

L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : une recension des écrits

Lysa-Marie Hontoy et Simon Grégoire

Volume 1, numéro 2, novembre 2015

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1095987ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1095987ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Société québécoise de psychologie du travail et des organisations

ISSN

2369-1522 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hontoy, L.-M. & Grégoire, S. (2015). L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : une recension des écrits. *Humain et Organisation*, 1(2), 9–15. <https://doi.org/10.7202/1095987ar>

Résumé de l'article

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont intéressés à l'influence de la présence attentive chez les enseignants, groupe de professionnels grandement affecté par différents problèmes de santé psychologique. L'objectif de cet article est de recenser les essais randomisés et quasi randomisés menés pour évaluer l'efficacité d'interventions basées sur la présence attentive auprès des enseignants. Les résultats indiquent que ce type d'interventions augmente le niveau de présence attentive et de compassion des enseignants, en plus de diminuer leurs symptômes de détresse psychologique (p.ex., épuisement professionnel, stress, anxiété, dépression).

L'influence de la présence attentive sur la santé psychologique des enseignants : Une recension des écrits

Lysa-Marie Hontoy & Simon Grégoire

Université du Québec à Montréal lysa-marie.hontoy@umontreal.ca

Au cours des dernières années, des chercheurs se sont intéressés à l'influence de la présence attentive chez les enseignants, groupe de professionnels grandement affecté par différents problèmes de santé psychologique. L'objectif de cet article est de recenser les essais randomisés et quasi randomisés menés pour évaluer l'efficacité d'interventions basées sur la présence attentive auprès des enseignants. Les résultats indiquent que ce type d'interventions augmente le niveau de présence attentive et de compassion des enseignants, en plus de diminuer leurs symptômes de détresse psychologique (p.ex., épuisement professionnel, stress, anxiété, dépression).

Mots-clés : *Présence attentive; Enseignant; Méditation; Santé psychologique.*

Introduction

Les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire font face à d'importants défis dans le cadre de leurs fonctions. En plus de devoir composer avec une charge de travail élevée, une augmentation du ratio maître-élèves et un nombre grandissant de jeunes avec des troubles d'apprentissages ou de comportements, ils manquent également de soutien administratif (DeAngelis et Presley, 2010; Hughes, 2012). Il n'est donc pas étonnant de constater que des problèmes de santé psychologique tels que la dépression, l'anxiété ou l'épuisement professionnel soient fréquents au sein de ce groupe de professionnels (Aud et al., 2011; Ingersoll, 2001). Ces problèmes sont préoccupants, car ils minent non seulement la qualité de vie des enseignants, mais affectent aussi leur taux d'absentéisme et de roulement. À cet égard, les études suggèrent qu'entre 40 à 50% des enseignants dans le secteur public aux États-Unis quittent leur profession au cours des cinq premières années (Ingersoll, 2002) et que ce roulement coûte au pays plus de 7 milliards de dollars par année (National Commission on Teaching and America's Future, 2007). En outre, les problèmes de santé psychologique des enseignants ont des conséquences néfastes sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves (Dworkin, 2001). Par exemple, plusieurs auteurs ont montré que les symptômes d'épuisement professionnel des enseignants nuisent au climat de classe et minent le rendement et l'engagement scolaire des élèves (Jennings et Greenberg, 2009; Mashburn et al., 2008; Osher et al., 2008).

