerouti et al., 2001 ; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008 ; Schaufeli & Bakker, 2004). Ils corroborent et enrichissent aussi la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2017, 2018). En effet, nous savons que cette théorie suppose le fait que les exigences du travail affectent directement l'épuisement professionnel (i.e., aspect négatif de la santé), mais elles n'entretiennent pas de liens significatifs avec l'engagement au travail (aspect positif de la santé). Or, les résultats de l'étude soulignent nettement que les exigences du travail produisent des états de santé négatifs (DPT ici) et perturbent également les états de santé négatifs (BET ici) des enseignants marocains. Les exigences du métier agissent ainsi sur le BET et la DPT de ces enseignants, car elles nécessitent des stratégies compensatoires très coûteuses (e.g., mobiliser un effort cognitif ou physique énorme, augmenter l'activation physiologique) qui les conduisent à se sentir fatigués, stressés, anxieux, voire épuisés. Ainsi, les enseignants ne se sentent pas bien du fait qu'ils exercent un travail pénible dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Un travail qui leur demande beaucoup d'investissements, mais sans pour autant qu'ils

atteignent les résultats escomptés. En conséquence, il semble logique qu'ils soient envahis par un tas d'émotions et de cognitions négatives (e.g., déception, frustration, déprime, anxiété) et qu'ils soient désintéressés de leur travail (e.g., manque d'envie et d'investissement au travail).

Ce pattern de résultats et l'explication que nous venons d'évoquer concerne non seulement les exigences du travail dans leur globalité, mais aussi la majorité des sous dimensions à savoir l'environnement physique, les difficultés de déplacement, la charge émotionnelle et l'insuffisance de la rémunération. Pour être précis et concis, les résultats soulignent que ces quatre types d'exigences défavorisent le BET et favorisent la DPT des enseignants marocains. Cependant, il faut noter que la charge de travail, qui fait partie des exigences du métier d'enseignant, exerce plutôt un effet positif sur le BET des enseignants marocains.

Effet « positif » de la charge de travail sur le bien-être des enseignants

En effet, les résultats font remarquer le fait que la charge de travail entretient une relation linéaire positive avec le BET. Il s'agit là d'un résultat quoiqu'inattendu est intéressant, dans la mesure où il nous apprend que les exigences du travail n'entraînent pas automatiquement des effets délétères sur le BET. A cet égard, certains auteurs (voir Bakker & Demerouti, 2007 ; Meijman & Mulder, 1998) précisent que les exigences du travail ne sont pas nécessairement négatives, mais elles le deviennent lorsqu'elles sont fortes et demandent un effort successif de la part de l'employé. Revenant à notre cas, les résultats soulignent que les enseignants du primaire et du secondaire perçoivent leur charge de travail plutôt comme un challenge qu'une contrainte. Cela peut favoriser leur sentiment de faire un travail précieux et intéressant, et par conséquent leur BET. Mais ce résultat est à nuancer, car des analyses complémentaires mettent en évidence le fait que cette relation n'est pas seulement linéaire. Précisément, nous avons démontré que la relation entre ces deux variables est quadratique,

dans le sens où l'effet de la charge de travail sur le BET est positif jusqu'à un point où il tend à être négatif (voir Figure 1, Annexe 11). Pris ensemble, ces résultats nous laissent penser qu'une charge de travail adéquate peut contribuer à promouvoir le BET des enseignants. Par contre, si cette charge devient très forte, les enseignants peuvent avoir des difficultés à y faire face et finissent par vivre un déséquilibre personnel et un manque d'implication au travail.

Nous venons de voir que les exigences du travail agissent sur le BET et la DPT des enseignants par le biais d'un processus énergétique. A contrario, nous remarquons que les ressources agissent autrement sur le BET et la DPT par une autre voie à savoir le processus motivationnel.

Un rôle protecteur des ressources au travail et des ressources personnelles sur la santé des enseignants marocains

Précisément, les résultats rapportent que plus les enseignants perçoivent les ressources au travail comme disponibles, plus leur BET est meilleur et leur DPT est faible. Plus spécifiquement, nous avons observé que le soutien social, le climat de travail, l'utilité perçue du métier et l'autonomie au travail favorisent le BET et défavorisent la DPT. Ces constats sont largement cohérents avec la littérature (e.g., Bakker et al., 2005 ; Saks, 2006 ; Xanthopoulou et al., 2009) et soutiennent les prémisses de la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2018). Une première explication de ces résultats est liée à la nature du travail d'enseignant. Celui-ci implique des échanges avec les autres, un travail en équipe, une interaction au quotidien avec les différents acteurs du champ éducatif, une certaine liberté au sein de la classe, etc. Il est donc fort probable que ces aspects constituent des ressources inestimables pouvant assurer une bonne santé psychologique au travail des enseignants marocains. A cela s'ajoute le fait que les ressources peuvent faciliter la réalisation des tâches et l'atteinte des objectifs au travail (Bakker & Demerouti, 2014). Elles jouent ici un

rôle de motivation extrinsèque, dans le sens où le fait d'avoir du soutien social, de travailler dans une ambiance agréable peut inciter les enseignants à se concentrer sur leur travail et à mener à bien leur mission pédagogique. De plus, la disponibilité des ressources peut amener les enseignants à se sentir aimés et bien entourés (soutien social), estimés et reconnus (climat de travail) autonomes et responsables (autonomie au travail), fières et utiles (utilité perçue du métier). Cela peut contribuer à renforcer leur image de soi (Breaugh, 1985 ; Daniels & Guppy, 1994), leur engagement au travail (Bakker, Demerouti, De Boer et al., 2003) ainsi que diminuer leur épuisement professionnel (Bakker et al., 2005 ; Schaufeli & Bakker, 2004),

S'agissant de l'utilité perçue du métier d'enseignant, nous avons pu apporter des résultats novateurs à la littérature. Plus précisément, à notre connaissance, nous avons mis en lumière pour la première fois le fait que l'utilité perçue du métier prédit positivement le BET et négativement la DPT des enseignants marocains. Ainsi, nous avons observé que l'utilité sociale du métier et le fait de disposer de temps libre (i.e., une dimension de l'utilité personnelle) augmentent le BET et diminuent la DPT de ces enseignants.

De la même manière, les résultats obtenus indiquent que les enseignants qui mobilisent des stratégies d'ajustement face aux exigences auxquelles ils sont confrontés ont tendance à se sentir psychologiquement bien et à rapporter un bas niveau de DPT. Autrement dit, les employés, en l'occurrence les enseignants qui disposent des ressources personnelles sont plus susceptibles d'investir de l'énergie afin de répondre aux attentes de leur organisation (Youssef & Luthans, 2007). En outre, il semble que plus les ressources personnelles d'un individu sont importantes (Bakker, 2011), plus sa confiance en soi augmente et arrive à mieux s'ajuster aux divers événements aversifs. Autrement dit, la mobilisation des stratégies de coping peut inciter les enseignants à être persévérants. De plus, elle peut leur permettre de supprimer les états de malaise qui les traversent au quotidien ; ce qui peut favoriser leur

engagement au travail, leur satisfaction et leur bien-être (Bakker, 2011 ; Xanthopoulou et al., 2009).

Somme toute, la présente thèse nous renseigne sur le fait que les ressources sont importantes en soi pour la promotion de la SPT des enseignants marocains. Par ailleurs, inversement à la littérature qui souligne que ces ressources sont aussi nécessaires pour pouvoir faire face aux exigences du métier (Bakker & Demerouti, 2007 ; Schaufeli, 2017), les résultats nous apprennent que la disponibilité de ressources au travail accentue l'effet négatif des exigences du travail, notamment sur le BET.

Vers une nouvelle alternative pour expliquer les effets conjoints des exigences et des ressources au travail sur le BET et la DPT

Tout d'abord, nous tenons à rappeler que l'effet modérateur des ressources au travail est traité dans la littérature sous deux angles. Le premier concerne le fait que le manque de ressources va amplifier l'effet nocif des exigences du travail sur la santé des employés (Bakker et al., 2005 ; Karasek, 1979 ; Siegrist, 2002). Inversement, le deuxième réfère au fait que la disponibilité des ressources au travail peut atténuer l'effet néfaste des exigences sur ladite santé (Bakker et al., 2007 ; Hakanen et al., 2006).

Contrairement à ces suppositions et à ces résultats, les résultats de notre étude indiquent que le fait de percevoir des exigences comme pénibles et des ressources au travail comme très disponibles induit un faible niveau de BET. Autrement dit, un haut niveau de ressources au travail dans un contexte très contraignant peut perturber l'enseignant au lieu de l'aider à s'en sortir. Selon Schaufeli et al. (1993), il est fort probable que le fait d'être dépendant des autres (i.e., soutien social) pour trouver des issues aux difficultés du métier peut remettre en cause l'estime de soi et la confiance en soi des enseignants. Autrement dit, les enseignants peuvent se culpabiliser du fait qu'ils ne peuvent pas arriver seuls à résoudre

les problèmes au travail auxquels ils sont exposés ainsi que ressentir une sorte de pression exercée par les paires et les supérieures hiérarchiques. C'est ainsi que leur bien-être devient plus fragile et vulnérable. En outre, il semble que des marges d'autonomie très élevées dans une situation à forte tension peuvent être dommageables au bien-être des enseignants. Plus précisément, nous pouvons bien imaginer une situation où un enseignant est confronté à une large gamme de problèmes et qu'il dispose d'une marge d'autonomie très vaste. Dans une telle situation, l'autonomie au travail, qui constitue d'habitude une ressource permettant de pallier aux exigences du métier, peut provoquer un sentiment d'incertitude et des difficultés à prendre des décisions (De Jonge & Schaufeli, 1998 ; Warr, 1987, 1990), bref laisser l'enseignant perplexe et indécis. En d'autres mots, il est probable que l'enseignant qui a beaucoup de marges de manœuvre peut ne pas savoir ni quoi faire ni par quoi commencer lorsqu'il à faire à des exigences très fortes. A ce sujet, van de Leemput (2005) note, sur la base des enquêtes européennes sur les conditions de travail, que le niveau de stress reste stable alors qu'une majorité des employés déclarent qu'ils peuvent choisir comment faire leur travail et qu'ils sont moins nombreux à exécuter des tâches monotones.

Outre cette explication théorique, la spécificité de nos variables dépendantes peut expliquer en partie ces résultats. Précisément, si la grande majorité des études qui s'inspire de la théorie « exigences-ressources au travail » prennent comme variables dépendantes l'engagement et le burnout, notre étude opte plutôt pour le BET et la DPT. Or, nous savons bien que les indicateurs sous-jacents de ces notions sont distincts (voir Bakker et al., 2014 ; Gilbert et al., 2011).

En plus de ces liens d'interaction, les analyses de médiation soulignent l'intérêt de prendre en considération l'effet médiateur des stratégies de coping dans la relation entre les ressources au travail et le BET.

Effet des ressources au travail sur le BET : rôle médiateur des stratégies de coping

Enfin, nous avons déjà souligné que les ressources au travail agissent directement et positivement sur le BET. Les résultats rapportent que l'effet de ces ressources sur le BET est médié par les stratégies de coping. Plus précisément, il s'avère que plus les enseignants ont une perception élevée des ressources au travail (i.e. soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier et autonomie au travail), plus ils ont tendance à mobiliser des stratégies de coping, plus leur bien-être est meilleur. En d'autres termes, il est probable que les enseignants qui perçoivent avoir accès aux ressources qui proviennent aussi bien de l'organisation que de la tâche ont tendance à faire des efforts et à chercher des solutions aux situations problématiques (e.g., s'investir plus, redéfinir les objectifs de travail, demander de l'aide des autres), et par conséquent à éprouver un haut niveau de BET. Ces résultats sont conformes à la littérature (e.g., Hackman & Oldham, 1980 ; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007) qui souligne par exemple qu'un environnement de travail qui garantit des ressources active le « capital psychologique » des employés ; ce qui les amène à se sentir plus confiants et plus capables de contrôler les aléas de leur métier.

Conclusion générale

Les résultats de la présente thèse confirment majoritairement ceux des études précédentes et apportent des éléments théoriques et pratiques importants.

Au niveau théorique, la conceptualisation de la santé psychologique au travail (SPT) que nous défendons dans cette thèse représente un fondement indispensable pour appréhender et évaluer d'une manière la plus complète possible le vécu des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Il s'agit du fait de tenir compte à la fois des aspects positifs (BET) et des aspects négatifs (DPT) de la santé psychologique au travail. Par ailleurs, il se dégage de la présente de thèse l'importance de traiter, séparément et conjointement, les effets des exigences perçues du travail, des ressources au travail et des ressources personnelles sur le BET et la DPT.

Sous un angle pratique, les résultats de la présente thèse apportent une solide base de connaissances pouvant alimenter et guider les actions de prévention et de promotion de la santé psychologique au travail des enseignants marocains. Dans l'ensemble et sans rentrer dans les détails, les résultats suggèrent une série d'intervention qui peuvent s'organiser comme suit :

D'abord, le Ministère de l'Education National du Maroc peut intervenir sur les conditions de travail de façon à ce qu'elles soient adéquates aux enseignants et favorables à l'apprentissage des élèves. Concrètement, il semble important d'améliorer l'environnement physique de travail (e.g., mise à niveau de l'état des locaux, fournir les moyens de travail, assurer un lieu de travail sain) ainsi que les conditions d'emploi des enseignants marocains (e.g., revaloriser le salaire des enseignants, faciliter l'accès des enseignants aux établissements scolaires reculés). De plus, une attention particulière doit être portée à la réduction du sureffectif des classes pour prévenir le problème d'indiscipline et augmenter la motivation, voire le rendement des élèves. Comme le mentionnent Bressoux, Lima et Monseur (2018), le

rendement des élèves diminue à mesure que la taille des classes augmente. Par ailleurs, il faut noter que les propositions que nous venons d'aborder ont été évoquées par les enseignants eux-mêmes dans l'étude par entretiens semi-directifs. Ces propositions sont également inspirées des résultats de l'étude par questionnaire. Pris ensemble, ces éléments attestent que, malgré les réformes pédagogiques du système éducatif qui se succèdent, les conditions d'exercice du métier d'enseignant au Maroc ne répondent pas encore aux attentes des enseignants, ni aux tâches qui leur sont confiées. De ce fait, les résultats obtenus et les propositions qui en découlent soulignent l'intérêt d'investir des efforts pour promouvoir les conditions dans lesquelles les enseignants marocains réalisent leur activité pédagogique. Pour ce faire, il s'avère primordial que le gouvernement marocain élabore une véritable politique en la matière, sans quoi, le problème des conditions de travail des enseignants et les conséquences qui en dépendent se posent et se poseront toujours. Une politique qui doit placer les enseignants au centre des actions de prévention et d'intervention (e.g., prise en compte des propositions, des perceptions, du vécu et du ressenti des enseignants).

En parallèle à ces mesures, il semble pertinent de former les enseignants à la gestion du stress, des émotions négatives et des problèmes d'interaction avec les élèves[58]. En outre, il est primordial d'agir sur les capacités personnelles des enseignants. Pour être plus précis, nous pensons que des formations, des ateliers-projet, des retours d'expérience et des groupes de réflexion sont autant de moyens pour former et inciter les enseignants à mobiliser des stratégies d'ajustement avec flexibilité, et ce, en fonction du contexte et du problème devant lesquels ils se retrouvent. Ces actions ont pour finalité d'amener les enseignants à développer leurs propres ressources personnelles.

[58] Il est communément admis que, pour les enseignants puissent mener à bien leur métier, ils doivent être formés non seulement sur les aspects pédagogiques et didactiques, mais aussi et surtout sur les compétences psychosociales afin qu'ils puissent faire face aux comportements difficiles et provocateurs des élèves. L'objectif est de leur assurer une formation solide qui les prépare à gérer leurs émotions et répondre efficacement aux exigences de leur métier.

Par ailleurs, afin de promouvoir les ressources au travail et le fait d'en faciliter l'accès, il faut envisager des actions formation et de sensibilisation, à destination des enseignants, des directeurs d'établissements et des inspecteurs pédagogiques. Ces actions auront pour message d'insister sur l'importance des comportements d'entraide, de la collaboration ainsi que le travail en équipe pour la bonne santé des enseignants et la bonne marche du système éducatif. Cela pourra contribuer à créer un esprit et une cohésion d'équipe, et par conséquent rendre efficace les efforts de chacun. De plus, des campagnes d'information et de sensibilisation sur les comportements civils, les valeurs de respect et de tolérance peuvent être aussi destinées aux élèves et aux parents d'élèves afin de les responsabiliser. L'ensemble de ces actions pourra donner lieu à un management participatif et à un climat de travail agréable où règnent des échanges conviviaux, un soutien social, une confiance entre les parties prenantes ainsi que des valeurs de considération, de respect mutuel et de reconnaissance.

D'autre part, nous pouvons relever l'importance d'accorder des marges d'autonomie pédagogique aux enseignants de sorte à ce qu'ils puissent satisfaire leur besoin d'autonomie et répondre aux exigences du programme scolaire. Il s'agit par exemple du fait de donner aux enseignants la possibilité d'adapter le contenu et les méthodes d'enseignement au niveau et aux besoins des élèves.

Comme dernière proposition, notons que l'utilité sociale du métier (i.e., former les élèves, aider les élèves, contribuer au développement de la société) mérite d'être placée au cœur du recrutement des enseignants. Précisément, nous préconisons de s'assurer de la présence de cette caractéristique chez les futurs candidats qui postulent pour le métier d'enseignant, et ce, à travers un test psychométrique et/ou lors d'un entretien oral. Enfin, le temps libre dont disposent les enseignants est à maintenir parce qu'il constitue un moyen efficace pour prévenir que leur travail déborde sur leur vie personnelle.

Sur la base de ce qui précède, nous pouvons dire que nos résultats peuvent d'une part, servir de guide lors de la conception ainsi que la redéfinition des tâches des enseignants et d'autre part, de support de formation et de discussion sur des éventuelles adaptations de l'environnement de travail aux besoins et aux capacités des enseignants.

Cependant, il faut insister fortement sur le fait que, dans un contexte de travail très contraignant, il serait urgent d'agir d'abord sur les exigences du métier au lieu d'agir sur les ressources ou sur les enseignants. Si la tendance est plutôt de dire que la disponibilité des ressources au travail peut atténuer les effets des exigences sur la santé au travail, les résultats de l'étude montrent l'inverse, dans le sens où ces ressources amplifient l'effet nocif des exigences sur le BET des enseignants. Cela revient à dire que, dans un milieu de travail difficile, les actions de prévention doivent d'abord être orientées vers la réduction des exigences pesant sur les enseignants. A cet égard, nous sommes d'accord avec van de Leemput (2005) lorsqu'elle note que la prévention des facteurs de stress en situation de travail doit constituer une priorité pour les organisations. En d'autres termes, ce sont les conditions de travail, plus que le travailleur, qui méritent d'être modifiés (Baker, 1985 ; Demerouti et al., 2001). D'ailleurs et comme nous l'avons déjà précisé en paraphrasant Kouabenan (2014), l'objectif principal de ce travail de thèse est de fournir des pistes d'action afin d'adapter le travail à l'enseignant pour qu'il puisse l'effectuer avec confort et efficacité.

Comme toute étude scientifique, bien que la présente thèse ait plusieurs apports, elle comporte aussi de nombreuses limites. Ces limites ouvrent par ailleurs de nouvelles perspectives de recherche.

La première limite concerne le fait que l'étude par questionnaire est corrélationnelle et réalisée selon un devis transversal. De fait, le biais de désirabilité sociale peut affecter la qualité des données recueillies. Ainsi, la méthode de la variance commune « common-method variance » peut influer sur les résultats obtenus. De plus, le fait que les données soient de

nature corrélationnelle ne nous permet pas de conclure sur les effets de causalité. Ces données ne permettent pas non plus d'écarter d'autres explications alternatives. Par exemple, en ce qui concerne la relation de l'autonomie au travail avec le BET et la DPT, une variable confondue qui pourrait être pertinente à considérer est le besoin d'autonomie (De Jonge & Schaufeli, 1998 ; Landeweerd & Boumans, 1994 ; Warr, 1994). En outre, nous pouvons penser que l'affectivité négative et l'affectivité positive (Watson, Clark, & Carey, 1988) sont deux variables de contrôle importantes à prendre en compte si l'on veut mieux évaluer le BET et la DPT. D'autre part, il faut noter que la médiation de l'effet des ressources au travail sur le BET par les stratégies de coping, bien qu'elle soit significative, ne remplit pas une des conditions d'application à savoir le fait que la variable indépendante soit provoquée. Pour pallier cette limite, de futurs travaux dans lesquels un design méthodologique permet de manipuler les variables indépendantes offre une solution méthodologique intéressante. Le fait de mesurer les différentes variables de l'étude à différents moments représentent également une alternative méthodologique importante. En outre, le recours à un design longitudinal constitue une autre voie méthodologique prometteuse.

La deuxième limite est que, malgré les critiques que nous avons émises à l'égard de l'alpha de Cronbach, le lecteur peut être surpris du fait que nous nous sommes basés sur cet indice pour le pré-test de la fiabilité de nos échelles de mesure. La réponse toute simple à cette question tout à fait légitime est qu'au moment de réaliser la pré-enquête, nous n'avons pas encore pris connaissance des méthodes alternatives pour le calcul de la consistance interne des échelles multidimensionnelles.

La troisième limite réfère au fait qu'un certain nombre de dimensions (i.e., sous-échelles) comme l'insuffisance de la rémunération, la sécurité de l'emploi, le soutien de la famille et le soutien de l'inspecteur pédagogique sont constituées seulement de deux items. Or, la littérature recommande d'avoir au moins trois items pour représenter une dimension

(Lent, Brown, & Gore, 1997 ; Quintana & Maxwell, 1999). Dans la même lignée, nous avons des sous-échelles qui présentent des indices de consistance interne faibles, voire médiocres. Ces éléments attestent du fait que de futurs travaux pour affiner et améliorer la qualité de nos outils de mesures sont très souhaitables.

Toujours au niveau méthodologique, la quatrième limite est que, dans les régressions multiples où l'on teste l'effet de plusieurs prédicteurs sur le BET et la DPT, nous nous sommes basés sur le R^2 (i.e., pourcentage de variance expliquée) pour statuer sur le prédicteur le plus important du BET ou de la DPT. Or, si l'on veut généraliser les résultats, il faut un test d'hypothèse qui vérifie que le pouvoir explicatif du prédicteur le plus important est significativement différent de celui des autres prédicteurs.

La cinquième limite est plutôt d'ordre théorique. En effet, nous n'avons pas intégré certaines variables dans notre questionnaire comme la justice organisationnelle, la résilience, le sentiment d'auto-efficacité, etc. Bien que ces variables soient importantes et puissent faire l'objet d'un travail ultérieur, il faut noter que ces facteurs étaient moins saillants dans le discours des enseignants marocains. En outre, nous nous sommes limités à un nombre restreint de prédicteurs, car nous voulons que le questionnaire ne soit pas trop long.

La dernière limite, mais non la moindre, est que nous n'avons pas testé nos variables ensemble dans un modèle d'équation structurelle. Bien que les analyses par équation structurelle puissent nous permettre de spécifier et d'estimer les relations linéaires entre l'ensemble de nos variables (MacCallum & Austin, 2000), il y a cependant quelques conditions que nous ne remplissons pas. D'abord, nous avons un nombre relativement élevé de variables (8 variables) qui se décomposent en un nombre important de dimensions (21 dimensions) et d'items (144 items). Par conséquent, la construction d'un modèle d'équation structurelle parcimonieux devient très ardue. De plus, les résultats peuvent être sujets aux erreurs de type I et de type II. En outre, compte tenu du fait que notre étude est transversale et

corrélationnelle, il est problématique d'en déduire des influences directionnelles entre nos variables (Gollob & Reichardt, 1987, 1991 ; MacCallum & Austin, 2000). Par ailleurs, une autre méthode statistique alternative qui pourra nous aider à comprendre d'une manière plus poussée les déterminants de la santé psychologique au travail des enseignants marocains concerne les analyses multiniveaux. En effet, comme le note Bressoux (2007), la modélisation multiniveau offre de nombreux avantages comparativement à l'analyse de régression par les moindres carrés ordinaires. Selon le même auteur, cette méthode statistique permet d'étudier de manière très fine les relations entre les individus et leur environnement.

