

AIPTLF - BOLOGNA 2004
*13^{ème} Congrès de psychologie du travail et des
organisations*

**PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE
ET EPUISEMENT PROFESSIONNEL
CHEZ LES ENSEIGNANTS**

**Michel JANOSZ, Université de Montréal
Marc THIEBAUD, Université de Fribourg
Christiane BOUTHILLIER, Université de Montréal
Luc BRUNET, Université de Montréal**

Version préliminaire

NE PAS DIFFUSER !

Communication : C197 / S266
Thème : 2.3 Culture et Climat

Juin 2004

PERCEPTION DU CLIMAT SCOLAIRE ET EPUISEMENT PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS

**Michel JANOSZ¹, Marc THIEBAUD², Christiane
BOUTHILLIER³, Luc BRUNET⁴**

Résumé

Cette étude transversale se penche sur les liens entre la perception du climat organisationnel et l'épuisement professionnel chez 6175 enseignants québécois. Les résultats indiquent que plus les enseignants perçoivent positivement le climat de l'école, moins ils se disent épuisés. Le climat de sécurité est le meilleur prédicteur de tous les climats, suivi du climat relationnel entre le personnel et la direction, puis de la qualité des relations avec les élèves. Ces relations ne sont pas médiatisées par le sentiment d'appartenance, qui se présente par ailleurs comme le meilleur prédicteur de l'épuisement. Cette étude soutient l'importance d'étudier le climat organisationnel comme déterminant de l'épuisement professionnel, et attire l'attention sur la violence scolaire, comme source de stress important pour les enseignants.

Mots-clés : climat scolaire, enseignants, épuisement professionnel, violence scolaire

¹ Psycho-éducation, Université de Montréal ; michel.janosz@umontreal.ca

² Université de Fribourg ; thiebaud@formation.ch

³ Psycho-éducation, Université de Montréal ; christiane.bouthillier@umontreal.ca

⁴ Psychologie, Université de Montréal ; luc.brunet@umontreal.ca

I. Problématique

Le climat organisationnel ou climat de travail est un concept qui suscite l'attention des chercheurs en psychologie depuis au moins 40 ans (Gellerman, 1960). Le climat de travail, habituellement compris comme une des composantes de l'environnement organisationnel, réfère à la perception de la qualité avec laquelle les individus interagissent, se sentent traités et considérés (Brunet et Savoie, 1999). Le climat aurait donc une influence importante sur la conduite des individus dans la mesure où ses derniers interprètent les «demandes» de leur environnement à travers leur perception du climat (Brunet et Savoie, 1999). De leur côté, les études plus récentes sur le stress et l'épuisement professionnel⁵ soulignent l'importance des facteurs organisationnels comme sources potentielles de stress et, donc, comme facteurs associés à l'émergence du burn-out (Malach et Leiter, 1997 ; Sauter et Murphy, 1995).

Lorsqu'un individu évalue ne pas être en mesure (pouvoir, vouloir) de rencontrer les exigences ou les demandes de son environnement, une tension, un stress émerge. Le stress chronique qui mène à l'épuisement professionnel est donc tributaire d'une interaction entre les caractéristiques individuelles (sa capacité d'adaptation, ses valeurs, ses compétences, etc.) et les caractéristiques organisationnelles (par. ex., la surcharge de travail, le manque de pouvoir, le manque de renforcement/ reconnaissance, l'injustice, le climat, etc. ; Byrne, 1994 ; Brunet et Savoie, 1999 ; Malach et Leiter, 1997 ; Sauter et Murphy, 1995). Malgré l'intérêt porté à la dimension du climat organisationnel, force est de constater que peu d'études scientifiques ont cherché à vérifier empiriquement les liens entre la perception du climat et l'épuisement professionnel (Brunet et Savoie, 1999). Cette recherche s'attaque à cette question auprès d'enseignants d'écoles secondaires.