Bien que certaines interventions aient été proposées

pour promouvoir la santé psychologique des enseignants (p. ex., programme d'inoculation au stress), celles-ci demeurent rares (Richardson et Rothstein, 2008). Récemment, des chercheurs ont développé des interventions novatrices basées sur la présence attentive afin de réduire les problèmes de santé psychologique des enseignants (Jennings et Greenberg, 2009; Roeser, Skinner, Beers, & Jennings, 2012). La présence attentive se définit comme «un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement» (Kabat-Zinn, 2003, p.145). D'une part, être présent de manière attentive consiste à diriger délibérément notre attention vers ce que l'on vit dans le moment présent, comme les sensations corporelles, les émotions et les pensées qui nous habitent ou encore le langage non verbal de notre interlocuteur. C'est en d'autres termes réguler notre attention de façon à être alerte et vigilant à ce qui se déroule, en nous et autour de nous, instant après instant. D'autre part, être présent de manière attentive consiste à accueillir ce qui est perçu avec bienveillance et curiosité. Il s'agit par exemple d'accepter nos émotions ou nos pensées, sans chercher à les éviter, les changer ou les contrôler. Les interventions basées sur la présence attentive (p.ex., le *Mindfulness-Based Stress Reduction Program* – MBSR et l'*Acceptance and Commitment Therapy* – ACT) ont pour objectif d'aider les participants à cultiver leur concentration et leur attention, mais aussi leur compassion, leur ouverture et leur acceptation (Brown et Ryan, 2003). Bien qu'elles se différencient sur plusieurs points (p.ex., durée, exercices, taille des

groupes) ces interventions comportent généralement différents exercices expérimentaux et contemplatifs tels que le yoga et la méditation. Développées à l'origine dans le milieu clinique, elles ont récemment été adaptées et importées dans le milieu scolaire pour aider les enseignants à mieux faire face au stress vécu au travail (Roeser et al., 2012). La majorité des interventions qui ont été implantées dans les écoles s'inspirent du MBSR et de l'ACT. Le MBSR (Kabat-Zinn, 2003) est d'une durée de 8 semaines (à raison de 2.5 heures par semaine) et les participants sont invités à pratiquer la méditation à raison de 45 minutes par jour à l'extérieur des séances et à prendre part à une journée de retraite entre la 6^e et la 7^e semaine du programme. L'ACT (Hayes, Strosahl, et Wilson, 1999), pour sa part, constitue une intervention comportementale et cognitive de troisième vague¹ (Neveu et Dionne, 2010) qui vise à aider les participants à cultiver leur présence attentive et s'engager dans des actions qui sont cohérentes avec leurs valeurs. Elle repose aussi sur des exercices contemplatifs (p.ex., méditation) et expérimentaux (p.ex., jeux de rôle) de même que sur l'usage de métaphores.

Bien que des études aient été menées au cours des dernières années pour évaluer l'efficacité de ces interventions (Flook, Goldberg, Pinger, Bonus et Davidson, 2013; Jennings, Snowberg, Coccia et Greenberg, 2011), peu d'efforts ont jusqu'à présent été effectués afin de répertorier ces études, en faire un bilan critique et cohérent, et proposer diverses pistes de recherche porteuses pour l'avenir. Dans la section suivante, la méthodologie utilisée pour mener cette recension sera brièvement décrite, puis les résultats des études recensées seront présentés et discutés.

Méthodologie

La recension des écrits a été effectuée en consultant les bases de données *PsycINFO*, *ERIC*, *Web of Science* et *Google Scholar* et en utilisant les mots clés suivants : *mindfulness or (acceptance and commitment therapy) AND teacher* or educator**. Pour être incluses, les études devaient : 1) avoir été publiées entre janvier 2000 et mars 2015; 2) avoir été rédigées en français ou

en anglais; 3) avoir été menées auprès d'enseignants (seules les études dont les échantillons étaient composés d'enseignants à plus de 50% ont été retenues); et 4) s'appuyer sur des essais contrôlés randomisés ou quasi randomisés. Les études étaient exclues si : 1) elles n'utilisaient pas une mesure valide de la présence attentive; et 2) n'avaient pas été soumises à un processus de révision par les pairs. Dix-neuf études ($n = 19$) ont été répertoriées et sept ($n = 7$) ont été retenues aux fins d'analyse.