Enfin, bien que les résultats relatifs aux effets d'interaction semblent être intéressants, dans la mesure où ils proposent d'élargir notre compréhension de l'effet combiné des exigences et des ressources sur le BET, il est important d'engager d'autres études auprès des enseignants marocains, voire dans d'autres métiers pour s'assurer de la réplication de ces résultats. D'autre part, il s'avère essentiel de distinguer, dans les travaux ultérieurs, entre les challenges et les obstacles. Cela pourrait nous permettre de tester l'effet stimulant (boosting effect) des ressources sur la santé au travail (Bakker et al., 2007 ; Hakanen et al., 2005 ; Tadić et al., 2014). Il s'agit ici de l'hypothèse selon laquelle l'effet positif des ressources sur la santé au travail sera plus fort dans une situation stimulante à fortes exigences (i.e., challenges).

Avant de terminer et comme l'une des perspectives de recherche, il serait intéressant d'étudier d'une part comment les exigences et les ressources agissent sur le travail des enseignants marocains, et d'autre part comment leur santé psychologique au travail peut affecter leur performance. En effet, nous estimons que les conditions de travail auront un effet sur le travail et le rendement des enseignants.

En somme, nous pouvons noter que la présente thèse (première du genre au Maroc) adopte une approche multifactorielle et apporte un éclairage précis sur les déterminants de la santé psychologique au travail des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Les

résultats obtenus soulignent la nécessité de considérer la santé de ces enseignants comme une préoccupation majeure au même titre que les préoccupations managerielles et financières. En outre, cette thèse propose une large gamme de leviers d'intervention touchant aussi bien l'organisation du travail que les enseignants. Le but visé est de promouvoir la santé au travail des enseignants marocains, source de performance et d'efficacité organisationnelle. Enfin, elle ouvre de nouveaux chantiers de recherche afin d'accroître nos connaissances et notre compréhension de la problématique de la santé au travail de ces enseignants et ses conséquences tant individuelles qu'organisationnelles.

Bibliographie

Abeloff, M. D., Armitage, J. O., Lichter, A. S., & Niederhuber, J. E. (2000). *Clinical Oncology*. New York: Churchill Livingstone.

Achille, M. A. (2003). Définir la santé au travail I. La base conceptuelle d'un modèle de la santé au travail. In R. Foucher, A. Savoie, & L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 65-90). Montréal : Éditions Nouvelles.

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 422-436. doi: 10.1037/h0040968.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 267-299). New York: Academic Press.

Adams, G. A., King, L. A., & King, D. W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support, and work–family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 81*, 411-420. doi: 10.1037/0021-9010.81.4.411.

Aiken, L. S., & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.

Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: a meta-analysis. *Work & Stress, 23*, 244-63. doi: 10.1080/02678370903282600.

Alberta Health and Wellness. (2006). *Positive Futures-Optimizing Menatl Health for Alberta's Children and Youth: A Framework for Action (2006-2016)*. Alberta: Alberta Health and Welness.

Althaus, V., Kop, J-L., & Grosjean, V. (2013). Critical review of theoretical models linking work environment, stress and health: towards a meta-model. *Le Travail Humain, 76*, 81-103. doi: 10.3917/th.762.0081.

Argyle, M. (1987). The psychology of happiness. New York, NY, US: Methuen.

Aryee, S., Luk, V., Leung, A., & Lo, S. (1999). Role stressors, inter role conflict, and well-being: the moderating influence of spousal support and coping behaviors among employed parents in Hong Kong. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 259-278. doi: 10.1006/jvbe.1998.1667.

Auger, M. T., & Boucharlat, C. (1995). *Elèves "difficiles" profs en difficulté*. Lyon : Chronique Sociale.

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale. *Teaching and Teacher Education, 3*, 69-78. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.002.

Baker, D. (1985). The study of stress at work. *Annual Review of Public Health, 6*, 367-381. doi: 10.1146/annurev.pu.06.050185.002055.

Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science, 20*, 265-269. doi: 10.1177/0963721411414534.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands–resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands–Resources theory. In C. Cooper, & P. Chen (Eds.), *Wellbeing: A complete reference guide* (pp. 37-64). Chichester, UK: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118539415.wbwell019.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands–Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*, 273-285. doi: 10.1037/ocp0000056.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2018). Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance. In E. Diener, S. Oishi, & L. Tay (Eds.), *Handbook of well-being*. Salt Lake City, UT: DEF Publishers. doi: nobascholar.com.

Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior, 62*,341-356. doi: 0.1016/S0001-8791(02)00030-1.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 170-180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 389-411. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: an application of the Job Demands-Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*, 393-417. doi: 10.1080/13594320344000165.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. (2003). A multi-group analysis of the Job Demands-Resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management, 10*, 16-38. doi: 10.1037/1072-5245.10.1.16.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the Job Demands–Resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management, 43*, 83-104. doi: 10.1002/hrm.20004.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*, 274-284. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274.

Bakker, A. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge demands. *Journal of Vocational Behavior, 83*, 397-409. doi: 10.1111/joop.12094.

Bakker, A. B., Van Emmerik, H., & Van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: a constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping, 21*, 309-24. doi: 10.1080/10615800801958637.

Bakker, A. B., Van Veldhoven, M. J. P. M., & Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology, 9*, 3-16. doi: 10.1027/1866-5888/a000006.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Eds.), *Handbook of principles of organizational behavior* (pp. 120-136). Oxford, United Kingdom: Blackwell.

Bardot, J. (2010). Mener un entretien en face à face. In S., Paugam (Eds.), *L'enquête sociologique* (pp. 115-141). Paris : Presses Universitaires de France

Barnett, R. C., & Brennan, R.T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: a structural equation approach. *Journal of Organizational Behavior, 16*, 259-276. doi: 10.1002/job.4030160307.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173.

Bauer, D. J., & Curran, P. J. (2005). Probing interactions in fixed and multilevel regression: Inferential and graphical techniques. *Multivariate Behavioral Research, 40*, 373-400. doi: 10.1207/s15327906mbr4003_5.

Beehr, T. A. (1985). The role of social support in coping with organizational stress. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognition in organizations: An integrated perspective* (pp. 375-398). New York: Wiley.

Beehr, T. A. (1995). *Psychological stress in the workplace*. New York: Routledge.

Beehr, T. A., Farmer, S. J., Glazer, S., Gudanowski, D. M., & Nadig Nair, V. (2003). The enigma of social support and occupational stress: Source congruence and gender role effects. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*, 220-231. doi: 10.1037/1076-8998.8.3.220.

Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 5*, 7-19. doi: 10.1080/10615809208250484.

Belfkih, M. A. (2000). La charte nationale d'éducation-formation : Une ambition pour l'école au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 27*, 77-87. doi: 10.4000/ries.2383

Belhaj, A. (2016). La psychologie du travail, des logiques de l'accompagnement à une vision de la prévention. In A. Belhaj (Eds.), *Comportements, santé et enjeux identitaires : recherches en psychologie du travail et des organisations* (pp. 9-24). Rabat : Editions Bouregreg.

Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies, 3*(1), 13-33.

Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. Researching the Issues, 71. Retrieved from http://r4d.dfid.gov.uk/Output/175028/Default.aspx.

Berger, J. L., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie, 175*, 113-146. doi: 10.1080/21568235.2016.1141699.

Berkman, P. L. (1971). Measurement of mental health in a general population survey. American Journal of Epidemiology, 94, 105-111. doi: 10.1093/oxfordjournals.aje.a121301.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology, 29,* 45-68. doi: 10.1080/01443410802459234.

Biesanz, J. C., Falk, C. F., & Savalei, V. (2010). Assessing mediational models: Testing and interval estimation for indirect effects. *Multivariate Behavioral Research, 45,* 661-701. doi: 10.1080/00273171.2010.498292.

Biétry, F., & Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EPBET). *Revue de gestion des ressources humaines, 87,* 23-41. doi: 10.3917/grhu.087.0023.

Blanchet, A. (2005). Interviewer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat, & A. Trognon (Eds.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp. 81-126). Paris : Dunod.

Bollen, K. A., & Stine, R. (1990). Direct and indirect effects: Classical and bootstrap estimates of variability. *Sociological Methodology, 20,* 115-140. doi: 10.2307/271084.

Borteyrou, X., Truchot, D., & Rascle, N. (2014). Le stress chez le personnel travaillant en oncologie : une tentative de classification des stratégies de coping. *Revue du Psychologie du travail et des Organisations, 15*(4), 380-398.

Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Gaudreau, P., Nelson, K., Brunet, L., & Savoie, A. (2011). Modelling the experience of psychological health at work: The role of personal resources, social-organizational resources, and job demands. *International Journal of Stress Management, 18,* 372-395. doi: 10.1037/a0025353.

Boudrias, J. S., Gaudreau, P., Desrumaux, P., Leclerc, J. S., Ntsame-Sima, M., Savoie, A., & Brunet, L. (2014). Verification of a Predictive Model of Psychological Health at Work in Canada and France. *Psychologica Belgica, 54,* 55-77. doi: 10.5334/pb.aa.

Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des Sciences de l'Education, 32,* 325-344. doi: 10.7202/014411ar.

Breaugh, J. A. (1985). The Measurement of Work Autonomy. *Human Relations,* 38, 551-570. doi: 10.1177/001872678503800604.

Breaugh, J. A. (1989). The Work Autonomy Scales: Additional Validity Evidence. *Human Relations, 42,* 1033-1056. doi: 10.1177/001872678904201105.

Breaugh, J. A. (1999). Further Investigation of the Work Autonomy Scales: Two Studies. *Journal of Business and Psychology, 13,* 357-373. doi: 10.1023/A:1022926416628.

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique, 1,* 73,88. doi: 10.4000/educationdidactique.168.

Bressoux, P., Lima, L., & Monseur, C. (2018). Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects? *International Journal of Educational Research*. doi: 10.1016/j.ijer.2018.10.006.

Bruchon-Schweitzer, M., & Boujout, E. (2014). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

Brunborg, G. S. (2008). Core self-evaluations: a predictor variable for job stress. *European Psychologist, 13,* 96-102. doi: 10.1027/1016-9040.13.2.96.

Brunet, L., & Savoie, A. (1999). *Le climat de travail*. Outremont : Les éditions logiques.

Brunet, L., & Savoie, A. (2015). La santé Psychologique au travail : au-delà du stress et vers la Performance. In P. Sarnin, D. R. Kouabenan, M-E. Bobillier Chaumont, M. Dubois, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Santé et bien-être au travail : des méthodes d'analyse aux actions de prévention* (pp. 17-31). Paris : L'Harmattan.

Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout in men and women in teaching. An examination of the Cherniss model. *Human Relations, 42*, 261-273. doi: 10.1177/001872678904200304.

Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 15e37). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Callan, V. J., Terry, D. J., & Schweitzer, R. (1994). Coping resources, coping strategies and adjustment to organizational change: Direct or buffering effects? *Work & Stress, 8*, 372-383. doi: 10.1080/02678379408256543 40 53.

Caplan, G. (1974). Support systems. In G. Caplan (Eds.), *Support System and Community Mental Health* (pp. 1-40). New York: Behavioral Publication.

Caplan, G. (1976). The family as support system. In G. Caplan, & M. Killilea (Eds.), *Support systems and mutual help: Multidisciplinary explorations* (pp. 19-36). New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Carmona, C., Buunk, B.P., Peiró J. M., Rodríguez, I., & Bravo, M. J. (2006). Do social comparison and coping styles play a role in the development of burnout? Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 79*, 85-99. doi: 10.1348/096317905X40808.

Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec, 30*, 15-41. doi: 10.7202/012137ar.

Carroll, T. G., Fulton, K., Abercrombie, K., & Yoon, I. (2004). *Fifty years after brown v. board of education: A two-tiered education system.* Washington: National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved from http://livebettermagazine.com/eng/reports_studies/pdf/Brown_Full_Report_Final.pdf.

Carver, C. S. (2007). Stress, coping, and health. In H. S. Friedman, & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of Health Psychology* (pp. 117-144). New York: Oxford University Press.

Cattell, R. B. (1966). The Scree Test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 245-276. doi: 10.1207/s15327906mbr0102_10.

Catusse, M. (2011). Le « social » : Une affaire d'état dans le Maroc de Mohammed VI. *Confluences Méditerranée, 78*, 63-76. doi : 10.3917/come.078.0063.

Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir, 73*, 149-170. doi: 10.3917/mav.073.0149.

Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology, 85*, 65-74. doi: 10.1037//0021-9010.85.1.65.

Chambre Française du Commerce et d'Industrie du Maroc. (2017). Les infrastructures au Maroc. *Tiré de www.cfcim.org/wp-content/uploads/2018/02/Zoom_998_decembre2017.pdf.*

Chan, D.W. (1998). Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal, 35*, 145-163. doi: 10.3102/00028312035001145.

Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review, 21*, 193-218. doi: 0.1007/s10648-009-9106-y.

Chang, M. L. & Davis, H. A. (2009). Understanding the role of teacher appraisals in shaping the dynamics of their relationships with students: Deconstructing teachers' judgments of disruptive behavior/ students. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives* (pp. 95-128). New York: Springer.

Chaplin, W. F. (1991). The next generation in moderation research in personality psychology. *Journal of Personality, 59*, 143-178. doi: 10.1111/j.1467-6494.1991.tb00772.x.

Cheng, C. (2001). Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings: A multimethod approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 814-833. doi: 10.1037//3415.80.5.814.

Cheng, T., Mauno, S., & Lee, C. (2014). The buffering effect of coping strategies in the relationship between job insecurity and employee well-being. *Economic and Industrial Democracy, 35*, 71-94. doi: 10.1177/0143831X12463170

Chiu, R. K., Luk, V. W. M., & Tang, T. L. P. (2001). Hong Kong and China: the cash mentality revisited. *Compensation & Benefits Review, 33*, 66-72. doi: 10.1108/00483480210430346.

Chivore, B. S. R. (1988). A review of factors that determine the attractiveness of teaching profession in Zimbabwe. *International Review of Education, 34*(1), 59-77.

Cho, E., & Kim, S., (2015). Cronbach's coefficient alpha well known but poorly understood. *Organizational Research Methods, 18*, 207-230. doi: 10.1177/1094428114555994.

Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment, 7*, 309-319. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.309.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Cohen, S. (1992). Stress, social support and disorder. In H. O. F. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 109-124). New York: Hemisphere Press.

Cohen, S., & Syme, S. L. (Eds.). (1985). *Social support and health*. New York: Academic Press.

Cohen S., & Wills T.H. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357. doi: 10.1037/0033-2909.98.2.310.

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

Commission Consultative de la Régionalisation, (2011). *Rapport sur la régionalisation avancée*. Tiré de www.regionalisationavancee.ma/pdf/rapport/fr/l1_conceptiongenerale.pdf.

Commission Spéciale d'Education et de Formation. (1999). *La charte nationale d'éducation et de formation*. Tiré de www.mcinet.gov.ma/sites/default/files/documentation%20iscae%20rabat%202018.pdf

Common, D. L. (1983). Who should have the power to change schools: Teachers or policy makers? *Education Canada, 23*, 40-45. doi: 10.1177/0013164499591005.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2014). *Rapport analytique : la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013 acquis, déficits et défis*. Tiré de http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-analytique.pdf.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : Vision stratégique de la réforme 2015-2030*. Tiré de http://www.csefrs.ma/pdf/Vision_VF_Fr.pdf.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2017). *Un préscolaire équitable et de qualité*. Tiré de http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/07/Le-Rapprt.pdf.

Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2018). *La promotion des métiers de l'éducation, de la formation, de la gestion et de la recherche*. Tiré de http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2018/04/Rapport-promotion-des-metiers-de-l---education-VF.pdf.

Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008a). *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation : métier de l'enseignant* (Rapport annuel N° 4). Tiré de http://www.csefrs.ma/pdf/vol4%20vf1.pdf.

Conseil Supérieur de l'Enseignement. (2008b). *Etat et perspectives du système d'éducation et de formation : réussir l'école pour tous, 1*. Tiré de : http://www.csefrs.ma/pdf/vol%201%20vf1.pdf.

Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (2003). A review and evaluation of exploratory factor analysis practices in organizational research. *Organizational Research Methods, 6*, 147-168. doi: 10.1177/1094428103251541.

Corbière, M. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires : illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. In M. Corbière, & N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche*

en sciences humaines, sociales et de la santé (pp. 517-576). Canada : les Presses de l'Université du Québec.

Courcy, F., & Savoie, A. (2004). Le rôle du climat de travail dans la prédiction différenciée des agressions en milieu de travail. *Psychologie du travail et des organisations, 10*, 45-60. doi: 10.1016/j.pto.2003.12.007.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98-104. doi: 10.1037/0021-9010.78.1.98.

Coslin, P. G. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue, 184*, 33-45. doi: 10.3917/dia.184.0033.

Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most from Your Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7), 1-9.

Cotton, J. W, Campbell, D. T, & Malone, R. D. (1957). The relationship between factorial composition of test items and measures of test reliability. *Psychometrika, 22*, 347-358.

Cour des Comptes. (2016). *Référé du Premier président de la Cour des comptes sur les conditions de préparation et de gestion de la rentrée scolaire 2016/2017*. Tiré de www.courdescomptes.ma/upload/MoDUle_20/File_20_425.pdf.

Cox, T., Griffiths, A., & Rial-González, E. (2000). *Research on work-related stress*. Bilbao: European Agency for Safety and Health at Work.

Crawford, E. R., Le Pine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology, 95*, 834-848. doi: 10.1037/a0019364.

Crehan, L. (2017). *Structurer les carrières pour motiver les enseignants*. Paris : l'Institut International de Planification de l'Education.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16*(3), 297-334.

Cronbach, L. J., & Shavelson, R. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386.

Cronbach, L. J., Schönemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficient for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement, 25*, 291-312. doi: 10.1177/001316446502500201.

Cronkite, R. C., & Moos, R. H. (1984). The role of predisposing and moderating factors in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior, 25*, 372-393. doi: doi.org/10.2307/2136377.

Dagenais-Desmarais, V. (2010). Du bien-être psychologique au travail : *Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit (*Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Tiré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916.

Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2012). What is psychological well-being, really? A grassroots approach from organizational sciences. *Journal of Happiness Studies, 13*, 659-668. doi: 10.1007/s10902-011-9285-3.

Daniels, K., & Guppy, A. (1994). Occupational stress, social support, job control, and psychological well-being. *Human Relations, 47*, 1523-1544. doi: 10.1177/001872679404701205.

Danna, K., & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: a review and synthesis of the literature. *Journal of Management, 25*, 357-384. doi: 10.1177/014920639902500305.

Daubas-Letourneux, V., & Thébaud-Mony, A. (2003). Organisation du travail et santé dans l'Union européenne. *Travail et Emploi, 96*, 9-33.

Dawson, J. F., & Richter, A. W. (2006). Probing three-way interactions in moderated multiple regression: development and application of a slope difference test. *Journal of Applied Psychology, 91*, 917-926. doi: 10.1037/0021-9010.91.4.917.

Dbaibo, D., Harb, C., & Van Meurs, N. (2010).Values and justice as predictors of perceived stress in Lebanese organisational settings. *Applied Psychology: An International Review, 59*, 701-720. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01271.

De Jonge, J., & Kompier, M. A. J. (1997). A critical examination of the Demand-Control-Support model from a work psychological perspective. *International Journal of Stress Management, 4*, 235-258. doi: 10.1023/B:IJSM.0000008152.85798.90.

De Jonge, J., & Schaufeli, W. B. (1998). Job characteristics and employee well-being: A test of Warr's vitamin model in health care workers using structural equation modelling. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 387-407. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199807)19:4<387::AID-JOB851>3.0.CO;2-9.

De Witte, H., Vander Elst, T., & De Cuyper, N. (2015). Job insecurity, health and well-being. In J. Vuori, R. Blonk, & R. H. Price (Eds.), *Aligning perspectives on health, safety and well-being. Sustainable working lives: Managing work transitions and health throughout the life course* (pp. 109-128). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-94-017-9798-6_7.

Debarbieux, E. (1996*). La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF Editeur.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 319-338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*, 182-185. doi: 10.1037/a0012801.

Demerouti, E. (2015). Strategies used by individuals to prevent burnout. *European Journal of Clinical Investigation, 45*, 1106-1112. doi: 10.1111/eci.12494.

Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. *South African Journal of Industrial Psychology*, *37*, 1-9. doi: 10.4102/sajip.v37i2.974.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

Demerouti, E., van den Heuvel, M., Xanthopoulou, D., Dubbelt, L. & Gordon, H. J. (2017). Job resources as contributors to well-being. In Cooper, C. L. & Leiter, M. P. (Eds.), *The routledge companion to wellbeing at work* (pp. 269-283). Abingdon, UK: Routledge Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9781315665979.ch19.

Desrumaux, P. (2010). Le travail, risque psychosocial ou facteur d'épanouissement ? De la survie au bien-être. *Le Journal des psychologues, 283*, 26-30. doi : 10.3917/jdp.283.0026.

Desrumaux, P. (2011). *Le harcèlement moral au travail. Réponses psychosociales, organisationnelles et cliniques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact 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, 65*, 179-188. doi: 10.1016/j.erap.2015.06.003.

Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teacher's action. *Research in Education, 33*, 27-40.

Dewe, P. J. (1989). Examining the nature of work stress: Individual evaluations of stressful experiences and coping. *Human Relations, 42*, 993-1013. doi: 10.1177/001872678904201103.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*, 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542.

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research, 31*, 103-157. doi: 10.1007/BF01207052.

Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213-229). New York, NY, US: Russell Sage Foundation.

Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406. doi: 10.1177/008124630903900402.

Diener, E., Sapyta, J. J., & Suh, E. M. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry, 9*, 33-37. doi: 10.1207/s15327965pli0901_3.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*, 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276.

Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques. (2010). *Les facteurs psychosociaux au travail, les indicateurs disponibles, (Rapport n° 081)*. Tiré de https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2010-081-2-2.pdf.

Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques. (2014). *Conditions de travail : reprise de l'intensification du travail chez les salariés* (Rapport N° 049). Tiré de https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2014-049.pdf.

Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques. (2015). *Pilotage du travail et risques psychosociaux (Rapport N° 003)*. Tiré de https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2015-003.pdf.

Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 579-599. doi: 10.1348/096317909X470690.

Driouch, M. (2011). *Enjeux psychosociaux du rapport au travail et des dynamiques identitaires chez les professionnels de la relation avec les usagers du service public* (Thèse de doctorat non publiée, Université Mohammed V-Agdal, Rabat).

Ducharme, F., Stevens, B., & Rowat, K. (1994). Social Support: Conceptual and Methodological Issues for Research in Mental Health Nursing. *Issues in Mental Health Nursing, 15*, 373-392. doi: 10.7202/706737ar.

Dumas, C. (2003). L'analyse des données de base. In R. J. Vallerand, & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 323-376). Montréal : Gaêtan Morin Editeur.

Dunlap, W. P., & Kemery, E. R. (1988). Effects of predictor intercorrelations and reliabilities on moderated multiple regression. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 41*, 248-258. doi: 10.1016/0749-5978(88)90029-5.

Dupuis, G., Martel, J. P., Voirol, C., Bibeau, L., & Hebert-Bonneville, N. (2010). *Rapport sur la qualité de vie au travail - Bilan des connaissances : L'inventaire systémique de qualité de vie au travail (ISQVT©)*. Tiré de https://www.researchgate.net/publication/281934639_Rapport_sur_la_qualite_de_vie_au_travail_Bilan_des_connaissances_L'inventaire_systemique_de_qualite_de_vie_au_travail_ISQVTC.

Durat, L., & Brunet, F. (2014). Les facteurs de risques psycho-sociaux chez les personnels de l'enseignement et de la recherche. *Formation & Emploi, 125*, 29-46.

Dwyer, D. J., & Ganster, D. C. (1991). The effects of job demands and control on employee attendance and satisfaction. *Journal of Organizational Behavior, 12*, 595-608. doi: 10.1002/job.4030120704.

Fromm E. (1981). Primary and secondary process in waking and in altered states of consciousness. *Academic psychology bulletin, 3*, 29-45.

Earthman, G. I., & Lemasters, L. K. (2004). *School Maintenance and Renovation: Administrator Policies, Practices, and Economics*. Lancaster, PA: Proactive Publications.