La grande majorité des études empiriques sur l'épuisement professionnel des enseignants se sont surtout attardées jusqu'à présent à des facteurs individuels explicatifs tels que l'âge, le statut marital, le sexe, l'expérience, le sentiment de compétence, de contrôle ou d'efficacité, la satisfaction professionnelle, etc. (Dorman, 2003 ; Vandenburghe & Huberman, 1999). Beaucoup moins d'études ont cherché à vérifier la contribution de l'environnement social ou du climat (Dorman, 2003). Cependant, les quelques travaux qui s'y sont intéressés confirment l'existence d'un lien entre le climat de la classe ou de l'école et le sentiment d'épuisement professionnel (Byrne, 1994 ; Dorman, 2003). Ces études ont, par ailleurs, pour des raisons méthodologiques, utilisé des mesures très synthétiques de

⁵ Le concept d'épuisement professionnel, ou burn-out, est compris ici comme un état d'épuisement psychique ou physique, en réaction à l'exposition prolongée à des stressors présents dans l'environnement de travail (Freudenberger, 1974). L'épuisement professionnel s'exprime à travers des symptômes de malaises physiques ou psychologiques qui traduisent un sentiment d'épuisement émotionnel, un sentiment de dépersonnalisation (attitudes négatives envers les autres) ou un sentiment négatif à l'égard de l'accomplissement de soi (Byrne, 1991 ; Dorman, 2003 ; Malach et Leiter, 1997).

l'environnement scolaire ; il est donc difficile d'identifier quels sont les aspects de l'organisation qui sont le plus reliés à l'épuisement. La présente étude vise à approfondir et à préciser les liens existants entre la perception du climat scolaire et l'épuisement professionnel.

Janosz, Georges et Parent (1998) proposent de concevoir le climat scolaire - qu'ils distinguent des pratiques éducatives des enseignants et des problèmes dans l'école - comme un construit présentant de multiples facettes, à l'image d'un diamant ; il comprend plusieurs sous-climats pouvant avoir des influences spécifiques : le climat relationnel, le climat éducatif, le climat de sécurité, le climat de justice et le climat d'appartenance. Le poids relatif de ces différentes facettes du climat organisationnel varierait selon la conduite étudiée. Ainsi, le climat de sécurité serait davantage associé à la violence scolaire, alors que le climat éducatif serait plus fortement relié à la réussite des élèves. De plus, selon leur modèle, le climat d'appartenance, basée sur une mesure agrégée du sentiment d'appartenance à l'école (i.e. conviction personnelle que l'organisation permet de répondre aux besoins de stimulation, de sécurité, d'accomplissement et d'intégration sociale) serait, d'une part, tributaire de la qualité des différentes facettes du climat scolaire et, d'autre part, le meilleur prédicteur de la qualité de l'adaptation individuelle des élèves ou des membres du personnel. Autrement dit, le sentiment d'appartenance serait un médiateur important de l'effet du climat scolaire sur le sentiment d'épuisement.

Par ailleurs, les études sur les liens entre le soutien social et l'épuisement proposent que la qualité du climat relationnel devrait être fortement et négativement reliée au sentiment d'épuisement (Moos & Shaefer, 1993, Serrar, 2001). De plus, certaines études ont trouvé que l'indiscipline et la violence des élèves étaient une source importante de stress, liée à l'épuisement professionnel (Burke et al., 1996 ; Serrar, 2001). Les liens étroits qui existent entre la violence des élèves et le climat de sécurité permettent de penser que le climat de sécurité pourra aussi être relié au sentiment d'épuisement.

Cette recherche teste donc trois hypothèses : (1) plus les enseignants perçoivent positivement le climat scolaire de leur école, moins ils se sentent épuisés ; (2) le climat relationnel, en particulier celui impliquant la direction et les membres du personnel, et le climat de sécurité sont les facettes les plus corrélées au sentiment d'épuisement professionnel ; (3) le sentiment d'appartenance médiatise la relation entre le climat organisationnel et l'épuisement professionnel.