Résultats

Les informations qui ont été extraites de ces études sont: l'année de publication, l'objectif de l'étude, l'endroit où elle a été menée, la taille de l'échantillon, le niveau d'enseignant (p.ex., primaire), le type d'intervention et les principaux résultats statistiques collectés, lesquels sont présentés au Tableau 1.

Les sept études retenues ont été publiées entre les années 2012 et 2013 et menées aux États-Unis ou au Canada. Deux d'entre elles constituent des essais quasi randomisés (les participants ne sont pas répartis aléatoirement dans les groupes contrôle et expérimental), cinq sont des essais randomisés (les participants sont répartis aléatoirement). Toutes les études ont utilisé un groupe contrôle de type liste d'attente (c.-à-d., groupe de personnes mis sur une liste d'attente pendant que le groupe expérimental fait l'intervention). Les échantillons sont constitués d'enseignants du préscolaire (14.2%), du primaire (28.5%), du secondaire (28.5%) ainsi que du primaire et du secondaire (14.2%) et sont composés majoritairement de femmes (entre 77.8% et 100% selon les études). Plus de la moitié des études (71.5%) visaient à évaluer des interventions inspirées du MBSR et 28.5% portaient sur l'ACT. Par souci de clarté, les études portant sur le MBSR sont d'abord présentées suivies de celles menées à partir de l'ACT.

Études menées à partir du MBSR

Flook et al. (2013) ont mené une étude afin d'explorer la faisabilité et l'efficacité d'un protocole MBSR adapté pour des enseignants de niveau primaire ($n = 18$) d'une durée de huit semaines. En moyenne, les enseignants ont consacré 21.7 minutes par jour à la méditation formelle (p.ex., méditer à la maison) et 7.5 minutes à la méditation informelle (p.ex., porter attention à sa respiration en attendant l'autobus). L'intervention a permis d'accroître de manière significative le niveau de présence attentive et de compassion à l'égard de soi des enseignants, tout en

¹ Les interventions de troisième vague se distinguent de celles issues des approches comportementales et cognitives classiques de diverses façons (Dionne et Neveu, 2010). Par exemple, leur but n'est pas de modifier des pensées, même si celles-ci peuvent paraître biaisées et dysfonctionnelles, mais plutôt de changer la relation qu'une personne entretient avec ses symptômes. En outre, elles encouragent la personne à établir une approche ouverte, consciente et active par rapport à sa vie et cherchent à élargir son répertoire comportemental plutôt que d'éliminer des symptômes.