Eisinga, R., Grotenhuis, M., & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health, 58*, 637-642. doi: 10.1007/s00038-012-0416-3.

Elovainio, M., Kivimäki, M., & Vahtera, J. (2002). Organizational justice: Evidence of a new psychosocial predictor of health. *American Journal of Public Health, 92*, 105-108. doi: 10.2105/AJPH.92.1.105.

Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.

Esteve, J., & Fracchia, A. F. B. (1988). Le malaise des enseignants. *Revue Française de Pédagogie, 84*, 45-56. doi: 10.3406/rfp.1988.1444.

Everaere, C. (2007). Proposition d'un outil d'évaluation de l'autonomie dans le travail. *Revue Française de Gestion,* 180, 45-59. doi: 10.3166/rfg.180.45-59.

Fabrigar, L. R., & Wegener, D. (2014). Exploring Causal and Noncausal Hypotheses in Nonexperimental Data. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 504-533). New York: Cambridge University Press.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*, 272-299. doi: 10.1037/1082-989X.4.3.272.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. Journal of Educational Research, 77, 325-331. doi: 10.1080/00220671.1984.10885550.

Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 675-689. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<675::AID-JCLP8>3.0.CO;2-D.

Feldt, L. S., & Brennan, R. L. (1989). Reliability. In R. L. Linn (Eds.), *Educational measurement* (pp. 105-146). New York: American Council on Education and Macmillan.

Ferrer-i-Carbonell, A. (2005). Income and well-being: An empirical analysis of the comparison income effect. *Journal of Public Economics, 89*, 997-1019. doi: 10.1016/j.jpubeco.2004.06.003.

Ferrie, J. E., Shipley, M. J., Newman, K., Stansfeld, S. A., & Marmot, M. (2005). Self-reported job insecurity and health in the Whitehall II study: Potential explanations of the relationship. *Social Science & Medicine, 60*(7), 1593-1602. doi: 10.1016/j.socscimed.2004.08.006.

Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *Australian & New-Zealand Journal of Psychiatry, 20*, 304-313. doi: 10.3109/00048678609158878.

Fischer, G-N., & Truchot, D. (2002). Santé et travail. In G-N. Fischer (Eds.), *Traité de psychologie de la santé (*pp. 513-532). Paris : Dunod.

Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews, 12*, 384-412. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x.

Fondation Mohammed VI de Promotion des Œuvres Sociales d'Education-Formation. (2014). *Etat de la santé physique et psychologique des enseignants marocains* (données non publiées).

Fotinos G., & Horenstein J.-M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et les collèges.* Tiré de www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/.../Enquete_vieautravail_09-11.pdf.

Foucher, R. (2003). Développer une vision intégrant performance et santé psychologique. In R. Foucher, A. Savoie & L. Brunet (Eds.), *Concilier performance organisationnelle et santé psychologique au travail* (pp. 3-64). Montréal : Éditions Nouvelles.

Foucher, R., & Leduc, F. (2001). *Domaines de pratiques et compétences professionnelles des psychologues du travail et des organisations*. Montréal : Editions Nouvelles.

Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 115-134. doi: 10.1037/0022-0167.51.1.115.

Fried, Y. (1991). Meta-analytic comparison of the job diagnostic survey and job characteristics inventory as correlates of work satisfaction and performance. *Journal of Applied Psychology, 76*, 690-697. doi: 10.1037/0021-9010.76.5.690.

Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research, 84*, 325-333. doi: 10.1080/00220671.1991.9941813.

Fritz, M. S., & MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science, 18*, 233-239. doi: 10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x.

Furnham, A., & Argyle, M. (1998). *The Psychology of Money*. London: Routledge.

Galletta, M., Portoghese, I., & Battistelli, A. (2011). Intrinsic motivation, job autonomy and turnover intention in the Italian healthcare: The mediating role of affective commitment. *Journal of Management Research, 3*, 1-19. doi: 10.5296/jmr.v3i2.619.

Galletta, M., Portoghese, I., Penna, M. P., Battistelli, A., & Saiani, L. (2011). Turnover intention among Italian nurses: the moderating roles of supervisor support and organizational support. *Nursing and Health Sciences, 13*, 184-191. doi: 10.1111/j.1442-2018.2011.00596.x.

Ganster, D. C., Fusilier, M. R., & Mayes, B. T. (1986). Role of social support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology, 71*, 102-110. doi: 10.1037/0021-9010.71.1.102.

Gelman, A., Hill, J., & Yajima, M. (2012). Why we (usually) don't have to worry about multiple comparisons. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5*, 189-211. doi: 10.1080/19345747.2011.618213.

General Accounting Office. (1995). *School facilities: America's schools not designed or equipped for 21st century*. Retrieved from de https://www.gao.gov/products/HEHS-95-95.

Gibson, J. A., Grey, I. M., & Hastings, R. P. (2009). Supervisor support as a predictor of burnout and therapeutic self-efficacy in therapists working in ABA schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1024-1030. doi: 10.1007/s10803-009-0709-4.

Gilbert, M. H. (2009). *La santé psychologique au travail : conceptualisation, instrumentation et facteurs organisationnels de développement* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Tiré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6369.

Gilbert, M.H. Dagenais-Desmarais, V., & Savoie, A. (2011). Validation d'une mesure de santé psychologique au travail. *Revue européenne de psychologie appliquée, 61*, 195-203. doi: 10.1016/j.erap.2011.09.00.

Girardet, C., & Berger, J. L. (2016). Comment les motivations et le sentiment de responsabilité des enseignants expliquent-ils les pratiques de gestion de classe ? Une étude dans le contexte de la formation professionnelle suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *21*(5), 287-309.

Gollob H. F., & Reichardt, C. S. (1987). Taking account of time lags in causal models. *Child Development, 58*, 80-92. doi: 10.2307/1130293.

Gollob H. F., & Reichardt, C. S. (1991). Interpreting and estimating indirect effects assuming time lags really matter. In L. M. Collins, & J. L. Horn (Eds.), Best Methods for the Analysis of Change (pp. 243-59). Washington, DC: American Psychological Association.

González-Morales, M. G., Peiró, J. M., Rodriguez, I., & Greenglass, E. R. (2006). Coping and distress in organizations: The role of gender in work stress. *International Journal of Stress Management, 13*, 228-248. doi: 10.1037/1072-5245.13.2.228.

Gordon, D. R., Ames, G. M., Yen, I. H., Gillen, M., Aust, B., Rugulies, R., & Blanc, P. D. (2005). Integrating qualitative research into occupational health: a case study among hospital workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 47*, 399-409.

Goupil, G., Brunet, L., & Archambault, J. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des Enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 11*, 477-487. doi: 10.7202/900509ar.

Graham, J. M. (2006). Congeneric and (essentially) tau-equivalent estimates of score reliability: What they are and how to use them. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 930-944. doi: 10.1177/0013164406288165.

Graham, J. W. (2009). Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology, 60*, 549-579. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085530.

Greenan N., Guillemot D., & Moatty F. (2005). Comment les relations au travail sont-elles mesurées dans l'enquête Changements Organisationnels et Informatisation. *Réseaux, 23*, 21-63. doi: 10.3917/res.134.0021.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review, 12*, 9-22. doi: 10.2307/257990.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: yesterday, today and tomorrow. *Journal of Management, 16*, 399-432. doi: 10.1177/014920639001600208.

Greenglass, E. R. (1995). Gender, work stress and coping: Theoretical implications. *Journal of Social Behavior & Personality, 10*(6), 121-134.

Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress, 11*, 267-278. doi: 10.1080/02678379708256840.

Guediri, S., & Griffin, M. A. (2016). Organizational climate. In S. Clarke, T. M. Probst, F. Guldenmund, & J. Passmore (Eds.), *Wiley Blackwell handbooks in organizational psychology. The Wiley Blackwell handbook of the psychology of occupational safety and workplace health* (pp. 272-298). U.S.A: Wiley-Blackwell.

Guillevic, C. (1999). *Psychologie du travail. Comprendre et analyser le comportement de l'homme au travail : théories et applications*. Paris : Nathan.

Györkös, C., Massoudi, K., Rossier, J., Pocnet, C, De Bruin, G., & Becker, J. (2015). Le rôle des conditions psychosociales du travail, des caractéristiques individuelles et culturelles sur le bien--être au travail. In P. Sarnin, D. R. Kouabenan, M-E. Bobillier

Chaumont, M. Dubois, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Santé et bien-être au travail : des méthodes d'analyse aux actions de prévention* (pp. 129–139). Paris : L'Harmattan.

Hackman, R. J., & Lawler, E. E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology Monograph, 55*, 259-286. doi: 10.1037/h0031152.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology, 60*, 159-170. doi: 10.1037/h0076546.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign.* Reading, MA: Addison Wesley.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. New York: Macmillan.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences, 113*, 479-487. doi: 10.1111/j.1600-0722.2005.00250.x.

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

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22, 224-241. doi: 10.1080/02678370802379432.

Hämmig, O. (2017). Health and well-being at work: The key role of supervisor support. *SSM - Population Health, 3*, 393-402. doi: 10.1016/j.ssmph.2017.04.002.

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching, 24*, 626-643. doi: 10.1080/13540602.2018.1465404.

Hatier, D. E., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Ntasme Sima, M., & Do Thanh, M. N. (2015). Différences nationales sur un modèle prédictif de la santé psychologique au travail : une étude comparative France-Québec. In P. Sarnin, D. R. Kouabenan, M-E. Bobillier Chaumont, M. Dubois, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Santé et bien-être au travail : des méthodes d'analyse aux actions de prévention* (pp. 155-165). Paris : L'Harmattan.

Haut-Commissariat au Plan. (2017). *Note d'information du Haut-Commissariat au Plan à l'occasion de la journée internationale de l'alphabétisation du 8 septembre*. Tiré de https://www.hcp.ma/Note-d-information-du-Haut-Commissariat-au-Plan-a-l-occasion-de-la-journee-internationale-de-l-alphabetisation-du-8_a2009.html.

Haut-Commissariat au Plan. (2017). *Situation du marché du travail en 2017*. Tiré de https://www.hcp.ma/La-Situation-du-marche-du-travail-en-2017_a2108.html.

Haut-Commissariat au Plan. (2018). *IPC : indice des prix à la consommation*. Tiré de https://www.hcp.ma/downloads/IPC-Indice-des-prix-a-la-consommation_t12173.html.

Haut-Commissariat au Plan & Banque Mondiale. (2017). *Pauvreté et prospérité partagée au Maroc du troisième millénaire, 2001-2014*. Tiré de https://www.hcp.ma/file/195497/.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.

Hellemans, C. (2008). Le modèle effort-récompense de Siegrist peut-il faire office d'outil de prévention pour le dépistage de facteurs de risque de burnout ? In N. Pettersen, J. S.

Boudrias, & A. Savoie (Eds.), *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail* ? Québec : Presses Universitaires du Québec.

Hellemans, C. (2014). Charge émotionnelle. In Ph. Zawieja, & F. Guarnieri, (Eds.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (pp. 90-92). Paris : Seuil.

Hellemans, C., & van de Leemput, C. (2012). Stress et mal-être au travail. In P. Gilbert, & J. Allouche (Eds.), *Encyclopédie des Ressources Humaines* (pp. 1428-1434). Paris : Vuibert.

Hellemans, C., & van de Leemput, C. (2014). Des risques psychosociaux à la charge psychosociale : le rôle des facteurs motivationnels chez les enseignants-chercheurs. In P. Sarnin, D. R. Kouabenan, M. E. Bobillier Chaumon, M. Dubois, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Santé et bien-être au travail : des méthodes d'analyse aux actions de prévention* (pp. 91-101). Paris : L'Harmattan.

Hélou, C., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche & Formation, 57*, 65-78. doi: 10.4000/rechercheformation.833.

Heshizer, B., & Knapp, D. (2016). Revisiting the buffering hypothesis: Social support, work stressors, stress related symptoms, and negative affectivity in a sample of public school teachers. *Open Access Library Journal, 3*, 1-11. doi: 10.4236/oalib.1103057.

Hess, U., Senécal, S., & Vellerand, R. J. (2003). Les méthodes quantitatives et qualitatives de recherche en psychologie. In R. J. Vallerand, & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 507-529). Montréal : Gaêtan Morin Editeur.

Himle, D. P., Jayaratnse, S., & Thynesps, P. (1989). The effects of emotional support on burnout work stress and mental health among Norwegian and American social workers. *Journal of Social Service Research, 13*, 27-45. doi: 10.1300/J079v13n01_02.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. The *American psychologist, 44*, 513-524. doi: 10.1037/0003-066X.44.3.513.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology, 50*, 337-421. doi: 10.1111/1464-0597.00062.

Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology, 6*, 307-324. doi: 10.1037/1089-2680.6.4.307.

Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 632-643. doi: 10.1037/0022-3514.84.3.632.

Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press.

Hockey, G. R. J. (1993). Cognitive-energetical control mechanisms in the management of work demands and psychological health. In A. Baddely, & L. Weiskrantz (Eds.), *Attention: Selection, Awareness, and Control* (pp. 328-45). Oxford: Clarendon Press.

Hockey, G. R. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: A cognitive-energetical framework. *Biological Psychology, 45*, 73-93. doi: 10.1016/S0301-0511(96)05223-4.

Hofstede, G., Hofstede, G.J., & Minkov. M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. USA: McGrawHill.

House, J. S. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hulin, C., Cudeck, R., Netemeyer, R., Dillon, W. R., McDonald, R., & Bearden, W. (2001). Measurement. *Journal of Consumer Psychology, 10*, 55-69. doi: 10.1207/15327660151043989.

Institut Canadien d'Information sur la Santé. (2009). *Améliorer la santé des canadiens : explorer la santé mentale positive*. Tiré de https://secure.cihi.ca/free_products/mh_report_13Feb2009_f.pdf.

Institut d'études Opinea. (2014). *Le travail des cadres, horizon 2025*. Tiré de www.avarap.asso.fr/offres/doc.../Presentation%2BEtude%2BAvarap%2BCadres.pdf.

Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.

Janot-Bergugnat, L., & Rascle, N. (2008). *Le stress des enseignants.* Paris : Armand Colin.

Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.

John, O. P., & Benet-Martínez, V. (2014). Measurement: Reliability, Construct Validation, and Scale Construction. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 339-369). New York: Cambridge University Press.

Johnson, J. V., & Hall E. M. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*, 1336-1342. doi: doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*, 178-187. doi: 0.1108/02683940510579803.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record, 114*(10), 1-39.

Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Retrieved from http://assets.aarp.org/www.aarp.org_/articles/NRTA/Harvard_report.pdf.

Joulain, M., & Martin, N. (2013). La qualité de vie au travail dans les services de ressources humaines. *Revue de Psychologie du Travail et des Organisations, 19*, 360-375. doi: 10.1016/S1420-2530(16)30069-3.

Judd, C., McClelland, G., Carey, R., Muller, D., & Yzerbyt, V. (2010). *Analyse des données : une approche par comparaison de modèles*. Bruxelles : De Boeck.

Judd, C. M., Yzerbyt, V., & Muller, D. (2014). Mediation and Moderation. In H. T. Reis, & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 653-676). New York: Cambridge University Press.

Judge, T. A., Van Vianen, A. E. M., & De Pater, I. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance, 17*, 325-346. doi: 10.1207/s15327043hup1703_4.

Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.

Kaiser, H. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika, 35*, 401-415. doi: 10.1007/BF02291817.

Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36. doi: 10.1007/BF02291575.

Kamanzi, P., Barroso da Costa, C. & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *McGill Journal of Education, 52*, 115-134. doi: 10.7202/1040807ar.

Kamata, A., Turhan, A., & Darandari, E. (2003). *Estimating reliability for multidimensional composite scale scores*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago.

Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*, 285-308. doi: 10.2307/2392498.

Karasek, R. A. (1985). *Job Content Instrument: Questionnaire and User's Guide*. Los Angeles: University of South California.

Karasek, R. A. (1990). Lower health risk with increased job control among white collar workers. *Journal of Organizational Behavior, 11*, 171-185. doi: 10.1002/job.4030110302.

Karasek, R. A., Baker, D., Marxer, F., Ahlbom, A., & Theorell, T. (1981). Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: A prospective study of Swedish men. *American Journal of Public Health, 71*(7), 694-705.

Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychological job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*, 322-355. doi: 10.1037/1076-8998.3.4.322.

Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Book.

Kaufmann, G. M., & Beehr, T. A. (1989). Occupational stressors, individual strains, and social supports among police officers. *Human Relations, 42*, 185-197. doi: 10.1177/001872678904200205.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 207-222. doi: 10.2307/3090197.

Keyes, C. L. M. (2005a). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 539-548. doi: 10.1037/0022-006X.73.3.539.

Keyes, C. L. M. (2005b). Une conception élargie de la santé mentale. *Revue Québécoise de Psychologie, 26*(1), 145-163.

Keyes, C. L. M. (2009). The nature and importance of positive mental health in America's adolescents. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 9–23). New York, NY: Routledge.

Keyes, C. L. M. (2014). Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture. In G. F. Bauer, & O. Hämmig (Eds.), *Bridging cccupational,*

organizational and public health: a transdisciplinary approach (pp. 179-192). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Keyes, C. L. M., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-59). New York: Oxford University Press.

Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 411-425). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Keyes, C. L. M., Wissing, M., Potgieter, J. P., Temane, M., Kruger, A., & van Rooy, S. (2008). Evaluation of the Mental Health Continuum Short Form (MHC-SF) in Setswana-speaking South Africans. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 15*, 181-192. doi: 10.1002/cpp.572.

King, A. J. C., & Peart, M. (1992). *Teachers in Canada: Their work and quality of life*. Ontario: Kingston.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout, and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*, 843-856. doi: 10.1080/01443410.2011.608650.

Kirmeyer, S. L., & Dougherty, T. W. (1988). Workload, tension, and coping: Moderating effects of supervisor support. *Personnel Psychology, 41*, 125-139. doi: 10.1111/j.1744-6570.1988.tb00635.x.

Kiziah, J. E. (2003). *Job satisfaction vs. work fulfillment, exploring positive experience at work*. Virginia: Virginia Commonwealth University.

Kochan, T. A. (2002). Addressing the crisis in confidence in corporations: root causes, victims, and strategies for reform. *Academy of Management Executive, 16*, 139-141. doi: 10.5465/ AME.2002.8540394.

Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2003). Stress et coping : un modèle intégratif en psychologie de la santé. *Annales Médico Psychologiques, 161*, 809-815. doi: 10.1016/j.amp.2003.10.005.

Konariek, J., & Dudek, R. D. (1996). Social support as a buffer in the stress-burnout relationship. *International journal of Stress management, 3*, 99-106.

Kornhauser, A., (1965). *The Mental Health of the Industrial Worker*. New York: Wiley.

Koslowsky, M., Kluger, A. V., & Reich, M. (1995). *Commuting stress: causes, effects, and methods of coping*. New York: Plenum Press.

Kouabenan, D. R. (2007a). Décision, perception du risque et sécurité. Dans J-L. Bernaud, & C. Lemoine (Eds.), *Traité de Psychologie du Travail et des Organisations* (pp. 285-327). Paris : Dunod.

Kouabenan, D. R. (2007b). Incertitude, croyances et management de la sécurité. *Le Travail Humain, 70*, 271-287. doi: 10.3917/th.703.0271.

Kouabenan, D. R. (2013). Evaluer et maîtriser les conditions de travail et de sécurité : un regard renouvelé. In D. R. Kouabenan, M. Dubois, M-E. Bobillier Chaumon, P.

Sarnin, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Conditions de travail, évaluation des risques et management de la sécurité* (pp. 7-10). Paris : L'Harmattan.

Kouabenan, D. R., (2014). Quelle contribution de la psychologie du travail au développement des organisations des pays du sud ? In R. Ngueutsa, R. Mokounkolo, N. Achi, A. Belhaj (Eds.), *Psychologie du travail et développement des pays du sud* (pp. 7-11). Paris : L'Harmattan.

Kouabenan, D. R. (2006). Introduction : psychologie du risque ou pourquoi étudier la perception et l'évaluation du risque ? In D. R. Kouabenan, B. Cadet, D. Hermand, & M. T. Muñoz Sastre (Eds.), *Psychologie du risqué identifier, évaluer, prévenir* (pp. 7-13). Bruxelles : De Boeck.

Kouabenan, D. R., Dubois, M., Scarnato, F., De Gaudemaris, R., Mallaret, M. R. (2007). Methicillin-resistant staphylococcus aureus risk perception by healthcare personnel in a public hospital. *Social Behavior and Personality, 35*, 89-100. doi: 10.2224/sbp.2007.35.1.89.

Kouassi, É., Revillard, J-P., Fournier, M., Ayotte, P., Roy, R., Brousseau, P., & Hadji, L. (2003). Système immunitaire. In M. Gérin, P. Gosselin, S. Cordier, C. Viau, P. Quénel, & É. Dewailly (Eds.), *Environnement et santé publique - Fondements et pratiques* (pp. 687-698). Canada : Edisem inc.

Kovess-Masfety, V., Boisson, M., Godot, C., & Sauneron, S. (2009). *La santé mentale, l'affaire de tous*. Paris : Centre d'Analyse Stratégique.

Kubovy, M. (1999). On the pleasures of the mind. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 134-154). New York: Russell Sage Foundation.

Kuschel, K. (2015). Quantitative and qualitative work overload and its double effect on the work-family Interface. Serie Working Papers 27, Universidad del Desarrollo, School of Business and Economics. Retrieved from de https://ideas.repec.org/p/dsr/wpaper/27.html.

Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research, 29*, 146-152. doi: 10.1080/0013188870290207.

Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. United Kingdom: Stanley Thorne

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*, 27-35. doi: 10.1080/00131910120033628

Labelle, R., Bastin, E., Dubé, M., Alain, M., Bouffard, L., & Lapierre, S. (2001). Bien-être et détresse psychologique : vers un modèle hiérarchique cognitivo-affectif en santé mentale. *Revue Québécoise de Psychologie, 22*(1), 71-87.

Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue Internationale d'Education de Sèvres, 69*, 21-26. doi: 10.4000/ries.4402.

Landeweerd, J. A., & Boumans, N. P. G. (1994). The effect of work dimensions and need for autonomy on nurses' work satisfaction and health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 67*, 207-217. doi: 10.1111/j.2044-8325.1994.tb00563.x.

Landsbergis, P. A., Schnall, P. L., Deitz, D., Friedman, R., & Pickering, T. (1992). The patterning of psychological attributes and distress by job strain and social support in a

sample of working men. *Journal of Behavioral Medicine, 15,* 379-405. doi: 10.1007/BF00844730.

Langlieb, A. M., & Kahn, J. P. (2005). How much does quality mental health care profit employers? *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 47,* 1099-1109. doi: 10.1097/01.jom.0000177124.60460.25.

Lapointe, D. Boudrias J. S., & Brunet, L. (2011). Vérification de l'effet modérateur des ressources sur la relation entre les demandes et la tension psychologique au travail. In P. Desrumaux, A. M. Vonthron, & S. Pohl (Eds.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (pp. 13-22). Paris : L'Harmattan.

Lapointe., D. (2014). *Exploration de la dynamique entre les demandes, ressources au travail et la santé psychologique au travail* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Tiré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11152?locale-attribute=fr.

Laraqui, O., Laraqui, S., Tripodi, D, Caubet, A, Verger, C., & Laraqui, C. H. (2008). Évaluation du stress chez le personnel de santé au Maroc : à propos d'une étude multicentrique. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement 69,* 672-682. doi: 10.1016/j.admp.2008.06.014.

La Rocco, J. M., & Jones, A. P. (1978). Co-worker and leader support as moderators of stress-strain relationships in work situations. *Journal of Applied Psychology, 63,* 629-634. doi: 10.1037/0021-9010.63.5.629.

La Rocco, J. M., House, J. S., & French, J. R. P. Jr. (1980). Social support, occupational stress, and health. *Journal of Health and Social Behavior, 21,* 202-218. doi: 10.2307/2136616.

Laugaa, D., & Bruchon-Schweitzer, M. (2005). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle, 34,* 2-17. doi: 10.4000/osp.428.

Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 58,* 241-251. doi: 0.1016/j.erap.2008.09.007.