II. Méthodologie

Échantillon

Cette étude repose sur des analyses secondaires de données recueillies dans le cadre d'une très vaste étude évaluative d'une initiative gouvernementale visant à améliorer la réussite scolaire des adolescents québécois de milieux défavorisés (la « Stratégie d'intervention Agir autrement »). Les données utilisées pour cette étude sont issues d'un échantillon transversal de 6175 enseignants provenant de 159 écoles secondaires publiques francophones de milieux défavorisés.

Procédures et mesures

Durant l'hiver 2003, ces enseignants (54,3% femmes) ont répondu au Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif (QES, Janosz, 2000) qui mesure leurs perceptions à l'égard de différentes facettes du climat scolaire, des pratiques éducatives ou de gestion, et des problèmes perçus et vécus, tant par les élèves que les membres du personnel (violence, motivation, épuisement professionnel, etc.). Seules les données concernant le climat scolaire et l'épuisement professionnel ont été traitées ici.

Variables de contrôle. Le sexe de répondants et le nombre d'années en poste dans l'école ont été utilisés comme variables de contrôle.

Variables indépendantes. Le climat de l'école est mesuré à travers sept sous-dimensions ou sous-climats : 1) le climat relationnel, qui traduit la chaleur, le respect, et le plaisir dans les relations interpersonnelles, se décline lui-même en quatre sous-climats : a) le climat relationnel entre les élèves, b) entre les élèves et les enseignants, c) entre les membres du personnel et d) entre les membres du personnel et la direction ; 2) le climat de justice (équité dans l'application des règles envers les élèves), 3) le climat éducatif (dévouement de l'institution à la réussite des élèves, la qualité de l'éducation, le sens donné aux apprentissages et l'adhésion aux valeurs liées à l'éducation) et 4) le climat de sécurité (les risques perçus de pouvoir être agressé verbalement, psychologiquement ou physiquement dans l'école).

Variable médiatrice. Le sentiment d'appartenance renvoie à l'importance que l'école revêt pour l'individu comme milieu de vie. Compte tenu de la problématique étudiée il a été décidé de ne pas considérer le sentiment d'appartenance comme une composante du climat scolaire, mais plutôt comme un attribut psychologique qui traduit la qualité de l'appariement entre les exigences de l'organisation éducative et les besoins de l'individu.

Ces huit variables constituent huit échelles qui sont construites à partir de 39 énoncés rédigés sous la forme d'affirmation et pour lesquels le répondant doit indiquer son niveau d'accord (6 choix de réponses, allant de totalement d'accord à totalement en désaccord). Le tableau 1 présente des exemples d'énoncés et la consistance interne des échelles.

Variable dépendante. L'échelle d'épuisement professionnel est composée de 10 items qui réfèrent aux grandes dimensions du burnout proposées par Maslach, Jackson, & Leiter (1996) et sont inspirées de l'outil développé par Serrar (2001). Quatre énoncés renvoient au sentiment de fatigue et d'épuisement émotionnel, deux énoncés réfèrent à la dépersonnalisation (irritabilité, relations sociales négatives), et les quatre derniers items portent sur le sentiment d'accomplissement au travail. Les énoncés sont présentés sous la forme d'affirmations (ex., « je suis si fatigué au réveil que je me sens incapable d'affronter une nouvelle journée »). Le répondant doit indiquer son niveau d'accord pour chacun d'eux (échelle à 4 choix de réponses, allant de complètement d'accord à complètement en désaccord).