Tableau 1

Caractéristiques des études retenues et principaux résultats

Auteurs	Devis de recherche	Groupe contrôle	N	Niveau d'enseignement	Type d'intervention	Principaux résultats
Biglan et al. (2013)	QR	Liste d'attente	42	Préscolaire	2 ateliers d'une durée de 3,5 heures basés sur l'ACT (définition cognitive, le soi comme contexte, l'acceptation, la présence attentive, les valeurs et l'action engagée)	↑ Présence attentive [non-réactivité CFI = 1.00, non-jugement, CFI = 1.00, observation CFI = 1.00], efficacité personnelle CFI = 0.96 ↓ Stress CFI = 0.94 Développement d'une culture ouverte et respectueuse (entrevue qualitative). Effets statistiques maintenus au suivi de 4 mois.
Flook et al. (2013)	R	Liste d'attente	18	Primaire	MBSR adapté aux enseignants d'une durée de 26 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($t(9) = 2.53, p = 0.03, d = 0.24$), compassion à l'égard de soi ($t(9) = 3.42, p = 0.01, d = 0.97$), organisation/interaction de l'enseignant ($t(6) = 2.51, p = 0.05, d = 0.28$) ↓ épuisement professionnel [épuisement émotionnel ($t(9) = -2.42, p = 0.04, d = 0.25$), accomplissement personnel ($t(9) = 3.03, p = 0.01, d = 0.99$)]
Frank et al. (2013)	QR	Liste d'attente	36	Secondaire	MBSR adapté aux enseignants d'une durée de 16 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive [observation : ($t(23) = 4.63, p = 0.01, d = 1.85$), <i>awareness</i> ($t(23) = 2.66, p = 0.03, d = 1.06$), non-jugement ($t(23) = 3.76, p = 0.01, d = 1.50$), non-réactivité ($t(23) = 3.95, p = 0.01, d = 1.58$)], régulation émotionnelle [reconnaissance ($t(33) = 3.71, p = 0.03, d = 1.25$), calme ($t(33) = 4.36, p = 0.02, d = 1.47$), moment présent ($t(33) = 3.69, p = 0.01, d = 1.25$)], compassion à l'égard de soi ($t(23) = 3.33, p = 0.01, d = 1.13$), qualité de sommeil ($t(29) = -3.10, p = 0.01, d = -1.13$). Aucune réduction sur l'anxiété, l'épuisement professionnel et la dépression.
Jeffcoat et Hayes (2012)	R	Liste d'attente	161	Secondaire	Lecture d'un livre basé sur l'ACT pendant une durée de 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(1, 220.01) = 67.59, p < 0.001, d = 1.16$), flexibilité psychologique ($F(1, 197.33) = 23.22, p < 0.001, d = 0.69$), santé globale ($F(2, 200.64) = 13.75, p < 0.001, d = 0.52$) ↓ Dépression ($F(2, 82.93) = 4.85, p < 0.011, d = 0.48$), anxiété ($F(2, 116.57) = 4.51, p < 0.013, d = 0.39$), stress ($F(2, 97.47) = 6.04, p < 0.003, d = 0.50$). L'augmentation de la santé globale est liée à la fréquence d'utilisation du livre ($t(166) = -3.44, p = 0.001, d = 0.56$) et à l'augmentation de la flexibilité psychologique pré à post-intervention ($r(165) = -0.19, p = 0.14$)
Jennings et al. (2013)	R	Liste d'attente	50	Primaire	CARE - programme spécifiquement conçu pour les enseignants, inspiré du MBSR, d'une durée de 30 heures réparties sur environ 2 mois. Présence de coaching téléphonique entre les séances	↑ Présence attentive ($F(1,47) = 4.29, p = 0.04, d = 0.56$), autorégulation émotionnelle ($F(1,47) = 10.9, p = 0.01, d = 0.80$), efficacité personnelle ($F(1,47) = 10.6, p = 0.01, d = 0.60$) ↓ Épuisement professionnel [pression du temps ($F(1,47) = 5.40, p = 0.03, d = -0.42$), accomplissement personnel ($F(1, 47) = 3.90, p = 0.05, d = 0.40$)], symptômes physiques quotidiens ($F(1,47) = 10.2, p = 0.01, d = -0.32$)
Kemeny et al. (2012)	R	Liste d'attente	76	Non mentionné	Programme intensif de méditation et de régulation émotionnelle d'une durée de 42 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(2,73.1) = 3.94, p = 0.02$), affects positifs ($F(1,71.3) = 8.10, p < 0.007$), reconnaissance des émotions d'autrui ($F(1, 76) = 7.30, p = 0.009$), sensibilité des mots en lien avec la compassion ($F(6, 65) = 2.28, p < 0.05$) ↓ Rumination ($F(2,72.1) = 5.20, p = 0.008$), affects négatifs ($F(2,73.3) = 8.10, p = 0.007$), dépression ($F(2,72.4) = 17.91, p < 0.001$), anxiété ($F(2,72.6) = 11.14, p < 0.001$), pression artérielle ($r(31) = -0.51, p < 0.01, r^2 = 0.26$). Effets maintenus au suivi de 5 mois.
Roeser et al. (2013)	R	Liste d'attente	113	Primaire et secondaire	Programme basé sur la présence attentive adapté aux enseignants (<i>mindfulness training</i>) inspiré du MBSR d'une durée de 36 heures réparties sur 8 semaines	↑ Présence attentive ($F(1,84) = 4.91, p < 0.05, d = 0.87$) compassion à l'égard de soi ($F(1,84) = 6.28, p < 0.05, d = 0.62$) ↓ Stress ($F(1,95) = 12.86, p < 0.01, d = -0.73$), épuisement professionnel ($F(1, 94) = 10.26, p < 0.01, d = -0.68$), dépression ($F(1, 43) = 15.32, p < 0.01, d = -1.56$) et anxiété ($F(1, 43) = 10.20, p < 0.01, d = -1.10$). La ↓ des symptômes psychologiques au suivi de 3 mois est médiée par l'augmentation de la présence attentive et de la compassion à l'égard de soi pré à post-intervention.