Launis, K., & Koli, A. (2004). Le bien-être au travail en mutation chez les enseignants-Une nouvelle approche guidée par la théorie culturelle et historique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 6,* 1-22. doi: 10.4000/pistes.3265.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactional between person and environment. In L. A. Pervin, & M. Lewis (Eds.), *Perspectives in interactional psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.

Leavy, R. L. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology, 11,* 3-21. doi: 10.1002/1520-6629(198301)11:1<3::AID-JCOP2290110102>3.0.CO;2-E.

Leblanc, G., Lafrenière, A., St-Sauveur, C., Simard, M., Duval, M., LeBrock, P., Brunet, L. (2004). Explication des comportements antisociaux au travail: présentation d'un modèle intégratif. *Psychologie du Travail et des Organisations, 10,* 61-74.

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behaviour, 12,* 123-144. doi: doi.org/10.1002/job.4030120205.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Consulting Psychology, 51,* 482-509. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482.

Lent, R.W., Brown, S. D., & Gore, P. A. J. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology, 44*(3), 307-315.

Lepore, S. J. (1992). Social conflict, social support, and psychological distress: evidence of cross-domain buffering effects. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(5), 857-67.

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud. D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), pp. 529-545.

Lessard, C., Kamanzi, P. C., & Larochelle, M. (2013). Le rapport au métier des enseignants canadiens : le poids relatif de la tâche, des conditions d'enseignement et des rapports aux élèves et à l'équipe-école. *Education et sociétés, 2,* 155-171. doi: 10.3917/es.023.0059.

L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In J. P. Deslauriers (Eds.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lhuilier, D., & Litim, M. (2009). Le rapport santé-travail en psychologie du travail. *Mouvements*, 58, 85-96. doi: 10.3917/mouv.058.0085.

Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance, 4,* 309-336. doi: 10.1016/0030-5073(69)90013-0.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1343). Chicago: Rand McNally.

Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior, 27,* 387-393. doi: 10.1002/job.373.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological Capital*. New York: Oxford University Press.

Machado, T. (2015). *La prévention des risques psychosociaux*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Machado, T., Desrumaux, P., & Lancry, A. (2014). L'apport de la pluralité des méthodes dans la prévention du risque psycho-socio-organisationnel. *@GRH, 4,* 43-73. doi: 10.3917/grh.144.0043.

MacCallum, R. C., & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology, 51,* 201-226. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.201.

MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., & Sheets, V. (2002). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods, 7*, 83-104. doi: 10.1037/1082-989X.7.1.83.

Maddux, J. E., (2008). Positive psychology and the illness ideology: toward a positive clinical psychology. *Applied Psychology,* 57, 54-70. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00354.x.

Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Selfesteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences, 35*, 537-557. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00217-9.

Mäkikangas, A., Kinnunen, U., & Feldt, T. (2004). Self-esteem, dispositional optimism, and health: Evidence from cross-lagged data on employees. *Journal of Research in Personality, 38*, 556-575. doi: 10.1016/j.jrp.2004.02.001.

Marchand, A. (2004). *Travail et santé mentale : une perspective multi-niveaux des déterminants de la détresse psycho- logique*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Tiré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14848.

Martel, J.P., & Dupuis, G. (2006). Quality of work life: theoretical and methodological problems, and presentation of a new model and measuring instrument. *Social Indicators Research, 77*, 333-368. doi: 10.1007/s11205-004-5368-4.

Martin, A. J, Jones, E. S., & Callan, C. J. (2005). The role of psychological climate in facilitating employee adjustment during organizational change. *European journal of work and organizational psychology, 14*, 263-289. doi: 10.1080/13594320500141228.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998a). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, *45*, 475-504.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998b). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Revue canadienne de santé publique, 89*, 352-357.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998c). Élaboration et validation d'un outil de mesure de la détresse psychologique dans une population non clinique de Québécois francophones. *Revue canadienne de santé publique, 89*, 183-187.

Mazza, G. L., Enders, C. K., & Ruehlman, L. S. (2015). Addressing item-level missing data: A comparison of proration and full information maximum likelihood estimation. *Multivariate Behavioral Research, 50*, 504-519. doi: 10.1080/00273171.2015.1068157.

Meijman, T. F., & Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. In P. J. D. Drenth, T. Henk, & C. J. de Wolff (Eds.), *Handbook of work and organizational: Work psychology* (pp. 5–33). Hove, England: Psychology Press/Erlbaum, Taylor & Francis Group.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Rapport final sur les indices de violence au sein et aux alentours des établissements scolaires entre Septembre 2012-Juin 2013* (en

arabe). Tiré de http://www.men.gov.ma/Lists/Pages/Detail.aspx?List=5bbc5514-417e-421c-bb91-1d49d6b674c9&ID=406.

Ministère de l'Education Nationale. (2016). *La note 866/16 : au sujet de recrutement par contrat par les académies régionales d'éducation et de formation* (en arabe). Tiré de https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/N16866161102.pdf

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2004). *Aperçu sur le système éducatif marocain*. Tiré de https://www.men.gov.ma/Documents/aperçu-systemeducatif-marocain2004.pdf.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme : présentation du programme «NAJAH 2009-2012»*. Tiré de http://www.enssup.gov.ma/doc_site/documents/Programme_urgence/Programme_urgence2009-2012/Rapport%20de%20synthese.pdf.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. (2015a). Décret n° 2-15-588 portant sur l'amendement du statut fondamental-Séparation du recrutement de formation. Tiré de https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/CFormation/crmef_mondatSFondrecrutement.pdf.

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. (2015b). *Décret n° 2-15-589 portant sur Amendement du décret des centres : Changement de la bourse* (en arabe). Tiré de https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/CFormation/crmef_mondatSFond-bourse.pdf

Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle. (2016). *Recueil statistique de l'éducation. Direction de la stratégie, des statistiques et de la planification*. Tiré de hhtp://www.men.gov.ma/ar/Documents/Reccueil2015-16.part1.

Ministère de l'Equipement, du Transport et de la Logistique. (2016). *Grands chantiers et réformes 2012-2016*. Tiré de www.equipement.gov.ma/ministere/.../Bilan-METL-FR-2012-2016-vers-web.pdf.

Ministère du travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social. (2013). *Accord national interprofessionnel : Qualité de vie au travail*. Tiré de https://www.journalofficiel.gouv.fr/publications/bocc/pdf/2013/0041/boc_20130041_0000_0011.pdf.

Mullarkey, S., Jackson , P. R., Wall , T. D., Wilson , J. R., & Grey -Taylor , S. M. (1997). The impact of technology characteristics and job control on worker mental health. *Journal of Organizational Behavior, 18*, 47-489. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<471::AID-JOB810>3.0.CO;2-V.

Muller, D., Judd, C. M., & Yzerbyt, V. Y. (2005). When moderation is mediated and mediation is moderated. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*, 852-863. doi: 10.1037/0022-3514.89.6.852.

Mundfrom, D. J., Perrett, J. J., Schaffer, J., Piccone, A., & Roozeboom, M. (2006). Bonferroni adjustments in tests for regression coefficients. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 32*(1), 1-6.

Nagami, M., Tsutsumi, A., Tsuchiya, M., & Morimoto, K. (2010). Job control and Coworker support improve employee job performance. *Industrial Health, 48*, 845-851. doi: 10.2486/indhealth.MS1162.

Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand–control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress, 20*(4), 303-315. doi: 10.1080/02678370601065182.

Nelson, D. L., & Simmons, B. L. (2003). Health Psychology and Work Stress: A More Positive Approach. In J. C. Quick, & L. E. Terick, (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 97-119). Washington, DC: American Psychological Association.

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

Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: The relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching, 23*, 863-880. doi: 10.1080/13540602.2017.1358705.

Newman, D. A. (2014). Missing data: Five practical guidelines. *Organizational Research Methods, 17*, 372-411. doi: 10.1177/1094428114548590.

Newman, S., Shrout, P. E., Bland, R. C. (1990). The efficiency of two-phase designs in prevalence surveys of mental disorders. *Psychological Medicine, 20*, 183-93.

Ngoy-Fiama, B. B., & Kalumba, N. J. (2013). Les conditions de travail des enseignants des écoles primaires de Lubumbashi et leur incidence sur la formation des élèves. In D.R. Kouabenan, M. Dubois, M-E., Bobillier Chaumont, P. Sarnin, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Conditions de travail, évaluation des risques et management de la sécurité* (pp. 109-119). Paris : L'Harmattan.

Nicholson, N. (1984). A theory of work role transitions. *Administrative Science Quarterly, 29*, 172-191. doi: 10.2307/2393172.

Niedhammer, I., Chastang, J. F., Gendrey, L., David, S., & Degioanni, S. (2006). Propriétés psychométriques de la version française des échelles de la demande psychologique, de la latitude décisionnelle et du soutien social du « Job Content Questionnaire » de Karasek: résultats de l'enquête nationale SUMER. *Santé Publique, 18*(3), 413-427.

Niedhammer, I., Siegrist, J., Landre, M. F., Goldberg, M., & Leclerc, A. (2000). Etudes de qualités psychométriques de la version française du modèle du Déséquilibre Efforts/ Récompenses. *Revue d'Epidémiologie et de Santé Publique, 48*(5), 419-437.

Novaco, R., & Gonzalez, O. (2009). Commuting and well-being. In Y. Amichai- Hamburger (Eds.), *Technology and well-being* (pp. 174-205). U.K: Cambridge University Press.

Novaco, R. W., Kliewer, W., & Broquet, A. (1991). Home environment consequences of commute travel impedance. *American Journal of Community Psychology, 19*, 881-909. doi: 10.1007/BF00937890.

Novaco, R. W., Stokols, D., & Milanesi, L. (1990). Objective and subjective dimensions of travel impedance as determinants of commuting stress. *American journal of community psychology, 18*, 231-257. doi: 10.1007/BF00931303.

Novaco, R. W., Stokols, D., Campbell, J., & Stokols, J. (1979). Transportation, stress, and community psychology. *American Journal of Community Psychology, 7*, 361-380. doi: 10.1007/BF00894380.

Ntakimazi, P. (2001). *Rapport sur les salaires et les conditions de travail des enseignants des écoles primaires et secondaires au Burundi*. Tiré de http://www.grandslacs.net/doc/2217.pdf.

Ntsame Sima, M. (2012). *Pour un modèle explicatif de l'épuisement professionnel et du bien-être psychologique au travail : vers une validation prévisionnelle et transculturelle* (Thèse de doctorat. Université Charles de Gaulle - Lille III, France). Tiré de https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124105/document.

Ntsame Sima, M., Desrumaux, P., & Boudrias, J. S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 97*, 69-87. doi: 10.3917/cips.097.0069.

Ntsame Sima, M., Desrumaux P., Lemoine, C., & Moundjiégout, T. (2015). La détresse et le bien-être psychologiques auprès des enseignants : une application aux enseignants français et gabonais. In P. Sarnin, D. R. Kouabenan, M.-E. Bobillier Chaumon, M. Dubois, & J. Vacherand-Revel (Eds.), *Santé et bien-être au travail : des méthodes d'analyse aux actions de prévention* (pp. 143-154). Paris : L'Harmattan.

Observatoire Marocain du Bonheur. (2017). *Les Marocains sont-ils heureux au travail ?* Tiré de http://www.omb.ma/les-marocains-sont-ils-heureux-au-travail/.

Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies, 25*, 1185-1203. doi: 10.1177/0170840604046315.

Okun, M. A., & Stock, W. A. (1987). Correlates and components of subjective well-being among the elderly. *Journal of Applied Gerontology, 6*, 95-112. doi: 10.1177/073346488700600108.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques. (2008). *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*. Tiré de http://www.oecd.org/fr/emploi/emp/perspectivesdelemploidelocde2008.htm#chap4.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Retrieved from www.oecd.org/education/school/43023606.pdf.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2014). *TALIS 2013 results an international perspective on teaching and learning*. Retrieved from www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf.

Organisation de Coopération et de Développement Economiques (2016). Regards sur l'éducation 2016 : les indicateurs de l'OCDE. Tiré de https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/regards-sur-l-education-2016_eag-2016-fr.

Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture. (2017). *Analyse de la situation de la violence en milieu scolaire au Maroc : risque d'extrémismes violents*

! Tiré de www.unesco.org/new/fileadmin/.../FIELD/.../20171219AnalyseStituationMaroc.PDF.

Organisation mondiale de la santé (1946). *Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé*. Tiré de http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/FR/constitution-fr.pdf.

Organisation Mondiale de la Santé (2004). Promoting mental health: concepts, emerging, evidence & practice. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/evidence/en/promoting_mhh.pdf.

Organisation Mondiale de la Santé (2005). *Santé mentale et vie professionnelle: Relever le défis, trouver des solutions. Conférence ministérielle européenne de l'OMS sur la santé mentale*. Tiré de http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/98918/E88538.pdf.

Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods, 5*, 343-355. doi: 10.1037/1082-989X.5.3.343.

Osipow, S. H., & Davis, A. S. (1988). The relationship of coping resources to occupational stress and strain. *Journal of Vocational Behavior, 32*, 1-15. doi: 10.1016/0001-8791(88)90002-4.

Oswald, A. J. (1997). *Happiness and economic performance. The Economic Journal, 107*, 1815-1831. doi: 10.1111/j.1468-0297.1997.tb00085.x.

Parent, M. C. (2013). Handling item-level missing data: Simpler is just as good. The *Counseling Psychologist, 41*, 568-600. doi: 10.1177/0011000012445176.

Park, H. S., Dailey, R., & Lemus, D. (2002). The use of exploratory factor analysis and principal component analysis in communication research. *Human Communication Research, 28*, 562-577. doi: 10.1111/j.1468-2958.2002.tb00824.x.

Park, K. O., Wilson, M. G., & Lee, M. S. (2004). Effects of social support at work on depression and organizational productivity. *American Journal Health Behaviour, 28*, 444-455. doi: 10.5993/AJHB.28.5.7.

Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior, 24*, 389-416. doi: 10.1002/job.198.

Parker, S. K., Wall, T. D., & Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 74*, 413-440. doi: 10.1348/096317901167460.

Parkes, K. R., Mendham, C. A., & von Rabenau, C. (1994). Social support and the demand-discretion model of job stress: tests of additive and interactive effects in two samples. *Journal of Vocational Behavior, 44*, 91-113. doi: 10.1006/jvbe.1994.1006.

Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. L'*Année Psychologique, 92*, 545-557. doi: 10.3406/psy.1992.29539.

Pearson, C. L., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 100*, 44-51. doi: 10.3200/JOER.100.1.44-51.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 37-53.

Penninx, B. W., Guralnik, J. M., Pahor, M., Ferrucci, L., Cerhan, J. R., Wallace, R. B., & Havlik, R. J. (1998). Chronically depressed mood and cancer risk in older persons. *Journal of the National Cancer Institute, 90*, 1888-1893. doi: 10.1093/jnci/90.24.1888.

Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*, 37-51. doi: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00920.x.

Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organizational-based self-esteem literature. *Journal of Management, 30*, 591-622. doi: 10.1016/j.jm.2003.10.001.

Pierce, J. L., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior, 30*, 477-496. doi: 10.1002/job.550.

Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation & Policy Analysis, 11*, 343-356. doi: 10.2307/1163988.

Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interactions in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 31*, 437-448. doi: 10.3102/10769986031004437.

Preacher, K., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers, 36*, 717-731. doi: 10.3758/BF03206553.

Préville, M., Boyer, R., Potvin, L., Perrault, C., & Légaré, G. (1992). *La détresse psychologique : détermination de la fiabilité et de la validité de la mesure utilisée dans l'enquête Santé Québec*. Québec : Ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology, 11*, 1-24. doi: 10.1007/BF00898416.

Quintana, S. M., & Maxwell, S. E. (1999). Implications of recent developments in structural equation modeling for counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 27*, 485-527. doi: 10.1177/0011000099274002.

Rae, G. (2007). A note on using stratified alpha to estimate the composite reliability of a test composed of interrelated nonhomogeneous items. *Psychological Methods, 12*, 177-184. doi: 10.1037/1082-989X.12.2.177.

Rappagliosi, C. M., Sartori, R., & D'onofrio, R. (2011). Enquête sur les stratégies de coping des enseignants italiens. In P. Desrumaux, A. M. Vonthron, & S. Pohl (Eds.), *Qualité de vie, risques et santé au travail* (pp. 93-104). Paris : L'Harmattan.

Rascle, N. (2000). Testing the mediating role of appraisal stress and coping strategies on employee adjustment in a context of job mobility. *European Review of Applied Psychology, 50*(3), 301-307.

Rascle, N., Cosnefroy, O., & Quintard, B. (2009). Mesure de la qualité de vie des enseignants du secondaire (QVE) selon le modèle « Job-Strain» de Karasek : Une adaptation française du Leiden Quality of work Questionnaire. *Revue Psychologie du Travail et des Organisations, 15*(4), 334-353.

Remoussenard, C., & Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 15*, 1-18. doi: 10.4000/pistes.3337.

Réseau Marocain de Transport Public. (2015). *État des lieux synthétique du transport public dans les villes membres du REMA-TP*. Tiré de http://www.co-mun.net/cms/uploads/7698bb4e0695c636af500e0fbaee7cdd26175076/Etat%20des%20lieux%20synth%C3%A9tique%20du%20transport%20public.pdf.

Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education, 71*, 67–80. doi: 10.7227/RIE.71.7.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). I've decided to become a teacher: influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21*, 475-489. doi: 10.1016/j.tate.2005.03.007.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 34*, 27-56. doi: 10.1080/13598660500480290.

Ridner, S. H. (2004). Psychological distress: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 45*, 536-545. doi: 10.1046/j.1365-2648.2003.02938.x.

Robbins, S. P. (2001). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Robertson, S., Keith, T., & Page, E. (1983). Now who aspires to teach? *Educational Researcher, 12*(6), 13-21.

Rodríguez, I., Bravo M. J, Peiró, J. M., & Schaufeli, W. B. (2001). The Demands-Control-Support model, locus of control and job dissatisfaction: A longitudinal study. *Work & Stress, 15*, 97-114. doi: 10.1080/02678370110066968.

Roland-Lévy, C., Lemoine, J., & Jeoffrion, C. (2014). Health and well-being at work: the hospital context. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 64*, 53-62. doi: 10.1016/j.erap.2014.01.002.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.

Rousseau, V., & Aubé, C. (2010). Social Support at Work and Affective Commitment to the Organization: The Moderating Effect of Job Resource Adequacy and Ambient Conditions. *The Journal of Social Psychology, 150*, 321-340. doi: 10.1080/00224540903365380.

Rousseau, V., Aubé, C., & Morin, E. M. (2006). Le contrôle en milieu de travail et la détresse psychologique : le rôle de l'autonomie au travail et du lieu de contrôle. *Revue Multidisciplinaire sur l'Emploi, le Syndicalisme et le Travail, 2*, 28-37.

Roussel, P. (2000). *La motivation au travail – concept et théories*. Les notes du LIRHE, n° 326.

Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*, 269-74. doi: 10.1037/0021-9010.72.2.269.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001).On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-66. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social psychology, 125*, 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276.

Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thy self and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies, 9*, 13-39. doi: 10.1007/s10902-006-9019-0.

Ryu, G. (2015). Public employees' well-being when having long working hours and low salary working conditions. *Public Personnel Management, 45*, 1-20. doi: 10.1177/0091026015601143.

Salanova, M., Peiró, J. M. & Schaufeli, W. B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 11*, 1-25. doi: 10.1080/13594320143000735.

Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*, 600-619. doi: 10.1108/02683940610690169.

Sarason, B. R., Shearin, E. N., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1987). Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Implications. *Journal of Personality and Social and Psychology, 52*, 813-832. doi: 10.1037/0022-3514.52.4.813.

Sargent, L., & Terry, D. (2000) The Moderating Role of Social Support in Karasek's Job Strain Model. *Work & Stress, 14*, 245-261. doi: 10.1080/02678370010025568.

Sarnin, P., Bobillier-Chaumon, M-E., Cuvillier, B., & Grosjean, M. (2012). Intervenir sur les souffrances au travail : Acteurs et enjeux dans la durée. *Bulletin de psychologie, 519*, 251-261. doi: 10.3917/bupsy.519.0251.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives : pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives, 20*, 99-123.

Schafer, J. L., & Graham, J. W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*, 147-177. doi: 10.1037/1082-989X.7.2.147.

Schaufeli, W. B. (2017). Applying the Job Demands-Resources model: A ‘how to’ guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics, 46*, 120-132. doi: 10.1016/j.orgdyn.2017.04.008.

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

Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research.* Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.

Schaufeli, W. B., & Taris, T.W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: implications for improving work and health. In G. Bauer, & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: a transdisciplinary approach* (pp. 43-68). Springer: Dordrecht.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 1063-1078. doi: 10.1037/0022-3514.67.6.1063.

Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment, 8*, 350-353. doi: 10.1037/1040-3590.8.4.350.

Schneider B. (1975). Organizational climates: an essay. *Personnel Psychology, 28*, 447-479. doi: 10.1111/j.1744-6570.1975.tb01386.x.

Schneider, B., Ehrhart, M. G, & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology, 64*, 361-388. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143809.

Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., & West, M. A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the Journal of Applied Psychology. *Journal of Applied Psychology, 102*, 468-482. doi: 10.1037/apl0000090.

Schonfeld, I. S. (1990). Coping with job-related stress: The case of teachers. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 141-149. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00516.x.

Schwab, D. P. (1999). *Research methods for organizational studies*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Semmer, N. (1996). Individual differences, work stress and health. In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 51-86). Chichester: Wiley.

Shaffer, J. P. (1995). Multiple Hypothesis Testing. *Annual Review of Psychology, 46*, 561-584. doi: 10.1146/annurev.ps.46.020195.003021.

Sieber, M. (2000). *Comment gérer l’indiscipline en classe ?* Suisse : Editions Universitaires Fribourg.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology, 1*, 27-41. doi: 10.1037/1076-8998.1.1.27.

Siegrist, J. (2002). Effort–reward imbalance at work and health. In P. L. Perrowe, & D. C. Ganster (Eds.), *Historical and current perspectives on stress and health* (pp. 261-291). Amsterdam: JAI Elsevier.

Siegrist, J. (2008). Effort–reward imbalance and health in a globalized economy. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health, 6*, 163-168.

Siegrist, J., Starke, T., Godin, I., Marmot, M, Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine, 58*, 1483-1499. doi: 10.1016/S0277-9536(03)00351-4.

Silla, I., Gracia, F. J., & Peiró, J. M. (2005). Job Insecurity and Health-Related Outcomes among Different Types of Temporary Workers. *Economic and Industrial Democracy, 26*, 89-117. doi: 10.1177/0143831X05049404.

Sinokki, M., Hinkka, K., Ahola, K., Koskinen, S., Kivimäki, M., Honkonen, T., Puukka, P., Virtanen, M. (2009). The association of social support at work and in private life with mental health and antidepressant use: The Health 2000 Study. *Journal of Affective Disorders, 115*, 36-45. doi: 10.1016/j.jad.2008.07.009.

Sobel, M.E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation modeling. In S. Leinhart (Eds.), *Sociological methodology* (pp. 291-312). San Francisco: Jossey-Bass.

Stansfeld, S., Bosma, H., Hemingway, H., & Marmot, M. (1998). Psychosocial work characteristics and social support as predictors of SF-36 functioning: the Whitehall II Study. *Psychosomatic Medicine, 60*(3), 247-255.

Stephens, T., Dulberg, C., & Joubert, N. (1999). La santé mentale de la population canadienne : une analyse exhaustive. *Maladies Chroniques au Canada, 20*(3), 131-140.

Stokols, D., Novaco, R. W., Stokols, J., & Campbell, J. (1978). Traffic congestion, Type-A behavior, and stress. *Journal of Applied Psychology, 63*, 467-480. doi: 10.1037/0021-9010.63.4.467.

Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: An introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment, 80*, 99-103. doi: 10.1207/S15327752JPA8001_18.

Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and non-avoidant coping strategies: a meta-analysis. *Health Psychology, 4*, 249-288. doi: 10.1037/0278-6133.4.3.249.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. London: Pearson Education.

Tadić, M., Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2015). Challenge versus hindrance job demands and wellbeing: A diary study on the moderating role of job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88*, 702-725. doi: 10.1111/joop.12094.

Tang, T. L. P., Luna-Arocas, R., Sutarso, T., & Tang, D. S. H. (2004). Does the love of money moderate and mediate the income-pay satisfaction relationship? *Journal of Managerial Psychology, 19*, 111-135. doi: 10.1108/02683940410526091.

Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., & Dunagan, M. S. (2004). Culture and Social Support: Who Seeks It and Why? *Journal of Personality and Social Psychology, 87*, 354-362. doi: 10.1037/0022-3514.87.3.354.

Taylor, S. E. (2007). Social support. In H. S. Friedman, & R. C. Silver (Eds.), *Foundations of health psychology* (pp. 145-171). New York: Oxford University Press.

Terry, D. J., & Jimmieson, N. L. (1999). Work control and employee well-being: A decade review. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 95-148). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.

Tesch, R. (2013). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis*: *Understanding Concepts and Applications*. Washington: American Psychological Association.

Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of Health and Social Behavior, 35*, 53-79. doi: 10.2307/2626957.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress, 7*, 203-219. doi: 10.1080/02678379308257062.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Triandis, H. C. (1995) *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.

Truchot, D., & Borteyrou, X. (2010). Le burnout chez les infirmières en cancérologie. Une approche contextuelle du modèle exigences-contrôle-soutien. *Psychologie du Travail et des Organisations, 16*(1), 27-45.

Tsutsumi, A., Ishitake, T., Peter, R., Siegrist, J., & Matoba, T. (2001). The Japanese version of the Effort–Reward-Imbalance Questionnaire: A study in dental technicians. *Work & Stress, 15*, 86-96. doi: 10.1080/02678370110064618.

Turner, A. N., & Lawrence, P. R. (1965). *Industrial job and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : Implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne, 30*, 662-680. doi: 10.1037/h0079856.

van de Leemput, C. (2005). Stress et mal-être au travail. In P. Gilbert, F. Guérin, & F. Pigeyre (Eds.), *Organisations et comportements* (pp. 219-244). Paris : Dunod.

van den Heuvel, M., Demerouti, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2010). Personal resources and work engagement in the face of change. In J. Houdmont, & S. Leka (Eds.), *Contemporary occupational health psychology* (pp. 124-150). Oxford, England: Wiley-Blackwell.

Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) Model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress, 13*, 87-114. doi: 10.1080/026783799296084.

Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education, 51*, 88-100. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.006.

Van Horn, J. E., Taris, T. W, Schaufeli, W. B., &. Schreurs, P. J.G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365-375. doi: 10.1348/0963179041752718.

Veit, C., & Ware, J. (1983). The structure of psychological distress and well- being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*, 730-742. doi: 10.1037/0022-006X.51.5.730.

Virtanen, P., Janlert, U., & Hammarstrom, A. (2011). Exposure to temporary employment and job insecurity: A longitudinal study of the health effects. *Occupational and Environmental Medicine, 68*, 570-574. doi: 10.1136/oem.2010.054890.

Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 314-334. doi: 10.1006/jvbe.1998.1661.

Voyer, J. P., Valois, P., & Rémillard, B. (2003). La sélection des participants. In R. J. Vallerand, & U. Hess (Eds.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 57-90). Montréal : Gaêtan Morin Editeur.

Wall, T. D., Jackson, P. R., Mullarkey, S., & Parker, S. K. (1996).The demands-control model of job strain: a more specific test. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69*, 153-166. doi: 10.1111/j.2044-8325.1996.tb00607.x.

Ware, J. E., & Sherbourne, C. D. (1992). The MOS 36-item Short-Form Health Survey (SF-36): I. Conceptual framework and item selection. *Medical Care, 30*, 473-83. doi: 10.1097/00005650-199206000-00002.

Warr, P. B. (1987). *Work, unemployment, and mental health.* Oxford, England: Clarendon Press.

Warr, P. B. (1990). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work & Stress, 4*, 285-294. doi: 10.1080/02678379008256991.

Warr, P. B. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress, 8*, 84-97. doi: 10.1080/02678379408259982.

Warr, P. B. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 678-691. doi: 10.1037/0022-3514.64.4.678.

Watson, D., Clark, L. A., & Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 97*, 346-353. doi: 10.1037/0021-843X.97.3.346.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development of brief measures of positive and negative affect: the PANAS Scale. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 1063-1070. doi: 10.1037//0022-3514.54.6.1063.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education, 75*, 167-202. doi: 10.3200/JEXE.75.3.167-202.

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408-428.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: an international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education, 28,* 791-805. doi: 10.1016/j.tate.2012.03.003.

Weis, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review, 12,* 173-194. doi: 10.1016/S1053-4822(02)00045-1.

Weiss, D. J. , Dawis, R. V. England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*. Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.

Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. M. (2010). Mental illness and mental health: The two continua model across the lifespan. *Journal of Adult Development, 17,* 110-119. doi: 10.1007/s10804-009-9082-y.

Widhiarso, W., & Ravand, H. (2014). Estimating reliability coefficient for multidimensional measures: A pedagogical illustration. *Review of Psychology, 21*(2), 111-121.

Willemse, B. M., de Jonge, J., Smit, D., Depla, M. F. I. A., & Pot, A. M. (2012). The moderating role of decision authority and coworker- and supervisor support on the impact of job demands in nursing homes: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Studies, 49,* 822-833. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2012.02.003.

Wilson, S. M. (1993). The self-empowerment index: A measure of internally and externally expressed teacher autonomy. *Educational and Psychological Measurement, 53,* 727-737. doi: 10.1177/0013164493053003017.

Winnubst, J. A. M., Marcelissen, F. H. G., & Kleber, R. J. (1982). Effects of social support in the stressor-strain relationship: A Dutch sample. *Social Science and Medicine, 16,* 475-482.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management, 14,* 121-141. doi: 0.1037/1072-5245.14.2.121, 10.3846/ijspm.2010.10.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., Taris, T. W., & Schreurs, P. J. G. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology, 22,* 766-786. doi: 10.1108/02683940710837714.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., & Fischbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands: The role of personal resources. *Journal of Personnel Psychology, 12,* 74-84. doi: 10.1027/1866-5888/a000085.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior, 74,* 235-244. doi: 10.1016/j.jvb.2008.11.003.

Youssef, C., & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33,* 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562.

Young, B. J. (1995). Career plans and work perceptions of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education, 11,* 281-292. doi: 10.1016/0742-051X(94)00024-Z.

Yzerbyt, V., Muller, D., Batailler, C., & Judd, C. M. (2018). New recommendations for testing indirect effects in mediational models: The need to report and test component paths. *Journal of Personality and Social Psychology*. *115*(6), 929-943. doi: 10.1037/pspa0000132.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare *A Journal of Comparative Education, 36*, 229-247. doi: 10.1080/03057920600741289.

Résumé

La présente thèse s'appuie principalement sur la théorie « exigences-ressources au travail » (Bakker & Demerouti, 2014). Elle vise à cerner les déterminants de bien-être au travail (BET) et de détresse psychologique au travail (DPT) des enseignants du primaire et du secondaire marocains. Les chapitres 1 à 5 décrivent le contexte, les précisions conceptuelles et théoriques ainsi que la problématique et les hypothèses principales. Cette thèse comporte deux études. La première étude a pour objectif d'explorer les facteurs de BET et de DPT. Elle porte sur un échantillon de 60 enseignants interviewés au moyen d'entretiens semi-directifs. Il en ressort que le métier d'enseignant au Maroc comporte des ressources (e.g. soutien social, climat de travail, utilité perçue du métier), mais aussi des exigences (e.g. environnement de travail, charge de travail, charge émotionnelle, difficultés de déplacement). De plus, les enseignants marocains semblent mobiliser des stratégies de coping pour faire face à ces exigences. La deuxième étude, menée par questionnaire auprès de 1 107 enseignants. En effet, les résultats montrent que plus les enseignants perçoivent les exigences de leur métier comme fortes, plus ils ont tendance à éprouver un bas niveau de BET et un haut niveau de DPT. De plus, la disponibilité des ressources au travail favorise le BET et diminue la DPT de ces enseignants. De façon similaire, il s'avère que les enseignants qui mobilisent des ressources personnelles (i.e., stratégies de coping) ont tendance à rapporter un meilleur niveau de BET et un faible niveau de DPT. Par ailleurs, les analyses d'interaction indiquent que des exigences élevées couplées à des ressources au travail importantes donnent lieu à un faible niveau de BET. Enfin, les résultats révèlent que l'effet des ressources au travail sur le BET est médié par les stratégies de coping. Les résultats obtenus vont dans le sens des travaux antérieurs et apportent quelques enrichissements à la « théorie exigences-ressources au travail ». Au niveau pratique, cette thèse suggère une gamme de leviers d'intervention sur la santé et le bien-être des enseignants marocains touchant aussi bien les aspects organisationnels que personnels.

Mots clés : Santé psychologique au travail, Exigences du travail, Ressources au travail, Ressources personnelles

Abstract

The present PhD dissertation relies on the Job Demands-Resources Theory (Bakker & Demerouti 2017). It aims to identify the determinants of well-being at work (WBW) and psychological distress at work (PDT) of Moroccan primary and secondary school teachers. Chapters 1 to 5 introduce the context, the conceptual and theoretical ideas, state the problem under investigation, and specify the main hypotheses. This thesis consists of two studies. The first study aimed to identify factors associated with WBW and PDT. Semi-structured interviews were conducted with 60 teachers. It appears that the teaching profession in Morocco provides benefits (e.g., social support, work climate, perceived job utility), but also many demands (e.g., environment at work, workload, emotional demands, displacement difficulties). As such, Moroccan teachers seem to mobilize coping strategies to juggle job demands. The second study was conducted by administering a questionnaire to 1 107 teachers. Indeed, the results show that the more teachers perceive the demands of their profession as strong, the more they tend to experience a low level of WBW and a high level of PDT. In addition, the availability of job resources increases the WBW and reduces the PDT of these teachers. Similarly, it seems that teachers who mobilize personal resources (i.e., coping strategies) tend to report a higher level of WBW and a lower level of PDT. Otherwise, the interaction analyses indicate that high job demands combined with high job resources results in a low level of WBW. Finally, the results show that the effect of resources at work on WBW is mediated by coping strategies. The results obtained are in line with previous work and provide some enrichment to the Job Demands-Resources theory. At a practical level, this thesis contributes additional evidence that a range of interventions, including both personal as well as organizational interventions, may be successful at improving Moroccan teachers' health and wellbeing.

Keywords: Psychological health at work, Job demands, Job resources, Personal resources

Annexes

Annexes

Annexe 1
Guide d'entretien
Annexe 2
Tableau 1. *Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon les cycles d'enseignement*
Annexe 3
Tableau 2. *Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon le milieu d'exercice*
Annexe 4
Tableau 3. *Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon l'ancienneté*
Annexe 5
Tableau 4. *Variation des avantages du métier d'enseignant selon les cycles d'enseignement*
Annexe 6
Tableau 5. *Variation des avantages du métier d'enseignant selon le milieu d'exercice*
Annexe 7
Tableau 6. *Variation des avantages du métier d'enseignant selon l'ancienneté*
Annexe 8
Tableau 7. *Variation des dimensions du bien-être au travail selon les cycles d'enseignement*
Annexe 9
Tableau 8. *Variation des dimensions du bien-être au travail selon le milieu d'exercice*
Annexe 10
Tableau 9. *Variation des dimensions du bien-être au travail selon l'ancienneté*
Annexe 11
Tableau 10. *Variation des facteurs de bien-être au travail selon les cycles d'enseignement*
Annexe 12
Tableau 11. *Variation des facteurs de bien-être au travail selon le milieu d'exercice*
Annexe 13
Tableau 12. *Variation des facteurs de bien-être au travail selon l'ancienneté*
Annexe 14
Tableau 13. *Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon les cycles d'enseignement*
Annexe 15
Tableau 14. *Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon le milieu d'exercice*
Annexe 16
Tableau 15. *Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon l'ancienneté* 17
Annexe 17
Tableau 16. *Variation des exigences du métier d'enseignant selon les cycles d'enseignement*
Annexe 18
Tableau 17. *Variation des exigences du métier d'enseignant selon le milieu d'exercice*
Annexe 19
Tableau 18. *Variation des exigences du métier d'enseignant selon l'ancienneté*
Annexe 20
Tableau 19. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon les cycles d'enseignement*

Annexe 21
Tableau 20. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon le milieu d'exercice*
Annexe 22
Tableau 21. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon l'ancienneté*
Annexe 23
Tableau 22. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon les cycles d'enseignement*
Annexe 24
Tableau 23. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon le milieu d'exercice*
Annexe 25
Tableau 24. *Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon l'ancienneté*
Annexe 26
Tableau 25. *Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon les cycles d'enseignement*
Annexe 27
Tableau 26. *Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon le milieu d'exercice*
Annexe 28
Tableau 27. *Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon l'ancienneté*
Annexe 29
Questionnaire de l'étude
Annexe 30
Tableau 28. *Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)*
Tableau 29. *Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)*
Tableau 30. *Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)*
Annexe 31
Tableau 31. *Statistiques de l'échelle de mesure des exigences du travail*
Annexe 32
Tableau 32. *Liste des enquêteurs*
Annexe 33
Tableau 33. *Description générale des données manquantes de 1195 participants*
Tableau 34. *Données manquantes de 1116 participants*
Annexe 34
Tableau 35. *Fiabilité des échelles de mesure avec données manquantes (1116 participants)*
Annexe 35
Tableau 36. *Description des participants qui n'ont pas répondu à la moitié d'une échelle de mesure*
Annexe 36
Tableau 37. *Indice de KMO et test de Bartlett de la mesure des exigences du travail*
Annexe 37

Tableau 38. *Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure des exigences du travail*
Annexe 38
Tableau 39. *Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance de l'échelle et sous-échelles des exigences du travail*
Annexe 39.
Figure 1. Effet quadratique de la charge quantitative sur le bien-être au travail
Annexe 4
Tableau 40. *Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelles de mesure des ressources au travail)*
Tableau 41. *Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelles de mesure des ressources au travail)*
Tableau 42. *Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelles de mesure des ressources au travail)*
Annexe 41
Tableau 43. *Indice de KMO et test de Bartlett des mesures des ressources au travail*
Annexe 42
Tableau 44. *Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de soutien social*
Annexe 43
Tableau 45. *Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de climat de travail*
Annexe 44
Tableau 46. *Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de l'utilité du Métier*
Annexe 45
Tableau 47. *Indices de saturation des items de l'échelle de l'autonomie au travail*
Annexe 46
Tableau 50. *Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance des échelles et des sous-échelles des ressources au travail*
Annexe 47
Tableau 51. *Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelle de mesure des stratégies de coping)*
Tableau 52. *Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelle de mesure des stratégies de coping)*
Tableau 53. *Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelle de mesure des stratégies de coping)*
Annexe 48
Tableau 54. *Résultats du pré-test de la fiabilité de la mesure des stratégies de coping*
Annexe 49
Tableau 55. *Résultats du pré-test de la fiabilité de la mesure de l'optimisme*
Annexe 50
Tableau 56. *Indice de KMO et test de Bartlett de la mesure des stratégies de coping*
Annexe 51
Tableau 57. *Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure des stratégies de coping*
Annexe 52
Tableau 58. *Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance de l'échelle et sous-échelles des stratégies de coping*

Annexe 1

Guide d'entretien

Présentation

Je m'appelle Soufian AZOUAGHE, je suis doctorant en psychologie du travail à l'Université Mohammed V de Rabat (Maroc) et à l'Université Grenoble Alpes (France). J'effectue actuellement une recherche sur le vécu professionnel des enseignants du primaire et du secondaire collégial et du secondaire qualifiant marocains.

Merci d'avoir accepté de me rencontrer aujourd'hui.

Description du but de l'entretien

L'objectif de cette étude est d'appréhender comment les enseignants du primaire et du secondaire marocains vivent et perçoivent leur métier d'enseignant ainsi que les satisfactions et les insatisfactions qu'ils en retirent. Je souhaiterais donc que vous me parliez des différents aspects de votre métier.

Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. C'est votre point de vue, votre ressenti et votre vécu personnel en tant qu'enseignant qui m'intéresse.

Cet entretien est anonyme et confidentiel. Les données ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et ne seront jamais communiquées de façon nominative.

Question d'ouverture

- Pouvez-vous me parler de votre métier d'enseignant ?

Métier d'enseignant

- Quelles sont les raisons et/ou les motivations qui vous ont conduit à choisir le métier d'enseignant[a] ?
- Quels sont les avantages du métier d'enseignant au Maroc ?

Dimensions et facteurs de bien-être au travail

- C'est quoi pour vous le bien-être au travail pour un enseignant ?
- Quelles sont les sources de satisfaction et d'épanouissement que vous retirez de votre travail ?
- Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre travail[b] ?
- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait contribuer à améliorer votre bien-être au travail ?

Exigences du métier et leurs conséquences sur les enseignants

- Je voudrais que vous me parliez maintenant des contraintes auxquelles vous êtes confrontés dans votre milieu professionnel.
- Quelles sont les sources d'insatisfaction dans votre métier d'enseignant[c] ?
- Diriez-vous que les contraintes et les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier d'enseignant ont un impact votre santé ? Si oui, de quelle façon ? Soyez précis.
- Ces contraintes ont-elles des conséquences sur votre travail ? Si oui, de quelle façon[d] ?
- Ces contraintes ont-elles des conséquences sur votre vie hors travail ? Si oui, de quelle façon ?

Ressources et stratégies de faire face aux contraintes professionnelles

- Comment résolvez-vous les contraintes auxquelles vous êtes confrontés ?

Informations générales

- Quel âge avez-vous ?
- Sexe : homme ☐ femme ☐
- Quelle est votre situation matrimoniale ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- Dans quel cycle d'études enseignez-vous ?
- Dans quelle ville ou village enseignez ?
- Diriez-vous que c'est dans un milieu rural ☐ urbain ☐

Conclusion

L'entretien tire maintenant à sa fin. Selon vous, y a-t-il d'autres éléments importants liés aux conditions d'exercice de votre métier d'enseignant que nous n'avons pas abordé ? Avez-vous des questions ou des commentaires concernant notre entretien ?

Remerciements

Je vous remercie sincèrement pour votre participation. Ces informations sont importantes pour moi, car elles constituent le fondement de ma recherche. Bonne journée !

[a b c d] Bien que ces questions aient été analysées, nous les avons pas inclure dans le Chapitre 6 (i.e., étude exploratoire) pour les raisons suivantes. D'abord, les réponses des participants à ces questions sont presque les mêmes qui reviennent dans d'autres questions. Par conséquent, nous voulons éviter toute redondance inutile qui peut alourdir ce chapitre. Ainsi, nous avons veillé à ce que le volume du Chapitre 6 soit raisonnable et équilibré, compte tenu du volume des autres chapitres de la thèse qui ne dépasse pas 40 pages.

Annexe 2

Tableau 1

Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Métier exigeant, pénible et contraignant	18	9.13	23	11.67	19	9.64	60
Métier honorable et source de revenu stable	9	4.56	7	3.55	19	9.64	35
Métier utile pour les élèves et le pays	7	3.55	3	1.52	17	8.62	27
Métier pas toujours valorisé et générant un sentiment d'insatisfaction	8	4.06	11	5.58	6	3.04	25
Métier choisi par amour, envie et conviction	3	1.52	4	2.03	13	6.59	20
Un métier qui assure l'accomplissement de soi et qui procure un sentiment de satisfaction	4	2.02	3	1.52	8	4.05	15
Autres : Choix du métier pour des raisons pragmatiques, conscience professionnelle, récompense de Dieu, etc.	6	3.04	3	1.52	6	3.04	15
Total	55	27.91	54	27.41	88	44.67	197

Annexe 3

Tableau 2

Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Métier exigeant, pénible et contraignant	41	20.80	19	9.64	60
Métier honorable et source de revenu stable	13	6.59	22	11.16	35
Métier utile pour les élèves et le pays	13	6.59	14	7.10	27
Métier pas toujours valorisé et générant un sentiment d'insatisfaction	14	7.10	11	5.58	25
Métier choisi par amour, envie et conviction	11	5.58	9	4.56	20
Un métier qui assure l'accomplissement de soi et qui procure un sentiment de satisfaction	5	2.35	10	5.07	15
Autres : Choix du métier pour des raisons pragmatiques, conscience professionnelle, récompense de Dieu, etc.	9	4.56	6	3.04	15
Total	106	53.80	91	46.19	197

Annexe 4

Tableau 3

Variation des opinions des enseignants vis-à-vis de leur métier selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Métier exigeant, pénible et contraignant	23	11.67	26	13.19	11	5.58	60
Métier honorable et source de revenu stable	14	7.10	13	6.59	8	4.05	35
Métier utile pour les élèves et le pays	13	6.59	8	4.05	6	3.04	27
Métier pas toujours valorisé et générant un sentiment d'insatisfaction	10	5.07	7	3.55	8	4.06	25
Métier choisi par amour, envie et conviction	11	5.58	4	2.03	5	2.53	20
Un métier qui assure l'accomplissement de soi et qui procure un sentiment de satisfaction	6	3.04	6	3.04	3	1.52	15
Autres : Choix du métier pour des raisons pragmatiques, conscience professionnelle, récompense de Dieu, etc.	5	2.53	8	4.05	2	1.01	15
Total	82	41.62	72	36.54	43	21.82	197

Annexe 5

Tableau 4

Variation des avantages du métier d'enseignant selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Un métier qui permet de se sentir utile	22	12.57	16	9.14	28	15.99	66
Un métier qui permet de se développer et se réaliser	13	7.42	12	6.85	15	8.56	40
Un métier inspirant le respect et assurant une stabilité d'emploi	5	2.85	8	4.56	20	11.42	33
Un métier qui permet de travailler de façon autonome et de disposer d'un temps libre	10	5.71	9	5.14	7	3.99	26
Autres : Un métier qui permet d'avoir la bénédiction et la récompense de Dieu, un métier qui n'a aucun avantage.	3	1.71	2	1.14	5	2.85	10
Total	53	30.28	47	26.85	75	42.85	175

Annexe 6

Tableau 5

Variation des avantages du métier d'enseignant selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Un métier qui permet de se sentir utile	41	23.42	25	14.28	66
Un métier qui permet de se développer et se réaliser	24	13.71	16	9. 14	40
Un métier inspirant le respect et assurant une stabilité d'emploi	12	6.85	21	11.99	33
Un métier qui permet de travailler de façon autonome et de disposer d'un temps libre	19	10.85	7	3.99	26
Autres : Un métier qui permet d'avoir la bénédiction et la récompense de Dieu, un métier qui n'a aucun avantage.	6	3.42	4	2.28	10
Total	102	58.28	73	41.71	175

Annexe 7

Tableau 6

Variation des avantages du métier d'enseignant selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Un métier qui permet de se sentir utile	26	14.85	22	12.57	18	10.28	66
Un métier qui permet de se développer et se réaliser	20	11.42	11	6.28	9	5.14	40
Un métier inspirant le respect et assurant une stabilité d'emploi	8	4.56	16	9.13	9	5.14	33
Un métier qui permet de travailler de façon autonome et de disposer d'un temps libre	7	3.99	12	6.85	7	3.99	26
Autres : Un métier qui permet d'avoir la bénédiction et la récompense de Dieu, un métier qui n'a aucun avantage.	4	2.28	4	2.28	2	1.14	10
Total	65	37.14	65	37.14	45	25.71	175

Annexe 8

Tableau 7

Variation des dimensions du bien-être au travail selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Les relations harmonieuses avec les collègues, les supérieures hiérarchiques et l'entourage	10	5.52	8	4.41	24	13.25	42
L'atteinte des objectifs au travail	13	7.18	10	5.52	14	7.73	37
La communication. le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	5	2.76	11	6.07	21	11.60	37
Faire un travail qu'on aime et qui procure du plaisir	7	3.86	13	7.18	10	5.52	30
L'absence de stress et le sentiment de sérénité	2	1.10	3	1.65	9	4.96	14
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	6	3.31	3	1.65	4	2.20	13
Autres : Satisfaire et faire plaisir au Dieu, bien-être essence du métier, etc.	1	0.55	0	0	7	3.85	8
Total	44	24.30	48	26.51	89	49.17	181