Tableau 1: Exemples d'énoncés et consistance interne (alpha Chronbach) des échelles

Climat relationnel entre les élèves (5 énoncés, alpha=,89)	Les <u>élèves</u> s'entraident. Les relations entre les élèves sont chaleureuses et amicales.
Climat relationnel entre les élèves et les enseignants (4 énoncés, alpha=,85)	Les <u>élèves et les enseignants</u> ont du plaisir à être ensemble. Les élèves et les enseignants se parlent en dehors des heures de cours.
Climat relationnel entre les membres du personnel (4 énoncés, alpha=,85)	Les membres du personnel ont du plaisir ensemble. Il est fréquent de voir un membre du personnel en <u>dénigrer</u> un autre.
Climat relationnel entre les membres du personnel et la direction (5 énoncés, alpha=,92)	Les membres du personnel se sentent à l'aise d'échanger et de discuter avec <u>la direction</u> .
Climat éducatif (7 énoncés, alpha=,86)	<u>La direction</u> et les membres du personnel ont du plaisir ensemble Dans cette école, on sent que la réussite des élèves est au cœur des priorités des enseignants. Cette école offre un environnement très stimulant pour les élèves.
Climat de sécurité (6 énoncés, alpha=,86)	Les élèves se font facilement intimider (menacer, harceler, baver, etc.) dans cette école. Les membres du personnel de cette école ont peur d'intervenir dans une situation de violence.
Climat de justice (3 énoncés, alpha=,88)	Dans cette école, les <u>règles</u> sont justes (équitables) pour les élèves. Dans cette école, les élèves sont traités de façon juste (équitable).
Sentiment d'appartenance (5 énoncés, alpha=,90)	Je me sens vraiment à ma place dans cette école. Cette école est importante pour moi.
Épuisement professionnel (10 énoncés, alpha=,87)	Je suis si fatigué(e) au réveil que je me sens incapable d'affronter une nouvelle journée de travail. Assez souvent, j'ai envie de rester à la maison plutôt que d'aller au travail

Stratégie analytique

Des analyses corrélationnelles et des régressions multiples linéaires hiérarchiques ont été effectuées pour tester les différentes hypothèses. L'hypothèse 1 a été testée à partir de l'examen de la matrice de corrélations entre les variables indépendantes ou médiatrice et la variable indépendante. Les hypothèses 2 et 3 ont été testées à travers une série de régressions multiple hiérarchiques.

III. Résultats

HYPOTHÈSE 1. Le tableau 2 rapporte les corrélations entre les différentes variables indépendantes du climat, la variable médiatrice (sentiment d'appartenance) et la variable dépendante (le sentiment d'épuisement professionnel, ÉP). Les résultats confirment la première hypothèse : tous les climats sont reliés au sentiment d'ÉP, dans la direction anticipée. L'ampleur des corrélations est plutôt modeste, à l'exception du sentiment d'appartenance ($r = ,50$). Notons, par ailleurs, que toutes les variables de climat sont aussi reliées au sentiment d'appartenance. Les conditions statistiques pour tester un effet médiateur (hypothèse 3) sont donc réunies (Baron et Kenny, 1986).

Tableau 2 - Matrice de corrélations de Pearson entre les différentes variables (N= 5905, cas complets, listwise).

	# années dans l'école	Climat relationnel				Climat éducatif	Climat de justice	Climat de sécurité	Sent. d'appar- tenance
		Entre élèves	Élèves / enseign.	Entre le personnel	Personnel- direction				
Sentiment d'appartenance	,07	,34	,43	,44	,49	,51	,35	,35	
Épuisement professionnel	,07	-,29	-,32	-,29	-,33	-,33	-,27	-,35	-,50

Tous les coefficients indiqués sont significatifs à $p < .001$.

HYPOTHÈSE 2. Le tableau 3 affiche les résultats de la première régression linéaire hiérarchique qui porte uniquement sur le climat relationnel. Le sexe des répondants a été retiré des variables de contrôle étant donné l'absence de lien significatif avec l'ÉP. De plus, étant donné la grande puissance statistique qui découle de la taille de l'échantillon, il a été décidé d'adopter une position conservatrice en ne considérant, comme significatifs que les prédicteurs affichant un $p < 0,0001$. Les résultats indiquent que si toutes les variantes du climat relationnel sont reliées dans la direction anticipée à l'épuisement professionnel (17% de variance totale), c'est la qualité du climat relationnel avec la direction qui est la plus déterminante (10%), suivi du climat entre les enseignants et les élèves (4%).