réduisant leurs symptômes d'épuisement professionnel, et ce, comparativement au groupe contrôle. De plus, l'intervention s'est avérée avoir un impact positif sur la manière dont les enseignants interagissent avec leurs élèves et transmettent leurs enseignements.

L'étude de Roeser et al. (2013) visait aussi à évaluer la faisabilité et l'efficacité d'une intervention inspirée du MBSR, cette fois auprès d'un échantillon plus vaste constitué d'enseignants du primaire et du secondaire ($n_{\text{canadien}} = 59$, $n_{\text{américain}} = 55$). Les résultats de cette étude montrent que l'intervention a bien été reçue par les enseignants puisque 87% d'entre eux l'ont complétée et l'ont considérée bénéfique. Les résultats sont cohérents avec ceux obtenus par Flook et al. (2013) et indiquent que les enseignants qui ont pris part à l'intervention ont rapporté un niveau de présence attentive et de compassion à l'égard de soi plus élevé que ceux issus du groupe contrôle, de même que des indices de stress, d'anxiété, d'épuisement professionnel et de dépression moins élevés. L'étude de Roeser et al. (2013) permet d'étendre la portée de celle de Flook et al. (2013) de deux façons. D'une part, les auteurs montrent que les effets de l'intervention se maintiennent jusqu'à trois mois après la fin de celle-ci. D'autre part, les auteurs concluent, au terme d'analyses de médiation, que la diminution des symptômes de détresse psychologique des enseignants est liée aux gains qu'ils ont réalisés durant l'intervention en regard de la présence attentive et de la compassion à l'égard de soi.

Frank, Reibel, Broderick, Cantrell et Metz (2013) se sont aussi penchés sur l'efficacité d'une version adaptée du MBSR offerte à des enseignants de niveau secondaire ($n = 36$). Leurs résultats vont dans le même sens que ceux décrits précédemment. Les auteurs montrent que les enseignants qui prennent part à ce type d'intervention rapportent des indices de présence attentive, de compassion à l'égard de soi et de qualité de sommeil plus élevés que ceux du groupe contrôle. Par contre, les auteurs n'observent aucune différence entre leurs groupes en ce qui a trait à l'épuisement professionnel, à l'anxiété et à la dépression. Soulignons que Frank et al. (2013) notent des différences significatives quant aux habiletés d'autorégulation émotionnelle dont font preuve les enseignants. Ceux et celles qui ont pris part à l'intervention se sont notamment dits davantage en mesure de reconnaître leurs émotions (et ne pas se laisser emporter par elles). De tels résultats suggèrent que les habiletés d'autorégulation puissent aussi jouer un rôle de

médiateur de la relation entre les interventions basées sur la présence attentive et la santé psychologique.