Annexe 9

Tableau 8

Variation des dimensions du bien-être au travail selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Les relations harmonieuses avec les collègues, les supérieures hiérarchiques et l'entourage	23	12.70	19	10.49	42
L'atteinte des objectifs au travail	25	13.81	12	6.62	37
La communication. le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	15	8.28	22	12.15	37
Faire un travail qu'on aime et qui procure du plaisir	20	11.04	10	5.52	30
L'absence de stress et le sentiment de sérénité	5	2.76	9	4.96	14
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	8	4.41	5	2.76	13
Autres : Satisfaire et faire plaisir au Dieu, bien-être essence du métier, etc.	3	1.65	5	2.75	8
Total	99	54.69	82	45.30	181

Annexe 10

Tableau 9

Variation des dimensions du bien-être au travail selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Les relations harmonieuses avec les collègues, les supérieures hiérarchiques et l'entourage	12	6.62	20	11.04	10	5.52	42
L'atteinte des objectifs au travail	15	8.28	17	9.39	5	2.76	37
La communication. le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	17	9.39	10	5.52	10	5.52	37
Faire un travail qu'on aime et qui procure du plaisir	23	12.70	6	3.31	1	0.55	30
L'absence de stress et le sentiment de sérénité	6	3.31	7	3.86	1	0.55	14
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	5	2.76	3	1.65	5	2.76	13
Autres : Satisfaire et faire plaisir au Dieu, bien-être essence du métier, etc.	4	2.20	4	2.20	0	0	8
Total	82	45.30	67	37.01	32	17.67	181

Annexe 11

Tableau 10

Variation des facteurs de bien-être au travail selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
La communication, le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	17	6.41	18	6.79	38	14.33	73
Les relations positives et la bonne ambiance au sein et en dehors de l'établissement	18	6.78	13	4.90	30	11.31	61
L'atteinte des objectifs et la réalisation d'un travail utile	13	4.90	16	6.03	28	10.56	57
Le métier en lui-même : caractère noble, valorisation. respect et stabilité d'emploi	9	3.39	3	1.13	13	4.90	25
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	6	2.26	3	1.13	12	4.52	21
Le fait de disposer de conditions de travail favorables	0	0	5	1.88	10	3.77	15
Autres : Vivre avec sa famille, métier pas fatiguant, etc.	4	1.50	3	1.13	6	2.26	13
Total	67	25.28	61	23.01	137	51.69	265

Annexe 12

Tableau 11

Variation des facteurs de bien-être au travail selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
La communication, le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	36	13.58	37	13.95	73
Les relations positives et la bonne ambiance au sein et en dehors de l'établissement	33	12.44	28	10.56	61
L'atteinte des objectifs et la réalisation d'un travail utile	37	13.95	20	7.54	57
Le métier en lui-même : caractère noble, valorisation. respect et stabilité d'emploi	12	4.52	13	4.90	25
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	14	5.28	7	2.64	21
Le fait de disposer de conditions de travail favorables	0	0	15	5.66	15
Autres : Vivre avec sa famille. métier pas fatiguant, etc.	10	3.76	3	1.13	13
Total	142	53.58	123	46.41	265

Annexe 13

Tableau 12

Variation des facteurs de bien-être au travail selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
La communication, le sérieux et l'envie d'apprendre des élèves	30	11.31	25	9.43	18	6.79	73
Les relations positives et la bonne ambiance au sein et en dehors de l'établissement	19	7.16	27	10.18	15	5.65	61
L'atteinte des objectifs et la réalisation d'un travail utile	31	11.69	16	6.03	10	3.77	57
Le métier en lui-même : caractère noble, valorisation. respect et stabilité d'emploi	12	4.52	9	3.39	4	1.50	25
Le fait de disposer de temps libre et d'autonomie au travail	11	4.14	7	2.64	3	1.13	21
Le fait de disposer de conditions de travail favorables	1	0.37	9	3.39	5	1.88	15
Autres : Vivre avec sa famille. métier pas fatiguant, etc.	7	2.63	5	1.88	1	0.37	13
Total	111	41.88	98	36.98	56	21.13	265

Annexe 14

Tableau 13

Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Améliorer l'environnement et les conditions de travail	21	8.46	26	10.48	22	8.87	69
Revaloriser l'image de l'enseignant et revoir le système de la gestion de carrière et de motivation des enseignants	20	8.06	8	3.22	19	7.66	47
Revoir le fonctionnement et le rôle de la direction des établissements et de l'inspection pédagogique	10	4.03	13	5.23	20	8.06	43
Améliorer le salaire de l'enseignant	10	4.03	6	2.41	17	6.85	33
Réviser les programmes scolaires et accorder plus d'autonomie pédagogique à l'enseignant	14	5.64	4	1.61	9	3.62	27
Améliorer les conditions de déplacement domicile-lieu de travail	10	4.02	6	2.41	2	0.80	18
Autres : Promouvoir des activités parascolaires, soutien des élèves, etc.	4	1.61	1	0.40	6	2.41	11
Total	89	35.88	64	25.80	95	38.30	248

Annexe 15

Tableau 14

Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Améliorer l'environnement et les conditions de travail	39	15.72	30	12.09	69
Revaloriser l'image de l'enseignant et revoir le système de la gestion de carrière et de motivation des enseignants	25	10.07	22	8.87	47
Revoir le fonctionnement et le rôle de la direction des établissements et de l'inspection pédagogique	30	12.09	13	5.23	43
Améliorer le salaire de l'enseignant	20	8.06	13	5.23	33
Réviser les programmes scolaires et accorder plus d'autonomie pédagogique à l'enseignant	18	7.25	9	3.62	27
Améliorer les conditions de déplacement domicile-lieu de travail	17	6.84	1	0.40	18
Autres : Promouvoir des activités parascolaires, soutien des élèves, etc.	7	2.81	4	1.61	11
Total	156	62.90	92	37.09	248

Annexe 16

Tableau 15

Variation des facteurs de promotion du bien-être au travail selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Améliorer l'environnement et les conditions de travail	30	12.09	22	8.87	17	6.85	69
Revaloriser l'image de l'enseignant et revoir le système de la gestion de carrière et de motivation des enseignants	12	4.83	17	6.85	18	7.25	47
Revoir le fonctionnement et le rôle de la direction des établissements et de l'inspection pédagogique	21	8.46	15	6.04	7	2.82	43
Améliorer le salaire de l'enseignant	15	6.04	12	4.83	6	2.41	33
Réviser les programmes scolaires et accorder plus d'autonomie pédagogique à l'enseignant	9	3.62	7	2.82	11	4.43	27
Améliorer les conditions de déplacement domicile-lieu de travail	8	3.22	6	2.41	4	1.61	18
Autres : Promouvoir des activités parascolaires, soutien des élèves, etc.	4	1.61	5	2.01	2	0.80	11
Total	99	39.91	84	33.87	65	26.20	248

Annexe 17

Tableau 16

Variation des exigences du métier d'enseignant selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Programmes scolaires surchargés, pressants et inadaptés au niveau des élèves	29	5.68	21	4.11	38	7.44	88
Manque de prérequis et de motivation des élèves	21	4.11	18	3.52	28	5.48	67
Environnement physique dégradé et manque des moyens de travail	32	6.27	10	1.96	24	4.70	66
Classes surchargées et nombre d'heures de travail élevé	17	3.33	17	3.33	26	5.09	60
Management autoritaire/défaillant (direction établissement, inspecteur. etc.) et manque de soutien de l'enseignant	21	4.11	12	2.35	23	4.50	56
Difficultés de déplacement et coût des transports entre le domicile et le lieu de travail	31	6.07	12	2.35	9	1.76	52
Indiscipline, incivilités et manque d'assiduité des élèves	0	0	11	2.15	24	4.70	35
Rémunération insuffisante et absence d'indemnités	13	2.54	9	1.76	12	2.35	34
Conditions de vie difficiles en milieu rural	19	3.72	4	0.78	2	0.39	25
Manque de perspectives d'évolution dans la carrière, dégradation de l'image de l'enseignant. éloignement.	8	1.56	0	0	7	1.37	15
Absence de collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves	8	1.56	1	0.19	3	0.58	12
Total	199	39.01	115	22.54	196	38.43	510

Annexe 18

Tableau 17

Variation des exigences du métier d'enseignant selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Programmes scolaires surchargés, pressants et inadaptés au niveau des élèves	51	9.99	37	7.25	88
Manque de prérequis et de motivation des élèves	41	8.03	26	5.09	67
Environnement physique dégradé et manque des moyens de travail	43	8.43	23	4.50	66
Classes surchargées et nombre d'heures de travail élevé	31	6.07	29	5.68	60
Management autoritaire/défaillant (direction établissement, inspecteur. etc.) et manque de soutien de l'enseignant	31	6.07	25	4.90	56
Difficultés de déplacement et coût des transports entre le domicile et le lieu de travail	47	9.21	5	0.97	52
Indiscipline, incivilités et manque d'assiduité des élèves	10	1.96	25	4.9	35
Rémunération insuffisante et absence d'indemnités	18	3.52	16	3.13	34
Conditions de vie difficiles en milieu rural	23	4.50	2	0.39	25
Manque de perspectives d'évolution dans la carrière, dégradation de l'image de l'enseignant. éloignement.	8	1.56	7	1.37	15
Absence de collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves	11	2.15	1	0.19	12
Total	314	61.56	196	38.43	510

Annexe 19

Tableau 18

Variation des exigences du métier d'enseignant selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Programmes scolaires surchargés, pressants et inadaptés au niveau des élèves	35	6.86	33	6.46	20	3.92	88
Manque de prérequis et de motivation des élèves	24	4.70	26	5.09	17	3.33	67
Environnement physique dégradé et manque des moyens de travail	23	4.50	26	5.09	17	3.33	66
Classes surchargées et nombre d'heures de travail élevé	25	4.9	20	3.92	15	2.94	60
Management autoritaire/défaillant (direction établissement, inspecteur. etc.) et manque de soutien de l'enseignant	24	4.70	13	2.54	19	3.72	56
Difficultés de déplacement et coût des transports entre le domicile et le lieu de travail	20	3.91	17	3.33	15	2.93	52
Indiscipline, incivilités et manque d'assiduité des élèves	15	2.94	12	2.35	8	1.56	35
Rémunération insuffisante et absence d'indemnités	15	2.93	12	2.35	7	1.37	34
Conditions de vie difficiles en milieu rural	10	1.96	9	1.76	6	1.17	25
Manque de perspectives d'évolution dans la carrière, dégradation de l'image de l'enseignant. éloignement.	4	0.78	5	0.98	6	1.17	15
Absence de collaboration entre l'enseignant et les parents d'élèves	2	0.39	5	0.97	5	0.97	12
Total	197	38.62	178	34.90	135	26.47	510

Annexe 20

Tableau 19

Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Problèmes de santé physique (fatigue, allergie, douleurs lombaires et/ou articulaires, etc.)	6	4.22	14	9.85	16	11.26	36
Stress, épuisement et sentiment d'étouffement	7	4.92	4	2.81	23	16.19	34
Dépression et anxiété	8	5.63	9	6.33	7	4.92	24
Nervosité, colère et difficulté de maîtriser ses propres émotions	4	2.81	5	3.52	13	9.15	22
Sentiment de démotivation, d'injustice et envie de quitter son métier	4	2.81	1	0.70	8	5.63	13
Privation de temps libre à consacrer pour la vie personnelle et familiale	3	2.11	0	0	6	4.22	9
Autres : Risques liés au trajet de déplacement, s'habituer aux contraintes, etc.	4	2.81	0	0	0	0	4
Total	36	25.35	33	23.23	73	51.40	142

Annexe 21

Tableau 20

Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Problèmes de santé physique (fatigue, allergie, douleurs lombaires et/ou articulaires, etc.)	20	14.08	16	11.26	36
Stress, épuisement et sentiment d'étouffement	16	11.26	18	12.67	34
Dépression et anxiété	12	8.45	12	8.45	24
Nervosité, colère et difficulté de maîtriser ses propres émotions	10	7.04	12	8.44	22
Sentiment de démotivation, d'injustice et envie de quitter son métier	8	5.63	5	3.51	13
Privation de temps libre à consacrer pour la vie personnelle et familiale	2	1.40	7	4.92	9
Autres : Risques liés au trajet de déplacement, s'habituer aux contraintes, etc.	4	2.81	0	0	4
Total	72	50.70	70	49.29	142

Annexe 22

Tableau 21

Variation des conséquences des exigences du métier sur la santé de l'enseignant selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Problèmes de santé physique (fatigue, allergie, douleurs lombaires et/ou articulaires, etc.)	17	11.97	11	7.74	8	5.63	36
Stress, épuisement et sentiment d'étouffement	16	11.26	10	7.04	8	5.63	34
Dépression et anxiété	7	4.92	4	2.81	13	9.15	24
Nervosité, colère et difficulté de maîtriser ses propres émotions	9	6.91	7	5.37	6	4.60	22
Sentiment de démotivation, d'injustice et envie de quitter son métier	7	4.92	3	2.11	3	2.11	13
Privation de temps libre à consacrer pour la vie personnelle et familiale	5	3.51	2	1.40	2	1.40	9
Autres : Risques liés au trajet de déplacement, s'habituer aux contraintes, etc.	1	0.70	2	1.40	1	0.70	4
Total	62	43.66	39	27.46	41	28.87	142

Annexe 23

Tableau 22

Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	**Cycles de l'enseignement**						**Total**
	Primaire		**Secondaire collégial**		**Secondaire qualifiant**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Transposition des problèmes de santé psychologique et physique à la vie hors travail	5	9.25	7	12.96	8	14.81	20
Déséquilibre vie au travail/vie hors travail (manque du temps pour se reposer, pour la famille, etc.)	10	18.51	2	3.70	5	9.25	17
Sentiment de frustration et d'insatisfaction	3	5.55	5	9.25	4	7.40	12
Autres : Impact de la vie personnelle sur la vie professionnelle, risques liés au déplacement, etc.	2	3.7	0	0	3	5.55	5
Total	20	37.03	14	25.92	20	37.03	54

Annexe 24

Tableau 23

Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	**Milieu d'exercice**				**Total**
	Milieu rural		**Milieu urbain**		
	Occur.	%	Occur.	%	
Transposition des problèmes de santé psychologique et physique à la vie hors travail	13	24.06	7	12.96	20
Déséquilibre vie au travail/vie hors travail (manque du temps pour se reposer, pour la famille, etc.)	13	24.07	4	7.40	17
Sentiment de frustration et d'insatisfaction	6	11.11	6	11.11	12
Autres : Impact de la vie personnelle sur la vie professionnelle, risques liés au déplacement, etc.	2	3.70	3	5.55	5
Total	34	62.96	20	37.03	54

Annexe 25

Tableau 24

Variation des conséquences des exigences du métier sur la vie hors travail de l'enseignant selon l'ancienneté

Catégories thématiques	**Ancienneté**						**Total**
	1-5 ans		**6-15 ans**		**Plus de 15 ans**		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Transposition des problèmes de santé psychologique et physique à la vie hors travail	10	18.51	9	16.66	1	1.85	20
Déséquilibre vie au travail/vie hors travail (manque du temps pour se reposer, pour la famille, etc.)	7	12.96	7	12.96	3	5.55	17
Sentiment de frustration et d'insatisfaction	4	7.40	4	7.40	4	7.40	12
Autres : Impact de la vie personnelle sur la vie professionnelle, risques liés au déplacement, etc.	4	7.40	0	0	1	1.85	5
Total	25	46.29	20	37.03	9	16.66	54

Annexe 26

Tableau 25

Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon les cycles d'enseignement

Catégories thématiques	Cycles de l'enseignement						Total
	Primaire		Secondaire collégial		Secondaire qualifiant		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Avoir la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves sérieux et motivés	19	5.79	26	7.92	38	11.58	83
Recours aux stratégies d'évitement (désengagement, optimisme, patience, résignation. etc.)	17	5.18	9	2.74	24	7.31	50
Gérer la faiblesse du niveau des élèves par la réalisation des séances de soutien, la simplification de cours, la diversification des méthodes pédagogiques, etc.	12	3.65	9	2.74	19	5.79	40
Mobilisation des stratégies actives pour faire face au manque de moyens de travail et aux contraintes de déplacement (utilisation, de son ordinateur personnel, covoiturage. etc.)	21	6.39	5	1.52	8	2.43	34
Gestion de la longueur des programmes scolaires à travers l'adaptation du contenu de cours aux niveaux des élèves, la sélection des contenus de cours pertinents. organisation	5	1.52	7	2.13	15	4.57	27

des heures supplémentaires, etc.							
Soutien et recherche de soutien social auprès des collègues, directeur, personnel administratif, etc.	10	3.04	6	1.82	10	3.04	26
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon administrative et ferme (mesures disciplinaires, autoritarisme, faire appel à la direction de l'école, les parents d'élèves, etc.)	1	0.30	10	3.04	12	3.65	23
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon souple (dialogue, communication, etc.)	0	0	7	2.13	10	3.04	17
Gestion des classes combinées et hétérogènes à travers le choix d'un contenu commun et/ou de donner la priorité à un niveau plus qu'un autre	11	3.35	1	0.30	1	0.30	13
Autres : Pas de solution pour le problème de sureffectif, travail en petits groupes, auto-formation, etc.	2	0.60	6	1.82	7	2.13	15
Total	98	29.87	86	26.21	144	43.90	328

Annexe 27

Tableau 26

Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon le milieu d'exercice

Catégories thématiques	Milieu d'exercice				Total
	Milieu rural		Milieu urbain		
	Occur.	%	Occur.	%	
Avoir la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves sérieux et motivés	48	14.63	35	10.66	83
Recours aux stratégies d'évitement (désengagement, optimisme, patience, résignation. etc.)	26	7.92	24	7.31	50
Gérer la faiblesse du niveau des élèves par la réalisation des séances de soutien, la simplification de cours, la diversification des méthodes pédagogiques, etc.	22	6.70	18	5.48	40
Mobilisation des stratégies actives pour faire face au manque de moyens de travail et aux contraintes de déplacement (utilisation, de son ordinateur personnel, covoiturage. etc.)	27	8.22	7	2.13	34
Gestion de la longueur des programmes scolaires à travers l'adaptation du contenu de cours aux niveaux des élèves, la sélection des contenus de cours pertinents. organisation des heures supplémentaires, etc.	15	4.57	12	3.65	27
Soutien et recherche de soutien social auprès des collègues, directeur, personnel administratif, etc.	22	6.70	4	1.21	26
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de	7	2.13	16	4.87	23

façon administrative et ferme (mesures disciplinaires, autoritarisme, faire appel à la direction de l'école, les parents d'élèves, etc.)					
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon souple (dialogue, communication, etc.)	6	1.82	11	3.35	17
Gestion des classes combinées et hétérogènes à travers le choix d'un contenu commun et/ou de donner la priorité à un niveau plus qu'un autre	12	3.65	1	0.30	13
Autres : Pas de solution pour le problème de sureffectif, travail en petits groupes, auto-formation, etc.	9	2.74	6	1.82	15
Total	194	59.14	134	40.85	328

Annexe 28

Tableau 27

Variation des ressources et des stratégies d'ajustement face aux exigences du métier selon l'ancienneté

Catégories thématiques	Ancienneté						Total
	1-5 ans		6-15 ans		Plus de 15 ans		
	Occur.	%	Occur.	%	Occur.	%	
Avoir la conscience professionnelle et l'envie d'aider des élèves sérieux et motivés	42	12.80	25	7.62	16	4.87	83
Recours aux stratégies d'évitement (désengagement, optimisme, patience, résignation. etc.)	23	7.01	14	4.26	13	3.96	50
Gérer la faiblesse du niveau des élèves par la réalisation des séances de soutien, la simplification de cours, la diversification des méthodes pédagogiques, etc.	19	5.79	14	4.26	7	2.13	40
Mobilisation des stratégies actives pour faire face au manque de moyens de travail et aux contraintes de déplacement (utilisation, de son ordinateur personnel, covoiturage. etc.)	11	3.35	16	4.87	7	2.13	34
Gestion de la longueur des programmes scolaires à travers l'adaptation du contenu de cours aux niveaux des élèves, la sélection des contenus de cours pertinents. organisation des heures supplémentaires, etc.	12	3.65	11	3.35	4	1.21	27

Soutien et recherche de soutien social auprès des collègues, directeur, personnel administratif, etc.	16	4.87	6	1.82	4	1.21	26
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon administrative et ferme (mesures disciplinaires, autoritarisme, faire appel à la direction de l'école, les parents d'élèves, etc.)	9	2.74	9	2.74	5	1.52	23
Gestion du problème de l'indiscipline des élèves de façon souple (dialogue, communication, etc.)	10	3.04	5	1.52	2	0.60	17
Gestion des classes combinées et hétérogènes à travers le choix d'un contenu commun et/ou de donner la priorité à un niveau plus qu'un autre	6	1.82	6	1.82	1	0.30	13
Autres : Pas de solution pour le problème de sureffectif, travail en petits groupes, auto-formation, etc.	6	1.82	6	1.82	3	0.91	15
Total	154	46.95	112	34.14	62	18.90	328

Annexe 29

Questionnaire : Enquête sur la vie professionnelle des enseignants du primaire et du secondaire marocains

Dans le cadre d'une thèse de Doctorat en Psychologie du Travail, nous effectuons une étude qui porte sur la vie au travail des enseignants du primaire, du secondaire collégial et du secondaire qualifiant marocains. L'objectif de cette recherche est de comprendre le vécu professionnel (المعيش المهني) de ces enseignants et comment ils perçoivent leurs conditions de travail. Nous vous sommes reconnaissants de nous y aider en répondant au présent questionnaire qui prend environ 40 minutes.

Ce questionnaire n'est ni un test, ni une évaluation. Répondez de façon spontanée en pensant à ce que vous vivez personnellement. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. C'est votre point de vue et votre vécu personnel en tant qu'enseignant qui nous intéresse. Il est possible que certaines affirmations vous paraissent similaires, mais il est important pour nous de remplir tout le questionnaire.

Le présent questionnaire est anonyme. Les données seront utilisées à des fins scientifiques et ne seront jamais communiquées de façon nominative. Elles seront également traitées et analysées de façon globale dans la mesure où les résultats de l'ensemble d'enseignants qui nous intéressent et non pas les résultats individuels. Si vous avez des remarques ou des commentaires, merci de les renseigner dans la marge ou à la fin du questionnaire.