Le tableau 4 reprend la même analyse mais cette fois en incluant toutes les variables de climat, à l'exception du climat relationnel entre élèves et du climat de justice qui, bien qu'affichant un seuil de signification inférieur à 0,05, n'ont pas atteint notre seuil plus sévère de 0,0001. L'inclusion des climats de sécurité et éducatif font grimper le pourcentage total de variance expliquée (R^2) à 20% ($R = 0,44$). Cependant, bien avant le climat relationnel entre le personnel et la direction, c'est le climat de sécurité (12% de la variance totale) qui affiche la contribution la plus marquée à l'ÉP, suivi du climat relationnel entre le personnel et la direction (4% de la variance). Le climat relationnel entre les enseignants et les élèves (2%), le climat éducatif (0,6%) et le climat entre les membres du personnel (0,3%) apportent une amélioration significative mais plus marginale à la prédiction de l'ÉP.

Tableau 3 - Résultats de l'analyse de régression multiple hiérarchique pas-à-pas (forward) illustrant l'effet de prédiction du climat relationnel sur le sentiment d'épuisement professionnel des enseignants.

Étape de l'analyse	Variables de contrôle et indépendantes	Bêta	t	Sig.	R	R ² total
0	Ancienneté ^a	,07	5,3	***		
					,07	,01
1	Ancienneté ^a	,03	2,3	*		
	Climat personnel-direction	-,32	-26,2	***		
					,33	,11
2	Ancienneté ^a	,03	2,5	*		
	Climat personnel-direction	-,24	-18,6	***		
	Climat élèves-enseignants	-,22	-17,4	***		
					,39	,15
3	Ancienneté ^a	,04	3,4	**		
	Climat personnel-direction	-,21	-16,1	***		
	Climat élèves-enseignants	-,17	-12,4	***		
	Climat entre élèves	-,12	-8,9	***		
					,40	,16
4	Ancienneté ^a	,03	2,6	**		
	Climat personnel-direction	-,18	-12,2	***		
	Climat élèves-enseignants	-,15	-10,7	***		
	Climat entre élèves	-,12	-8,3	***		
	Climat entre personnel	-,09	-6,0	***		
					,41	,17

a : variable de contrôle; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

HYPOTHÈSE 3. Avant de tester l'hypothèse d'un effet médiateur du sentiment d'appartenance, nous avons vérifié s'il était nécessaire d'introduire toutes les variables de climat dans ce dernier modèle. Une troisième régression multiple hiérarchique a donc été conduite en positionnant le sentiment d'appartenance comme variable dépendante. Les résultats présentés dans le tableau 5 indiquent que tous les climats prédisent le sentiment d'appartenance ($R^2_{\text{total}} = 0,38$). Cette fois, cependant, le climat le plus important pour prédire le sentiment d'appartenance à l'école est le climat éducatif ($R^2=0,26$), suivi du climat relationnel entre le personnel et la direction ($R^2=0,07$) et du climat relationnel entre le personnel ($R^2=0,03$). Bien que significative, les contributions du climat relationnel entre les élèves et les enseignants ($R^2=0,01$) ainsi que le climat de sécurité ($R^2=0,01$) demeurent faibles.

Le tableau 6 présente les résultats de la dernière régression multiple qui teste le rôle médiateur potentiel du sentiment d'appartenance dans la relation entre le climat scolaire et le sentiment d'ÉP. Tout d'abord, l'ajout du sentiment d'appartenance au modèle de prédiction uniquement composé des variables de climat est importante ($R^2=0,09$) et accroît la variance totale expliquée à 29%. Ensuite, les résultats indiquent un effet médiateur complet pour le climat éducatif et le climat relationnel

Tableau 4 - Résultats de l'analyse de régression multiple hiérarchique pas-à-pas (forward) illustrant l'effet de prédiction de tous les climats sur le sentiment d'épuisement professionnel des enseignants.