L'apport des interventions basées sur la présence attentive en regard de l'autorégulation a également suscité l'intérêt de Kemeny et al. (2012). Ces derniers ont mené une étude afin d'évaluer les effets d'un programme inspiré du MBSR combiné à une formation sur la régulation émotionnelle auprès de soixante-seize ($n = 76$) enseignantes (le niveau d'enseignement n'est pas précisé). Ce programme a été offert sur une période de huit semaines et totalisait 42 heures. Les participantes (toutes des femmes) étaient invitées à assister à des présentations didactiques, discuter en groupe et prendre part à des exercices destinés à développer la présence attentive et la régulation émotionnelle. Des mesures autorapportées ont été collectées à trois temps de mesure (pré-intervention, post-intervention et cinq mois après l'intervention) et des tâches expérimentales ont été administrées avant et après l'intervention. Les résultats révèlent qu'en comparaison aux participantes du groupe contrôle, celles du groupe intervention ont obtenu des résultats plus élevés sur les échelles d'affects positifs et de présence attentive. Elles ont également obtenu des résultats plus faibles sur les échelles de rumination, d'affects négatifs, de dépression et d'anxiété. Les résultats issus des tâches expérimentales révèlent que les participantes ayant pris part à l'intervention ont démontré une plus grande habileté à reconnaître les émotions des autres et une plus grande sensibilité lorsque des mots en lien avec la compassion leur étaient présentés. Précisons que la plupart des effets observés se sont maintenus cinq mois après l'intervention et que celle-ci a permis de réduire de manière significative la pression artérielle, laquelle est considérée comme un indicateur physiologique de stress (Centre d'études sur le stress humain, 2007). Ce dernier résultat n'est pas trivial, car peu de chercheurs ont inclus dans leurs études des mesures physiologiques.

Jennings, Frank, Snowberg, Coccia et Greenberg (2013) se sont aussi attardés à la relation entre la présence attentive et l'autorégulation des émotions. Les auteurs ont mené une étude auprès de 50 enseignants travaillant majoritairement au niveau primaire afin d'évaluer l'efficacité du programme CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*, lequel s'inspire du MBSR). Le protocole CARE a été spécifiquement conçu pour des enseignants et combine des présentations didactiques sur les habiletés émotionnelles, des pratiques de méditation

de type présence attentive et des activités visant à développer la compassion. Les séances sont entrecoupées de coaching téléphonique où les enseignants peuvent partager leurs difficultés respectives avec les formateurs. Les résultats de l'étude montrent qu'en comparaison au groupe contrôle, les enseignants qui ont pris part à l'intervention ont rapporté des résultats significativement plus élevés de présence attentive et d'autorégulation émotionnelle. En outre, ils ont rapporté vivre moins de symptômes d'épuisement professionnel et de symptômes physiques (p.ex., migraines, fièvre). Il est intéressant de noter que l'intervention a aussi favorisé le développement de l'efficacité personnelle, définie dans cette étude comme les croyances que les enseignants possèdent en regard de leurs capacités à influencer positivement l'engagement et les apprentissages des élèves (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy).

Études menées à partir de l'ACT

Seulement deux des études répertoriées portaient sur l'ACT. Biglan, Layton, Jones, Hankins et Rusby (2013) ont mené une étude auprès de 30 éducateurs spécialisés de niveau préscolaire et de 12 intervenants en milieu familial afin d'évaluer l'efficacité d'ateliers issus de l'approche d'acceptation et d'engagement (Bond et Bunce, 2000; Hayes et al., 2004). L'intervention avait pour objectif d'agir sur six leviers d'intervention afin d'accroître la flexibilité psychologique² des participants et leur niveau de présence attentive. Les résultats de l'étude indiquent qu'en comparaison aux membres du groupe contrôle, ceux qui ont pris part à l'intervention ont rapporté des indices de présence attentive et d'efficacité personnelle plus élevés de même que des indices de stress plus faibles. Ces effets se sont maintenus quatre mois après l'intervention.