Pour toute question concernant cette recherche ou ce questionnaire, vous pouvez nous contacter à l'adresse email suivante : azouaghe.soufian@gmail.com

Nous vous remercions pour votre participation

1. **Vous trouverez ci-dessous une liste d'énoncés qui se réfèrent à votre perception des interactions avec des personnes qui peuvent vous apporter une aide dans votre travail. Veuillez encercler le chiffre qui correspond le mieux à votre réponse, en sachant que :**

1= Pas du tout d'accord ; **2**= Pas d'accord ; 3= Moyennement d'accord ; **4**= D'accord ; **5**= Tout à fait d'accord

Actuellement, concernant mon travail :						
1	Mes collègues me réconfortent (يؤازرونني) quand j'affronte (أواجه) des difficultés au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Le directeur de l'établissement écoute mes problèmes avec bienveillance.(بعناية)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Les parents d'élèves sont amicaux avec moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Le personnel administratif me réconforte en cas de problème.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	L'inspecteur pédagogique a une attitude hostile envers moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Mes collègues et moi nous nous encourageons mutuellement au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Mes amis manifestent de l'intérêt pour mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Je peux compter sur mes collègues quand je suis confronté à un problème dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Le directeur de l'établissement est flexible et compréhensif.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener à bien mon activité.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	L'inspecteur pédagogique m'encourage dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Les parents d'élèves m'écoutent avec attention.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Le directeur de l'établissement a une attitude conflictuelle envers moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Le personnel administratif m'aide pour faire face à l'indiscipline des élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Je bénéficie de conseils de ma famille sur le plan professionnel.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	L'inspecteur pédagogique est disponible quand je sollicite son aide.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Mes amis me réconfortent quand je rencontre des difficultés au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Les parents d'élèves m'encouragent dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Le directeur de l'établissement met à ma disposition le matériel pédagogique dont j'ai besoin pour mener à bien mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Je bénéficie de conseils de mes amis sur le plan professionnel.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	Je peux compter sur ma famille dans les moments difficiles au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

2. Les propositions qui suivent se réfèrent à la façon dont vous vous sentez traité et/ou managé dans votre établissement. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre vécu dans votre milieu de travail, en notant que :

1= Pas du tout ; 2= Non ; 3= Plus ou moins ; 4= Oui ; 5= Tout à fait

Actuellement, dans mon établissement :						
1	Je me sens traité avec respect et dignité.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Je me sens respecté par mes élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	J'ai le sentiment que je compte pour l'établissement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Des commentaires positifs sont utilisés pour m'inciter à travailler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Je me sens valorisé.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Les parents d'élèves reconnaissent ma contribution. (مساهمتي)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Des menaces sont utilisées pour m'inciter à travailler.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Mes élèves valorisent mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	J'ai le sentiment que ma contribution est reconnue par mon établissement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Je pense que mes droits en tant qu'enseignant sont considérés.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Je reçois des remerciements de la part de mes élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Je me sens considéré par mes collègues de travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Je suis incité à prendre des décisions dans mon travail lorsque cela me concerne.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Je me sens valorisé et respecté par les parents d'élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Des promesses (mutations, promotion, etc.) sont utilisées pour m'amener à travailler davantage.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Mes collègues de travail valorisent mes efforts.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Je travaille dans une ambiance plutôt conviviale avec mes collègues.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	Des avantages (emploi du temps convenable, disponibilité des moyens pédagogiques, etc.) sont offerts pour m'encourager à travailler davantage.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Les parents d'élèves me remercient pour les efforts que je fournis au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

3. **Vous trouverez ci-dessous une série d'affirmations reflétant votre ressenti dans votre travail. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu professionnel sachant que :**

1= Presque jamais ; **2**= Rarement ; **3**= La moitié du temps ; **4**= Souvent ; **5**= Presque toujours

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

4. Les énoncés qui vont suivre correspondent à vos conditions de travail et de déplacement entre votre domicile et votre établissement scolaire. Veuillez encercler le chiffre qui convient le mieux à votre réalité, en sachant que :

1= Pas du tout ; **2**= Non ; **3**= Plus ou moins ; **4**= Oui ; **5**= Tout à fait

Actuellement, dans mon emploi :						
1	Le lieu où je travaille est loin de mon domicile.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Mon travail demande une concentration constante. (تركيز مستمر)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Je dispose du matériel pédagogique nécessaire.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Mon salaire est convenable (مناسب) par rapport au coût de vie.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Mes heures de travail sont bien réparties au sein de la semaine.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Assurer la discipline des élèves est émotionnellement dur pour moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	L'accès à mon lieu de travail est difficile.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Il est difficile pour moi d'enseigner aux élèves qui n'ont pas envie d'apprendre.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	L'éclairage des salles de cours est adéquat. (ملائم)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	J'enseigne des programmes scolaires surchargés et pressants.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Le salaire que je reçois est convenable par rapport aux efforts que je fournis au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Je dispose du temps nécessaire pour effectuer mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Le contact avec les élèves indisciplinés me` déstabilise émotionnellement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	La superficie des salles est adéquate compte-tenu du nombre d'élèves qui s'y retrouvent.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Mon métier nécessite de travailler à l'école et à la maison.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Le déplacement entre mon domicile et mon établissement scolaire demande beaucoup de temps.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Mon travail demande une capacité d'écoute importante.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	Je dispose du matériel pédagogique adéquat.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Enseigner aux élèves qui n'ont pas le niveau requis me demande un effort énorme.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

20	La propreté des salles de cours est acceptable.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Les moyens de transport pour aller à mon lieu de travail sont disponibles.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Je fais des heures/activités scolaires supplémentaires rémunérées (cours du soir, cours à domicile, etc.) pour compenser l'insuffisance de mon salaire.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	Gérer l'assiduité des élèves est difficile pour moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
24	Les moyens de transport pour revenir à mon domicile sont disponibles.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
25	J'exerce un métier en plus de l'enseignement (activité commerciale, ateliers de réparation, etc.) pour compenser la faiblesse de mon salaire.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
26	Mon travail nécessite de contrôler mes propres émotions.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
27	Les sanitaires sont disponibles au sein de l'établissement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
28	La propreté des sanitaires est acceptable.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
29	Le volume horaire dont je dispose est suffisant par rapport aux programmes scolaires.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
30	Le tableau mis à ma disposition est approprié.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
31	Les programmes scolaires comportent des notions difficiles à faire comprendre aux élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
32	Les indemnités que je reçois complètent utilement mon salaire.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
33	S'occuper de beaucoup d'élèves dans une seule classe est lourd pour moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
34	Mon travail nécessite de ne pas dire des choses qui laissent exprimer des sentiments déplaisants. (مزعجة)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
35	Les charges financières de déplacement entre mon domicile et mon lieu de travail sont élevées.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
36	Je me suis déjà senti menacé par les élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

5. Voici à nouveau une liste d'affirmations reflétant cette fois-ci votre perception de certains aspects de votre métier d'enseignant. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à votre réponse, en vous précisant que :

1= Pas du tout ; **2**= Non ; **3**= Plus ou moins ; **4**= Oui ; **5**= Tout à fait

Actuellement, concernant mon métier :						
1	Mon métier me permet de former les futurs citoyens.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Mon métier me permet de disposer d'un temps libre à consacrer pour ma vie familiale.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	J'exerce un métier valorisant.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Mon métier me permet de bénéficier de la récompense de Dieu.(الأجر)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Mon métier est source de revenu stable.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Mon métier est honorable.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Mon métier me permet de transmettre un savoir utile aux élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Faire mon travail, c'est satisfaire et faire plaisir à Dieu.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Mon métier me permet de disposer d'un temps libre pour me reposer.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Mon métier me permet de jouer un rôle important dans la société.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Mon métier me permet de gagner suffisamment ma vie.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	J'exerce un métier qui me procure un sentiment de fierté.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Mon métier me garantit un emploi stable.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Mon métier me permet de contribuer au développement de mon pays.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Etre enseignant, c'est suivre la trace du prophète.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Mon métier assure un bon statut social.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Mon métier me permet de disposer d'un temps libre pour exercer des activités de loisirs.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	Mon métier me permet de rendre service aux autres.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Mon métier me permet d'avoir la bénédiction de Dieu. (رضا الله)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

6. Voici à nouveau une autre liste d'affirmations reflétant la manière dont vous vous sentez dans le quotidien de votre travail. Veuillez entourer le chiffre qui correspond le mieux à ce que vous vivez dans votre milieu professionnel, sachant que :

1=Presque jamais ; **2**= Rarement ; **3**= La moitié du temps ; **4**= Souvent ; **5**= Presque toujours

Ces temps-ci, dans mon emploi :						
1	J'ai l'impression d'avoir raté ma carrière.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Je suis agressif pour tout et pour rien.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	J'ai tendance à m'isoler, à me couper du monde.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	J'éprouve de la difficulté à faire face à mes problèmes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Je suis facilement irritable (سريع الغضب), je réagis mal aux commentaires.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Je n'ai plus le goût de faire quoi que ce soit de plus.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Je me sens dévalorisé, je me sens diminué.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Je suis en conflit avec mes collègues de travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	J'ai envie de tout lâcher, de tout abandonner.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Je me sens triste.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	J'ai l'impression que personne ne m'aime.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Je suis arrogant (متغطرس) et même « bête » avec mes collègues de travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Je manque de confiance en moi.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Je me sens préoccupé, anxieux.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	Je perds patience facilement.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Je me sens déprimé, ou découragé.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Je manque d'initiative en général, je suis moins fonceur.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	J'ai le sentiment d'être inutile.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Je me sens désintéressé par mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Je me sens mal dans ma peau.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	Je me sens stressé, sous pression.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Je suis moins réceptif aux idées de mes collègues.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	J'éprouve de la difficulté à me concentrer.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

7. Voici maintenant des propositions qui concernent la possibilité que vous avez d'utiliser vos compétences dans l'exercice de votre métier et de choisir comment faire votre activité professionnelle. Veuillez entourer le chiffre qui convient le mieux à votre réalité, en sachant que :

1= Pas du tout d'accord ; **2**= Pas d'accord ; 3= Moyennement d'accord ; **4**= D'accord ; **5**= Tout à fait d'accord

Ces temps-ci, concernant mon activité d'enseignant :						
1	Mon travail me permet d'apprendre de nouvelles choses.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	Je peux choisir certains contenus de cours.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Mon travail me permet de prendre des décisions de façon autonome.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Mon travail me permet de mettre en œuvre mes compétences.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5	Je peux réaliser mon travail sans pression.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Dans mon travail, j'ai l'opportunité de faire des choses différentes.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Mon travail m'offre l'occasion d'être créatif (tester les nouvelles méthodes d'enseignement).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Je peux réaliser mon travail sans être surveillé.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	Dans mon travail, j'ai la possibilité de développer mes compétences professionnelles.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	J'ai la liberté de décider comment je vais faire mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

8. Voici une liste d'affirmations concernant la façon dont vous gérez les contraintes dans votre milieu de travail. Veuillez entourer le numéro qui correspond le mieux à la façon dont vous réagissez personnellement face aux situations de travail ci-dessous, en sachant que :

1= Jamais ; 2= Rarement ; 3= Quelquefois ; 4= Souvent ; 5= Très souvent

Actuellement, concernant mon activité d'enseignant :						
1	Je donne des exercices à domicile aux élèves pour remédier à la faiblesse de leur rendement scolaire.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2	J'apprends à vivre avec les difficultés dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3	Je parle de mes soucis au travail avec ma famille pour m'aider à trouver des issues.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4	Je ne m'investis pas beaucoup dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

5	J’adapte les contenus de cours au niveau des élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6	Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier à la lourdeur (ثقل)des programmes scolaires.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7	Je gère le problème de l’indiscipline des élèves de façon souple (communication, dialogue, etc.).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8	Je simplifie les contenus de cours pour surmonter la faiblesse du niveau des élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9	Je ne travaille ni plus dur, ni plus longtemps.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10	J’ai recours à internet pour trouver des solutions aux problèmes avec les élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11	Je prends du recul et je réfléchis aux mesures que je dois prendre quand je rencontre des problèmes au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12	J’achète des outils de travail accessibles (matériel de géométrie, cartes de géographie, etc.) pour remédier à l’insuffisance du matériel pédagogique.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
13	Je discute de mes problèmes professionnels avec mes supérieurs hiérarchiques pour m’aider à y remédier.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
14	Je fais travailler les élèves en petits groupes pour gérer le problème du sureffectif.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
15	J’ai recours à une stratégie rigide (ne pas accepter les élèves qui viennent en retard, sortir les élèves difficiles de la classe, etc.) pour gérer l’indiscipline des élèves.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
16	Je cherche des conseils auprès de mes collègues quand je rencontre des difficultés au travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
17	Je prévois volontairement des heures supplémentaires pour pouvoir terminer les programmes scolaires.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
18	J’essaie de trouver le réconfort (إعادة الطمأنة أو الاطمئنان) dans ma religion quand je rencontre des contraintes dans mon travail.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
19	Je gère le problème de l’indiscipline des élèves de façon ferme (abaissement des notes, convocation des parents d’élèves, etc.).	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
20	Je m’engage dans des activités extra-professionnelles.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
21	J’utilise mon ordinateur portable pour remédier au manque d’équipement technologique.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
22	Je discute mes contraintes au travail avec mes collègues afin d’y trouver une solution.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

Informations générales

- Quel âge avez-vous ? ……ans

- Quel est votre sexe ?

Homme ☐ Femme ☐

- Quelle est votre situation matrimoniale ?

Marié(e) ☐ Célibataire ☐ Divorcé(e) ☐ Veuf (ve) ☐

- Depuis combien de temps enseignez-vous ?……ans

- Depuis combien de temps enseignez-vous dans cet établissement ?…….ans

- Quel est votre niveau d'études ?

Bac ☐ DEUG ☐ Licence ☐ Master ☐ Doctorat ☐

- Quel est votre statut actuel ?

Titulaire ☐ Contractuel ☐

- Dans quel cycle d'études enseignez-vous ?

Primaire ☐ Secondaire collégial ☐ Secondaire qualifiant ☐ Plusieurs cycles ☐

- Quelle(s) matières (s) enseignez-vous ? …….....

…….

- Dans quel milieu enseignez-vous ?

Rural ☐ Urbain ☐

Avez-vous des commentaires sur ce questionnaire ? Si oui, lesquels ?

Merci de votre précieuse collaboration

Annexe 30

Phase 1 : Elle consiste à traduire les items comportant les mots qui posent des difficultés de compréhension du français vers l'arabe par le chercheur (i.e., le doctorant). Pour que le lecteur distingue ces mots, nous les mettons en gras.

Tableau 28

Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)

Mots en français	Mots en arabe (traduction)
Le vécu professionnel	المعيش المهني
Je travaille **avec modération**	أعملُ **باعتدال**
Mon travail demande une **concentration constante**	يتطلب عملي **تركيز مستمر**
Mon salaire **est convenable** par rapport au cout de vie	راتبي **يتلاءم** ومستوى العيش
L'éclairage des salles de cours **est adéquat**	الإضاءة في القسم ملائمة
Mon travail nécessite de ne pas dire des choses qui laissent exprimer **des sentiments déplaisants**	يتطلب عملي عدم الإفصاح عن **أحاسيسي المزعجة**
Je suis facilement irritable	أنا **سريع الغضب**
Je suis arrogant avec mes collègues de travail.	أنا **متغطرس** مع زملائي

Phase 2 : Elle consiste à remettre la liste d'items traduits en arabe à un chercheur bilingue (i.e., français-arabe) pour la traduire en français. Ce chercheur réalise ce travail sans l'aide de la version originale des items.

Tableau 29

Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)

Mots en arabe	Mots en français (contre traduction)
المعيش المهني	**Le vécu professionnel**
أعملُ **باعتدال**	Je travaille avec **modération**
يتطلب عملي **تركيز مستمر**	Mon travail demande **une concentration constante**
راتبي **يتلاءم** ومستوى العيش	Mon salaire **convient le niveau de vie**
الإضاءة في القسم ملائمة	L'éclairage des salles de cours **est convenable**
يتطلب عملي عدم الإفصاح عن **أحاسيسي المزعجة**	Mon travail nécessite de ne pas dire des choses qui laissent exprimer **des sentiments agaçants**
أنا **سريع الغضب**	Je suis **facilement irritable**
أنا **متغطرس** مع زملائي	**Je suis arrogant** avec mes collègues de travail.

Phase 3 : Elle a pour objectif d'évaluer la justesse de la traduction et la contre traduction des items en question. Pour ce faire, un enseignant-chercheur bilingue (i.e., français arabe) s'occupe de juger le degré avec lequel la contre traduction permet de reproduire le plus fidèlement possible la version originale de ces items. La consigne précise que l'enseignant chercheur donne son avis en choisissant une des trois modalités suivantes : non pertinent (NP), moyennement pertinent (MP), pertinent (P).

Tableau 30

Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelles de mesure du BET, de la DPT et des exigences du travail)

Mots en français (Version originale)	**Mots en français (contre traduction)**	**Evaluation de l'enseignant-chercheur**
Le vécu professionnel	**Le vécu professionnel**	P
Je travaille **avec modération**	Je travaille avec **modération**	P
Mon travail demande une **concentration constante**	Mon travail demande **une concentration constante**	P
Mon salaire **est convenable** par rapport au cout de vie	Mon salaire **convient le niveau de vie**	MP
L'éclairage des salles de cours **est adéquat**	L'éclairage des salles de cours **est convenable**	P
Mon travail nécessite de ne pas dire des choses qui laissent exprimer **des sentiments déplaisants**	Mon travail nécessite de ne pas dire des choses qui laissent exprimer **des sentiments agaçants**	P
Je suis facilement irritable	Je suis **facilement irritable**	P
Je suis arrogant avec mes collègues de travail.	**Je suis arrogant** avec mes collègues de travail.	P

Annexe 31

Tableau 31

Statistiques de l'échelle de mesure des exigences du travail

Items	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Item 1	106.93	98.738	.629
Item 2	105.68	101.097	.631
Item 3	106.35	103.515	.637
Item 4	106.55	103.741	.638
Item 5	106.08	99.507	.625
Item 6	106.83	98.199	.619
Item 7	107.45	103.126	.637
Item 8	106.25	98.808	.623
Item 9	106.20	99.446	.621
Item 10	105.75	100.295	.629
Item 11	106.73	100.307	.627
Item 12	106.13	102.779	.640
Item 13	106.80	100.164	.625
Item 14	106.10	97.477	.622
Item 15	104.95	103.074	.633
Item 16	106.70	104.523	.646
Item 17	107.45	100.869	.635
Item 18	106.83	101.738	.630
Item 19	105.50	96.821	.613
Item 20	106.48	98.769	.621
Item 21	105.75	105.167	.648
Item 22	106.28	102.615	.635
Item 23	106.78	101.307	.631
Item 24	105.68	104.840	.645
Item 25	107.70	102.472	.635
Item 26	105.38	102.907	.633
Item 27	106.23	103.871	.640
Item 28	106.60	102.708	.634
Item 29	104.98	104.333	.635
Item 30	106.28	98.922	.620
Item 31	105.80	100.728	.630
Item 32	107.43	98.302	.620
Item 33	105.80	99.703	.628
Item 34	105.68	101.404	.634
Item 35	106.73	101.794	.638
Item 36	107.38	103.163	.639

Annexe 32

Tableau 32

Liste des enquêteurs

Nom	Prénom	Discipline	Niveau d'études
Bennour	Amine	Psychologie sociale	M1
Bouchajra	Jamal	Psychologie sociale	M1
El Bardouni	Abdelaziz	Psychologie du travail	1ère de thèse
El-Omari	Khalid	Psychologie du travail	1ère de thèse
Elfatouaki	Karam	Psychologie sociale	M2
Grimli	Houda	Sociologie	3ème de thèse
Houmine	Ilham	Psychologie	L2
Maaloumi	Kamal	Psychologie sociale	M1
Moutamanni	Elhoucine	Psychologie sociale	M1
Tahiri	Asia	Psychologie	L2

Annexe 33

Tableau 33

Description générale des données manquantes de 1195 participants

Type de répondants	Nombre de participants	%
Répondants complets	422	35.31
Répondants partiels	694	58.07
Répondants partiels ayant une page manquante sur le questionnaire [a]	79	6.61
Total	**1195**	**100%**

Notes. [a] Ces 79 participants sont écartés et notre échantillon se voit diminué pour atteindre 1116 participants.

Tableau 34

Données manquantes de 1116 participants

Type de répondants	Détails sur les données manquantes	Nombre de répondants	Total	%
Répondants complets	-	429	429	38.44
Répondants partiels ayant une donnée manquante	-	256	256	22.93
Répondants partiels ayant 2 données ou plus manquantes sur des échelles différentes et/ou sur les variables sociodémographiques	2 données manquantes sur tout le questionnaire	124	216	19.35
	3 données manquantes sur tout le questionnaire	51		
	4 données manquantes sur tout le questionnaire	29		
	5 données manquantes sur tout le questionnaire	8		
	6 données manquantes sur tout le questionnaire	3		
	8 données manquantes sur tout le questionnaire	1		
Répondants partiels ayant de 2 données manquantes la même échelle de mesure	-	149	149	13.35
Répondants partiels ayant 3 données manquantes ou plus sur la même échelle de mesure ou VSD	-	66	66	5.91
Total		**1116**		**100%**

Annexe 34

Tableau 35

Fiabilité des échelles de mesure avec données manquantes (1116 participants)

Echelles de mesure [a]	**Nombre d'items**	**Alpha de Cronbach**
Bien-être au travail	23	.87
détresse psychologique au travail	19	.88
Exigences du travail	36	.80
Soutien social	25	.92
Climat de travail	19	.90
Utilité perçue du métier	23	.94
Autonomie au travail	11	.88
Stratégies de coping	22	.75

Notes. [a] Nous observons que les 8 échelles de mesure obtiennent des alphas de Cronbach supérieurs à .70

Annexe 35

Tableau 36

Description des participants qui n'ont pas répondu à la moitié d'une échelle de mesure

Echelles de mesure et VSD	N° du questionnaire (participants)	Nombre de données manquantes	Nombre total d'items de l'échelle de mesure ou des VSD	% de données manquantes
VSD	692	5	10	60%
	1095	9		90%
	1091	9		90%
Soutien social	722	12	23	52.17%
	431	21		91.3%
Exigences du travail	1092	19	36	52.77%
	429	19		52.77%
	1094	32		88.88%
Autonomie au travail	431	10	11	90.9%
	320	8		72.72%
Stratégies de coping	320	14	22	63.63%

Notes. En plus de 79 participants ayant une page manquante sur le questionnaire, il y a 9 participants qui n'ont pas répondu à plus que la moitié des items d'une échelle de mesure et/ou des caractéristiques sociodémographiques. L'échantillon final s'élève à 1107 participants.

Annexe 36

Tableau 37

Indice de KMO et test de Bartlett de la mesure des exigences du travail

Echelle de mesure	**Indice KMO[a]**	**Test de sphéricité de Bartlett[b]**		
		Khi-deux approx.	**ddl**	**Sig.**
Exigences du travail	.74	6539.223	210	.001

[a] Les données révèlent que les indices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sont excellents (Tabachnick & Fidell, 2007).

[b] Les résultats montrent que le test de Bartlett est significatif pour les quatre échelle de mesure. Cela nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure les items sont intercorrélés (Corbière, 2014).

Annexe 37

Tableau 38

Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure des exigences du travail

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
La propreté des sanitaires est acceptable.	.78	6	Environnement physique de travail
Les sanitaires sont disponibles au sein de l'établissement.	.67		
La propreté des salles de cours est acceptable.	.61		
Je dispose du matériel pédagogique adéquat.	.51		
Je dispose du matériel pédagogique nécessaire.	.46		
L'éclairage des salles de cours est adéquat.	.45		
Le déplacement entre mon domicile et mon établissement scolaire demande beaucoup de temps.	-.87	4	Difficultés de déplacement domicile-lieu de travail
Le lieu où je travaille est loin de mon domicile.	-.80		
Les charges financières de déplacement entre mon domicile et mon lieu de travail sont élevées.	-.69		
L'accès à mon lieu de travail est difficile.	-.60		
Mon travail demande une capacité d'écoute importante.	.75	5	Charge de travail
Mon métier nécessite de travailler à l'école et à la maison.	.62		
Mon travail demande une concentration constante.	.56		
Enseigner aux élèves qui n'ont pas le niveau requis me demande un effort énorme.	.52		
J'enseigne des programmes scolaires surchargés et pressants.	.34		
Le contact avec les élèves indisciplinés me` déstabilise émotionnellement.	.65	4	Charge émotionnelle
Assurer la discipline des élèves est émotionnellement dur pour moi.	.63		
Il est difficile pour moi d'enseigner aux élèves qui n'ont pas envie d'apprendre.	.58		
Gérer l'assiduité des élèves est difficile pour moi.	.50		
Mon salaire est convenable par rapport au coût de vie.	-.81	2	Rémunération insuffisante
Le salaire que je reçois est convenable par rapport aux efforts que je fournis au travail.	-.74		

Annexe 38

L'équation pour calculer l'alpha de Cronbach stratifié **(**Cronbach et al., 1965 ; Feldt & Brennan, 1989 ; Osburn, 2000 ; Rae, 2007)

$$\alpha_S = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{s} \sigma^2_{X_i}(1-\alpha_i)}{\sigma^2_{X_T}}$$

En effet, s est le nombre de sous-échelles dans une échelle, $\boldsymbol{\alpha_i}$ est l'estimation de la fiabilité pour les items des sous-échelles, σ^2_{xi} est la variance de score observée pour les items des sous-échelles, $\sigma^2_{X_T}$ est la variance de l'échelle totale.