Étape de l'analyse	Variables de contrôle et indépendantes	Bêta	t	Sig.	R	R ² total
0	Ancienneté ^a	,07	5,2	***		
					,07	,01
1	Ancienneté ^a	,05	4,3	***		
	Climat de sécurité	-,35	-28,7	***		
					,36	,13
2	Ancienneté ^a	,03	2,5	*		
	Climat de sécurité	-,26	-20,1	***		
	Climat personnel-direction	-,22	-16,6	***		
					,41	,17
3	Ancienneté ^a	,03	2,6	*		
	Climat de sécurité	-,21	-16,0	***		
	Climat personnel-direction	-,18	-13,2	***		
	Climat élèves-enseignants	-,17	-12,5	***		
					,43	,19
4	Ancienneté ^a	,04	3,1	**		
	Climat de sécurité	-,20	-14,4	***		
	Climat personnel-direction	-,14	-10,0	***		
	Climat élèves-enseignants	-,13	-9,2	***		
	Climat éducatif	-,10	-6,4	***		
					,44	,19
5	Ancienneté ^a	,30	2,5	*		
	Climat de sécurité	-,19	-14,0	***		
	Climat personnel-direction	-,12	-7,7	***		
	Climat élèves-enseignants	-,12	-8,0	***		
	Climat éducatif	-,09	-5,9	***		
	Climat entre personnel	-,07	-4,8	***		
					,44	,20

a : variable de contrôle; * p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

N.b. Le climat relationnel entre les élèves et le climat de justice ont été retranchés du modèle étant donné leur très faible contribution, significative mais au-dessus de 0,001.

entre le personnel (i.e. la contribution de ces climats au sentiment d'épuisement n'est plus significative lorsque l'on inclut le sentiment d'appartenance). L'effet médiateur n'apparaît que partiel en ce qui concerne le climat relationnel entre la direction et les membres du personnel, ainsi que pour le climat relationnel entre les élèves et les enseignants (réduction de 50% de la valeur du coefficient de régression). Enfin, aucun effet médiateur ne transparaît dans le cas du climat de sécurité.

Tableau 5 - Résultats de l'analyse de régression multiple hiérarchique pas-à-pas (forward) illustrant l'effet de prédiction de tous les climats sur le sentiment d'appartenance des enseignants.

Étapes de l'analyse	Variables de contrôle et indépendantes	Bêta	t	Sig.	R	R ^{2 total}
0	Ancienneté ^a	,06	5,0	***		
					,06	,00
1	Ancienneté ^a	,06	5,5	***		
	Climat éducatif	,50	45,5	***		
					,51	,26
2	Ancienneté ^a	,10	9,6	***		
	Climat éducatif	,34	27,2	***		
	Climat personnel-direction	,32	25,6	***		
					,57	,33
3	Ancienneté ^a	,12	11,7	***		
	Climat éducatif	,29	23,5	***		
	Climat personnel-direction	,24	18,0	***		
	Climat entre personnel	,20	16,1	***		
					,60	,36
4	Ancienneté ^a	,12	11,9	***		
	Climat éducatif	,23	16,9	***		
	Climat personnel-direction	,23	17,9	***		
	Climat entre personnel	,17	13,3	***		
	Climat élèves-enseignants	,16	12,6	***		
					,61	,37
5	Ancienneté ^a	,12	12,0	***		
	Climat éducatif	,21	15,6	***		
	Climat personnel-direction	,22	16,9	***		
	Climat entre personnel	,16	12,9	***		
	Climat élèves-enseignants	,15	11,6	***		
	Climat de sécurité	,06	5,1	***		
					,61	,38

a : variable de contrôle

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

N.b. Le climat relationnel entre les élèves et le climat de justice ont été retranchés du modèle étant donné leur très faible contribution, significative mais au-dessus de 0,001

IV. Discussion

Les deux premières hypothèses de l'étude semblent supportées par les résultats. Premièrement, tel qu'attendu, plus les enseignants perçoivent positivement le climat de l'école, moins ils se disent épuisés. Évidemment la nature transversale de l'étude commande la plus grande prudence à l'égard d'interprétation de liens de causalité. Les résultats indiquent aussi bien que plus les enseignants se sentent épuisés, moins ils perçoivent positivement le climat de l'école. Néanmoins, ces résultats vont dans

Tableau 6 - Résultats de l'analyse de régression multiple hiérarchique par bloc illustrant l'effet de médiateur du sentiment d'appartenance sur le sentiment d'épuisement professionnel des enseignants.

Étapes de l'analyse	Variables de contrôle et indépendantes	Bêta	t	Sig.	R	R2 total
0	Ancienneté	,07	5,2	***		
					,07	,01
bloc 1	Ancienneté	,03	2,5	*		
	Climat de sécurité	-,19	-14,2	***		
	Climat personnel-direction	-,12	-7,6	***		
	Climat élèves-enseignants	-,12	-8,2	***		
	Climat éducatif	-,09	-5,9	***		
	Climat entre personnel	-,07	-4,9	***		
					,44	,20
bloc 2	Ancienneté	,08	7,0	***		
	Climat de sécurité	-,17	-13,2	***		
	Climat personnel-direction	-,03	-2,0	*		
	Climat élèves-enseignants	-,06	-4,5	***		
	Climat éducatif	-,01	-0,4			
	Climat entre personnel	-,01	-0,6			
	Sentiment d'appartenance	-,39	-28,3	***		
					,54	,29

a : variable de contrôle

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001

N.b. Le climat relationnel entre les élèves et le climat de justice ont été retranchés du modèle étant donné leur très faible contribution, significative mais au-dessus de 0,001.

le même sens que les autres études menées jusqu'à présent sur le sujet (Byrne, 1994 ; Dorman, 2003). Cela dit, toutes les facettes du climat scolaire ne sont pas également reliées à l'épuisement professionnel. Sans grande surprise, le climat relationnel entre les élèves et le climat de justice (qui porte essentiellement sur le sentiment de justice des élèves et non celui des enseignants), ne présentent qu'une contribution marginale à l'ÉP lorsque tous les climats sont considérés simultanément. Le fait que ces climats traduisent davantage des aspects de l'expérience scolaire et sociale des élèves plutôt que de l'expérience de travail des enseignants peut sans doute expliquer ces résultats.

Par ailleurs, les résultats indiquent que la perception d'évoluer dans un milieu où les risques d'être agressé sont élevés (climat de sécurité) est le meilleur prédicteur de tous les climats, suivi du climat relationnel entre le personnel et la direction ; ces résultats étaient attendus à la lumière de la littérature scientifique sur le sujet (Burke et al., 1996 ; Serrar, 2001). La contribution de la qualité des relations avec les élèves est aussi notable mais non surprenante. En effet, plusieurs auteurs notent qu'une source importante de satisfaction professionnelle chez les enseignants

réside dans la qualité de la relation maître-élèves (Carpentier-Roy, 1991 ; Farber, 1984). La contribution moins importante des relations entre collègues peut être attribuée au fait que notre mesure du climat était davantage centrée sur la dimension affective des relations que sur le soutien offert par le groupe de pairs. De plus, d'autres auteurs ont noté le rôle protecteur des collègues mais surtout dans un contexte relationnel informel ou extérieur à l'environnement professionnel (Brunet et Savoie, 1999 ; Serrar, 2001). Par ailleurs, des chercheurs ont aussi relevé la primauté de la qualité du soutien de la direction pour prévenir l'épuisement professionnel (Dworkin, 1987 ; Serrar, 2001).