Tableau 39

Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance de l'échelle et sous-échelles des exigences du travail

Sous-échelles	$\mathbf{k_i}$	$\boldsymbol{\alpha_i}$	$\boldsymbol{\sigma^2_{xi}}$	$\boldsymbol{\sigma^2_{X_T}}$
Environnement physique de travail	6	.76	18.165	-
Difficultés de déplacement domicile-lieu de travail	4	.834	16.686	-
Charge de travail	5	.684	8.269	-
Charge émotionnelle	4	.686	8.983	-
Rémunération insuffisante	2	.774	3.902	-
Echelle globale des exigences du travail	**21**	**.76**	**-**	**84.656**

Notes. k_i *:* Nombre d'items, α_i *:* Alpha de Cronbach, ${}^{i}\sigma^2_{xi}$: Variance des sous échelles, $\sigma^2_{X_T}$: Variance de l'échelle totale

Alpha de Cronbach stratifié de l'échelle de mesure des exigences du travail

$$\boldsymbol{\alpha_s} = 1 - \frac{[18.165(1-.76)] + [16.686(1-.834)] + [8.269(1-.684)] + [8.983(1-.686)] + [3.902(1-.774)]}{84.656}$$

$$\boldsymbol{\alpha_s} = 1 - \frac{13.444}{84.656} = .84$$

Annexe 39

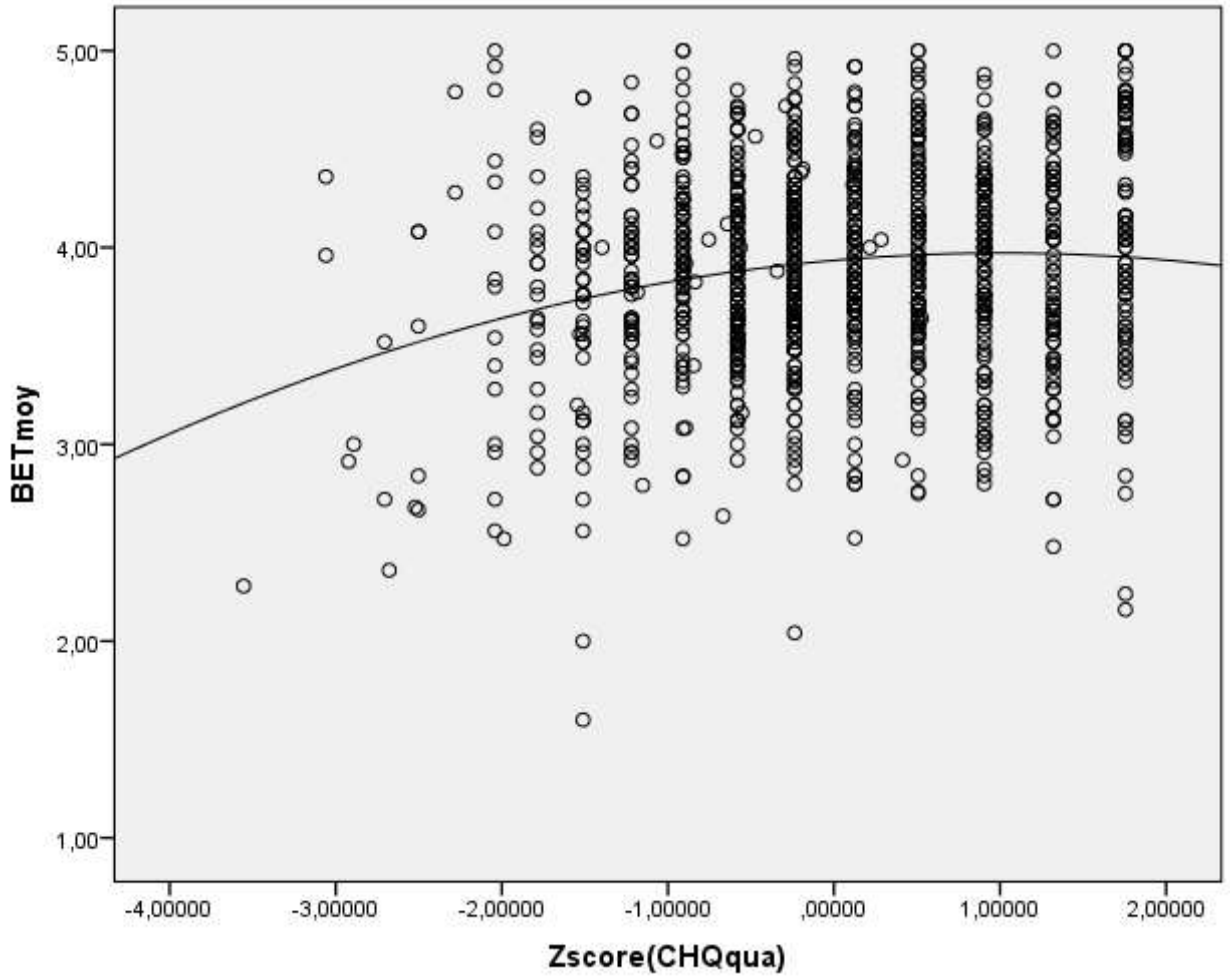


Figure 1. Effet quadratique de la charge de travail sur le bien-être au travail

Annexe 40

Phase 1 : Elle consiste à traduire les items comportant les mots qui posent des difficultés de compréhension du français vers l'arabe par le chercheur (i.e., le doctorant). Pour que le lecteur distingue ces mots, nous les mettons en gras.

Tableau 40

Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelles de mesure des ressources au travail)

Mots en français	Mots en arabe (traduction)
Mes collègues **me réconfortent** quand **j'affronte** des difficultés au travail.	زملائي في العمل **يؤازرونني** عندما **أواجه** مشكلة في العمل
Le directeur de l'établissement écoute mes problèmes avec **bienveillance**.	مدير المؤسسة **ينصت** لمشاكلي بعناية
Les parents d'élèves reconnaissent ma **contribution**	أولياء التلاميذ يقدرون **مساهمتي**
Je travaille **avec modération**	أعملُ **باعتدال**
Mon métier me permet de bénéficier de **la récompense de Dieu**	تمكنني مهنتي من الحصول على **الأجر أو الثواب**
Mon métier me permet d'avoir **la bénédiction de Dieu**	تمكنني مهنتي من الحصول على **رضا الله**

Phase 2 : Elle consiste à remettre la liste d'items traduits en arabe à un chercheur bilingue (i.e., français-arabe) pour la traduire en français. Ce chercheur réalise ce travail sans l'aide de la version originale des items.

Tableau 41

Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelles de mesure des ressources au travail)

Mots en arabe	Mots en français (contre traduction)
زملائي في العمل **يؤازرونني** عندما **أواجه** مشكلة في العمل	Mes collègues **me soutiennent** lorsque je **confronte** un problème au travail
مدير المؤسسة **ينصت** لمشاكلي بعناية	Le directeur de l'établissement écoute **attentivement** à mes problèmes
أولياء التلاميذ يقدرون **مساهمتي**	Les parents d'élèves reconnaissent **ma contribution**
أعملُ **باعتدال**	Je travaille avec **modération**
تمكنني مهنتي من الحصول على **الأجر**	Mon métier me permet de bénéficier de la **récompense de Dieu**
تمكنني مهنتي من الحصول على **رضا الله**	Mon métier me permet d'avoir **la bénédiction de Dieu**

Phase 3 : Elle a pour objectif d'évaluer la justesse de la traduction et la contre traduction des items en question. Pour ce faire, un enseignant-chercheur bilingue (i.e., français arabe) s'occupe de juger le degré avec lequel la contre traduction permet de reproduire le plus fidèlement possible la version originale de ces items. La consigne précise que l'enseignant chercheur donne son avis en choisissant une des trois modalités suivantes : non pertinent (NP), moyennement pertinent (MP), pertinent (P).

Tableau 42

Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelles de mesure des ressources au travail)

Mots en français (Version originale)	**Mots en français (contre traduction)**	**Evaluation de l'enseignant-chercheur**
Mes collègues **me réconfortent** quand **j'affronte** des difficultés au travail.	Mes collègues **me soutiennent** lorsque je **confronte** un problème	MP
Le directeur de l'établissement écoute mes problèmes avec **bienveillance**.	Le directeur de l'établissement écoute **attentivement** à mes problèmes	NP
Les parents d'élèves reconnaissent ma **contribution**	Les parents d'élèves reconnaissent **ma contribution**	P
Je travaille **avec modération**	Je travaille avec **modération**	P
Mon métier me permet de bénéficier de **la récompense de Dieu**	Mon métier me permet de bénéficier de la **récompense de Dieu**	P
Mon métier me permet d'avoir **la bénédiction de Dieu**	Mon métier me permet d'avoir **la bénédiction de Dieu**	P

Annexe 41

Tableau 43

Indice de KMO et test de Bartlett des mesures des ressources au travail

Echelles de mesure	**Indice KMO[a]**	**Test de sphéricité de Bartlett[b]**		
		Khi-deux approx.	**ddl**	**Sig.**
Soutien social	.90	9019.472	210	.001
Climat de travail	.91	5917.241	105	.001
Utilité perçue du métier	.91	8590.726	136	.001
Autonomie au travail	.91	4501.045	55	.001

[a] Les données révèlent que les indices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sont excellents (Tabachnick & Fidell, 2007).

[b] Les résultats montrent que le test de Bartlett est significatif pour les quatre échelle de mesure. Cela nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure les items sont intercorrélés (Corbière, 2014).

Annexe 42

Tableau 44

Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de soutien social

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
Je peux compter sur mes collègues quand je suis confronté à un problème dans mon travail.	.74	9	Facteur 1 Soutien des collègues /amis
Les collègues avec qui je travaille m'aident à mener à bien mon activité.	.70		
Mes collègues me réconfortent quand j'affronte des difficultés au travail.	.69		
Mes amis me réconfortent quand je rencontre des difficultés au travail.	.67		
Mes collègues et moi nous nous encourageons mutuellement au travail.	.64		
Les collègues avec qui je travaille me manifestent de l'intérêt.	.57		
Mes amis manifestent de l'intérêt pour mon travail.	.56		
Les collègues avec qui je travaille sont amicaux.	.49		
Je bénéficie de conseils de mes amis sur le plan professionnel.	.45		
Les parents d'élèves m'écoutent avec attention.	.76	3	Facteur 2 Soutien des parents d'élèves
Les parents d'élèves sont amicaux avec moi.	.72		
Les parents d'élèves m'encouragent dans mon travail.	.66		
Le directeur de l'établissement écoute mes problèmes avec bienveillance	.89	5	Facteur 3 Soutien de la direction de l'école
Le directeur de l'établissement est flexible et compréhensif.	.80		
Le directeur de l'établissement met à ma disposition le matériel pédagogique dont j'ai besoin pour mener à bien mon travail.	.56		
Le personnel administratif me réconforte en cas de problème.	.54		
Le personnel administratif m'aide pour faire face à l'indiscipline des élèves.	.43		
Je bénéficie de conseils de ma famille sur le plan professionnel.	.80	2	Facteur 4 Soutien de la famille
Je peux compter sur ma famille dans les moments difficiles au travail.	.58		
L'inspecteur pédagogique est disponible quand je sollicite son aide.	.82	2	Facteur 5 Soutien de l'inspecteur pédagogique
L'inspecteur pédagogique m'encourage dans mon travail.	.61		

Annexe 43

Tableau 45

Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de climat de travail

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
Je me sens traité avec respect et dignité.	.74	10	Facteur 1 Reconnaissance de l'établissement, des collègues et des élèves
J'ai le sentiment que je compte pour l'établissement.	.71		
Je me sens valorisé.	.67		
Je me sens respecté par mes élèves.	.61		
J'ai le sentiment que ma contribution est reconnue par mon établissement.	.61		
Je me sens considéré par mes collègues de travail.	.56		
Je travaille dans une ambiance plutôt conviviale avec mes collègues.	.52		
Je pense que mes droits en tant qu'enseignant sont considérés.	.47		
Mes collègues de travail valorisent mes efforts	.45		
Mes élèves valorisent mon travail	.41		
Les parents d'élèves me remercient pour les efforts que je fournis au travail.	.83	3	Facteur 2 Reconnaissance des parents d'élèves
Les parents d'élèves reconnaissent ma contribution	.68		
Je me sens valorisé et respecté par les parents d'élèves.	.67		
Des avantages (emploi du temps convenable, disponibilité des moyens pédagogiques, etc.) sont offerts pour m'encourager à travailler davantage.	.54	2	Facteur 3 Méthodes d'incitation au travail
Des promesses (mutations, promotion, etc.) sont utilisées pour m'amener à travailler davantage.	.53		

Annexe 44

Tableau 46

Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure de l'utilité du métier

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
Mon métier me permet de jouer un rôle important dans la société	.77	8	Facteur 1 Sentiment d'utilité sociale et de fierté
Mon métier me permet de contribuer au développement de mon pays.	.76		
J'exerce un métier qui me procure un sentiment de fierté.	.72		
J'exerce un métier valorisant.	.67		
Mon métier me permet de former les futurs citoyens.	.60		
Mon métier est honorable.	.55		
Mon métier me permet de transmettre un savoir utile aux élèves.	.48		
Mon métier me permet de rendre service aux autres.	.33		
Mon métier me permet de disposer d'un temps libre pour exercer des activités de loisirs.	.82	3	Facteur 2 Le fait de disposer de temps libre
Mon métier me permet de disposer d'un temps libre pour me reposer.	.73		
Mon métier me permet de disposer d'un temps libre à consacrer pour ma vie familiale.	.66		
Mon métier me permet d'avoir la bénédiction de Dieu.	.93	4	Facteur 3 Récompense et bénédiction de Dieu
Faire mon travail, c'est satisfaire et faire plaisir à Dieu.	.68		
Etre enseignant, c'est suivre la trace du prophète	.62		
Mon métier me permet de bénéficier de la récompense de Dieu.	.61		
Mon métier est source de revenu stable.	.68	2	Facteur 4 Sécurité de l'emploi
Mon métier me garantit un emploi stable.	.52		

Annexe 45

Tableau 47

Indices de saturation des items et nomination des facteurs de l'échelle de l'autonomie au travail

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
Mon travail me permet de mettre en œuvre mes compétences.	.74	11	Autonomie au travail
Mon travail m'offre l'occasion d'être créatif (tester les nouvelles méthodes d'enseignement).	.71		
Dans mon travail, j'ai la possibilité de développer mes compétences professionnelles.	.69		
Dans mon travail, j'ai l'opportunité de faire des choses différentes.	.66		
J'ai la possibilité d'influencer le déroulement de mon travail.	.65		
Je peux réaliser mon travail sans pression.	.63		
Mon travail me permet de prendre des décisions de façon autonome.	.63		
J'ai la liberté de décider comment je vais faire mon travail.	.63		
Mon travail me permet d'apprendre de nouvelles choses.	.56		
Je peux choisir certains contenus de cours.	.52		
Je peux réaliser mon travail sans être surveillé.	.51		

Annexe 46

Tableau 50

Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance des échelles et des sous-échelles des ressources au travail

Sous-échelles	k_i	α_i	σ^2_{xi}	$\sigma^2_{x_T}$
Soutien des collègue-amis	9	.876	40.773	-
Soutien des parents d'élèves	3	.792	8.591	-
Soutien de la Direction	5	.824	17.55	-
Soutien de la famille	2	.662	4.537	-
Soutien de l'inspecteur pédagogique	2	.70	4.425	-
Echelle globale du soutien social	**21**	**.895**	**-**	**168.902**
Reconnaissance des collègues, des élèves et de l'établissement	10	.864	35.432	-
Reconnaissance des parents d'élèves	3	.817	7.696	-
Méthodes d'incitation au travail	2	.465	3.807	-
Echelle globale du climat de travail	**15**	**.866**	**-**	**74.463**
Sentiment d'utilité sociale de fierté	8	.878	24.612	-
Le fait de disposer de temps libre	3	.79	5.77	-
Bénédiction/récompense de Dieu	4	.855	6.896	-
Sécurité de l'emploi	2	.686	2.072	-
Echelle globale de l'utilité du métier	**17**	**.90**	**-**	**80.787**

Notes. k_i *:* Nombre d'items, α_i *:* Alpha de Cronbach, ${}^{i}\sigma^2_{xi}$: Variance des sous échelles, $\sigma^2_{x_T}$: Variance de l'échelle totale

Alpha de Cronbach stratifié de l'échelle de mesure du soutien social

$$\alpha_s = 1 - \frac{[40.773(1 - .876)] + [8.591(1 - .792)] + [17.550(1 - .824)] + [4.537(1 - .662)] + [4.425(1 - .70)]}{168.902}$$

$$\alpha_s = 1 - \frac{12.792}{168.902} = .924$$

Alpha de Cronbach stratifié de l'échelle de mesure du climat de travail

$$\alpha_s = 1 - \frac{[35.432(1 - .864)] + [7.696(1 - .817)] + [3.807(1 - .465)]}{74.463}$$

$$\alpha_s = 1 - \frac{8.263}{74.463} = .889$$

Alpha de Cronbach stratifié de l'échelle de mesure de l'utilité perçue du métier

$$\alpha_s = 1 - \frac{[24.612(1 - .878)] + [5.770(1 - .790)] + [6.896(1 - .855)] + [2.072(1 - .686)]}{80.787}$$

$$\alpha_s = 1 - \frac{5.938}{80.787} = .926$$

Annexe 47

Phase 1 : Elle consiste à traduire les items comportant les mots qui posent des difficultés de compréhension du français vers l'arabe par le chercheur (i.e., le doctorant). Pour que le lecteur distingue ces mots, nous les mettons en gras.

Tableau 51

Items et mots traduits du français vers l'arabe (échelle de mesure des stratégies de coping)

Mots en français	Mots en arabe (traduction)
Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier à **la lourdeur des programmes scolaires.**	أحدد أهداف بيداغوجية قابلة للتحقيق من أجل تجاوز مشكل **ثقل البرامج الدراسية**
J'essaie de trouver **le réconfort** dans ma religion quand je rencontre des contraintes dans mon travail.	أحاول أن أجد **الاطمئنان** في ديني عندما أواجه مشكلة ما

Phase 2 : Elle consiste à remettre la liste d'items traduits en arabe à un chercheur bilingue (i.e., français-arabe) pour la traduire en français. Ce chercheur réalise ce travail sans l'aide de la version originale des items.

Tableau 52

Items et mots traduits de l'arabe vers le français (échelle de mesure des stratégies de coping)

Mots en arabe	Mots en français (contre traduction)
أحدد أهداف بيداغوجية قابلة للتحقيق من أجل تجاوز مشكل **ثقل البرامج الدراسية**	Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier **à la charge du programme scolaire**.
أحاول أن أجد **الاطمئنان** في ديني عندما أواجه مشكلة ما.	Quand j'ai un problème, j'essaie de trouver **le réconfort** dans ma religion

Phase 3 : Elle a pour objectif d'évaluer la justesse de la traduction et la contre traduction des items en question. Pour ce faire, un enseignant-chercheur bilingue (i.e., français arabe) s'occupe de juger le degré avec lequel la contre traduction permet de reproduire le plus fidèlement possible la version originale de ces items. La consigne précise que l'enseignant

chercheur donne son avis en choisissant une des trois modalités suivantes : non pertinent (NP), moyennement pertinent (MP), pertinent (P).

Tableau 53

Evaluation de la justesse de la traduction des items (échelle de mesure des stratégies de coping)

Mots en français (Version originale)	**Mots en français (contre traduction)**	**Evaluation de l'enseignant-chercheur**
Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier à **la lourdeur des programmes scolaires.**	Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier **à la charge du programme scolaire**.	MP
J'essaie de trouver **le réconfort** dans ma religion quand je rencontre des contraintes dans mon travail.	Quand j'ai un problème, j'essaie de trouver **le réconfort** dans ma religion	P

Annexe 48

Tableau 54

Résultats du pré-test de la fiabilité de la mesure des stratégies de coping

Items	**Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément**	**Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément**	**Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément**	**α**
Item 1	77.70	60.523	.569	.553
Item 2	77.25	57.936	.538	
Item 3	78.43	56.610	.534	
Item 4	77.38	59.779	.550	
Item 5	77.75	57.782	.546	
Item 6	78.48	57.846	.545	
Item 7	76.90	61.169	.562	
Item 8	76.80	59.703	.549	
Item 9	77.52	57.538	.537	
Item 10	78.73	57.692	.567	
Item 11	76.88	59.753	.549	
Item 12	77.05	56.510	.521	
Item 13	77.88	51.599	.495	
Item 14	78.88	59.856	.572	
Item 15	78.20	54.985	.520	
Item 16	77.98	56.846	.536	
Item 17	78.30	60.831	.572	
Item 18	78.45	55.382	.531	
Item 19	77.83	57.892	.541	
Item 20	78.08	57.199	.547	
Item 21	77.60	58.297	.543	
Item 22	78.33	60.533	.561	
Item 23	77.83	55.225	.521	
Item 24	77.25	56.500	.534	
Item 25	77.77	54.999	.518	

Annexe 49

Tableau 55

Résultats du pré-test de la fiabilité de la mesure de l'optimisme

Items	**Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément**	**Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément**	**Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément**	**α**
Dans les moments d'incertitude, je m'attends habituellement au mieux.	18.15	8.695	.497	.561
S'il y a des chances que ça aille mal pour moi, ça ira mal.	18.53	9.897	.563	
Je suis toujours optimiste face à mon avenir.	17.38	10.753	.576	
Je ne m'attends presque jamais à ce que les choses aillent comme je le voudrais.	18.75	7.321	.459	
Je m'attends rarement à ce que de bonnes choses m'arrivent.	18.48	5.999	.303	
Dans l'ensemble, je m'attends à ce que plus de bonnes choses m'arrivent que de mauvaises.	17.60	10.913	.581	

Annexe 50

Tableau 56

Indice de KMO et test de Bartlett de la mesure des stratégies de coping

Echelle de mesure	**Indice KMO[a]**	**Test de sphéricité de Bartlett[b]**		
		Khi-deux approx.	**ddl**	**Sig.**
Stratégies de coping	.69	1845.229	55	.001

[a] Les données révèlent que l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) relativement acceptable (Tabachnick & Fidell, 2007).

[b] Les résultats montrent que le test de Bartlett est significatif. Cela nous permet de rejeter l'hypothèse nulle et de conclure que les items sont intercorrélés (Corbière, 2014).

Annexe 51

Tableau 57

Indices de saturation et nomination des facteurs de la mesure des stratégies de coping

Items	Poids factoriels	Nombre d'items	Nomination des facteurs
Je discute mes contraintes au travail avec mes collègues afin d'y trouver une solution.	.77	4	Facteur 1 Recherche de soutien social
Je cherche des conseils auprès de mes collègues quand je rencontre des difficultés au travail.	.72		
Je discute de mes problèmes professionnels avec mes supérieurs hiérarchiques pour m'aider à y remédier	.43		
Je parle de mes soucis au travail avec ma famille pour m'aider à trouver des issues.	.40		
J'adapte les contenus de cours au niveau des élèves.	.79	3	Facteur 2 Coping centré sur la gestion du programme scolaire
Je simplifie les contenus de cours pour surmonter la faiblesse du niveau des élèves.	.57		
Je fixe des objectifs pédagogiques réalisables pour remédier à la lourdeur des programmes scolaires	.45		
J'ai recours à une stratégie rigide (ne pas accepter les élèves qui viennent en retard, sortir les élèves difficiles de la classe, etc.) pour gérer l'indiscipline des élèves.	.73	2	Facteur 3 Coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves
Je gère le problème de l'indiscipline des élèves de façon ferme (abaissement des notes, convocation des parents d'élèves, etc.).	.56		
J'achète des outils de travail accessibles (matériel de géométrie, cartes de géographie, etc.) pour remédier à l'insuffisance du matériel pédagogique.	.77	2	Facteur 4 Coping centré sur la gestion du manque d'outils didactiques
J'utilise mon ordinateur portable pour remédier au manque d'équipement technologique.	.35		

Annexe 52

Tableau 58

Nombre d'items, alpha de Cronbach et variance de l'échelle et sous-échelles des stratégies de coping

Sous-échelles	k_i	α_i	σ^2_{xi}	σ^2_{xT}
Recherche de soutien social	4	.682	9.316	-
Coping centré sur la gestion des programmes scolaires	3	.617	3.551	-
Coping centré sur la gestion de l'indiscipline des élèves	2	.585	3.524	-
Coping centré sur la gestion du manque d'outils didactiques	2	.453	4.165	-
Echelle globale des stratégies de coping	**11**	**.644**	**-**	**29.806**

Notes. k_i *:* Nombre d'items, α_i *:* Alpha de Cronbach, ${}^{i}\sigma^2_{xi}$: Variance des sous échelles, σ^2_{xT}: Variance de l'échelle totale

Alpha de Cronbach stratifié de l'échelle de mesure de soutien social

$$\alpha_s = 1 - \frac{[9.316(1 - .682)] + [3.551(1 - .617)] + [3.524(1 - .585)] + [4.165(1 - .453)]}{29.806}$$

$$\alpha_s = 1 - \frac{8.06}{29.806} = .729$$