La troisième hypothèse n'est que partiellement confirmée. Le sentiment d'appartenance (le meilleur prédicteur de l'épuisement) médiatise bien certaines facettes du climat scolaire (climat éducatif, climat relationnel entre les membres du personnel), mais non les prédicteurs les plus puissants (sécurité, relations personnel-direction, relations élèves-enseignants). Ces résultats laissent entendre que certaines facettes du climat scolaire pourraient avoir une contribution directe et additive au sentiment d'appartenance. Cela est particulièrement frappant dans le cas du climat de sécurité qui, d'ailleurs, ne prédit que faiblement le sentiment d'appartenance des enseignants⁶. La construction théorique de Janosz, Georges et Parent (1998) à l'égard du climat scolaire propose que le sentiment d'appartenance médiatise en bonne partie l'influence des autres climats. Les résultats de l'étude montrent que ce n'est pas tout à fait le cas pour le sentiment d'épuisement. Cette proposition d'effet médiateur du sentiment d'appartenance devra être testée davantage avec d'autres types de variables dépendantes (par ex., les pratiques éducatives ou la motivation) pour en vérifier tant la solidité théorique que la valeur heuristique. Une reformulation des composantes du climat scolaire et de l'articulation entre ses différentes facettes pourrait s'avérer nécessaire.

Cette étude, malgré sa facture transversale, confirme l'intérêt d'étudier le climat organisationnel comme déterminant de l'épuisement professionnel. Elle souligne aussi qu'il est important d'opérer des distinctions parmi les différentes facettes du climat et attire l'attention sur la problématique de la violence scolaire dans le cas des travailleurs enseignants. Il s'avère essentiel par ailleurs de répliquer ces résultats auprès d'un échantillon longitudinal et d'améliorer les mesures de soutien social.

V. Références

- Baron, R. M. et 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.
- Brunet, L. & Savoie, A. (1999). *Le climat de travail*. Montréal : Éd. Logiques.
- Burke, Ronald, J. Greenglass, Esther, R., Schwarzer, Ralf (1996). Predicting teacher burnout over time; effects of work stress, social support, and self-doubts on

⁶ Encore une fois, la nature transversale de l'étude pourrait aussi nous amener à conclure que plus les enseignants se sentent épuisés, plus ils sont sensibles au climat de sécurité dans l'école.

- burnout and its consequences. *Anxiety, stress and coping: an International Journal*, **9** (3), 261-275.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, **31**, 645-673.
- Carpentier-Roy, M.-C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Québec : Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, **3**, 35-47.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. New York : State University of New York Press.
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, **77**, 325-331.
- Freudenberger, H. (1987). *L'épuisement professionnel: la brûlure interne*. Québec : Gaétan Morin Éditeur.
- Gellerman, S.W. (1960). *People, Problems and Profits*. New York : McGraw-Hill.
- Janosz, M. (2000, Novembre). The Montreal School Environment Project : The theoretical model and the validity of the School Socioeducational Environment Questionnaire. *Communication présentée au congrès annuel de l'American Society of Criminology*, San Francisco.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, **27**(2), 285-306.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenburghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (pp. 211-222.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. & Shaefer, J.A (1993). Coping resources and processes: current concepts and measures. In L. Golberger & S. Breznitz (eds.), *Handbook of stress : theoretical and clinical aspects*. New York : The Free Press. Sauter, S.L., & Murphy, L.R. (1995)
- Serrar-Merrouni, L. (2001). *Les facteurs déterminants de la prévention du burnout : identification des ressources d'ajustement au stress professionnel chez des enseignants du système de l'enseignement secondaire marocain*. Thèse de doctorat non publiée. Rabat: Université Mohammed V-Souissi.
- Vandenburghe, R. & Huberman, A. M. (1999), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.