Jeffcoat et Hayes (2012) ont, pour leur part, cherché à savoir si la lecture d'un livre basé sur les principes de la thérapie d'acceptation et d'engagement pouvait améliorer la santé psychologique d'enseignants de niveau secondaire et du personnel professionnel et administratif travaillant au sein des écoles ($n = 161$). Contrairement à toutes les études recensées qui reposaient sur des interventions dynamiques entre formateurs et participants, la recherche de Jeffcoat et

Hayes (2012) révèle que la simple lecture d'un livre pourrait engendrer des effets bénéfiques similaires chez les participants. L'intervention s'est déroulée sur huit semaines lors desquelles les participants étaient encouragés à répondre à des quiz en ligne afin de vérifier leurs connaissances acquises à travers leurs lectures. Les chercheurs concluent que les participants qui ont lu et complété les exercices du livre ont rapporté des indices de présence attentive, de santé globale et de santé psychologique (p.ex., anxiété, dépression, stress) significativement plus élevés que ceux du groupe contrôle. En outre, les effets sur la santé globale se sont avérés liés à la fréquence d'utilisation du livre et aux changements des résultats pré-post sur l'échelle de flexibilité psychologique.

Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats des études répertoriées dans cet article montrent que les interventions basées sur la présence attentive constituent une façon efficace de promouvoir la santé psychologique des enseignants. Elles permettent d'accroître la présence attentive et la compassion à l'égard de soi en plus de réduire de façon significative les symptômes de détresse psychologique (p.ex., épuisement professionnel, anxiété, stress, dépression).

De telles conclusions doivent néanmoins être interprétées avec prudence car les études comportent certaines limites. Tout d'abord, toutes les études retenues reposent sur un groupe contrôle passif plutôt qu'actif de sorte qu'il est impossible de savoir si ce type d'intervention est plus efficace qu'un autre pour accroître la santé psychologique des enseignants. En outre, les études s'appuient presque uniquement sur des mesures subjectives (questionnaires autorapportés). Peu d'études ont eu recours à des mesures physiologiques objectives (p.ex., le cortisol salivaire). De plus, les études répertoriées ont presque exclusivement évalué l'impact des interventions sur des indicateurs de santé psychologique négatifs (p.ex., l'anxiété) alors qu'il est généralement reconnu que la santé psychologique se définit à la fois par l'absence d'états négatifs et par la présence d'états positifs tel que le bien-être (Massé et al., 1998).

Les études recensées laissent aussi bon nombre de questions en suspens. Les prochaines recherches gagneraient notamment à évaluer l'efficacité d'interventions basées sur la présence attentive sur le climat de classe ainsi que sur la qualité des relations que les enseignants entretiennent avec leurs élèves. Selon Roeser et al. (2012), ces variables seraient

² «Faculté d'être en contact avec le moment présent en toute conscience et de changer ou de persister dans ses comportements en fonction de la situation en vue de servir des desseins valorisés» (Neveu et Dionne, 2010)

susceptibles d'affecter le sentiment d'appartenance des élèves et d'augmenter leur niveau de participation et d'engagement en classe. En outre, il serait important d'en arriver à mieux cerner les facteurs organisationnels (p.ex. la charge de travail, l'augmentation du ratio maître-élève) qui favorisent ou nuisent à la présence attentive des enseignants.

Au plan théorique, les études mises de l'avant dans cet article montrent toute l'importance de ce que plusieurs ont appelé la défusion, la distanciation ou encore le *reperceiving*, soit la capacité d'observer avec impartialité et recul les expériences internes (p.ex., pensées), sans se laisser piéger par elles. Dans le cadre d'une journée typique, les enseignants doivent résoudre de nombreux problèmes, gérer des conflits, effectuer diverses tâches simultanément, demeurer à l'affût des besoins de leurs étudiants, etc. De telles expériences font naturellement émerger des pensées (p. ex., « qu'est-ce que j'ai fait pour mériter une classe pareille! », des émotions (p. ex., la colère) et des sensations corporelles (p. ex., des maux de ventre). Ceux et celles qui prennent part à des interventions basées sur la présence attentive apprennent à changer, non pas le contenu de leurs expériences subjectives, mais bien le rapport qu'ils entretiennent avec elles. En partie grâce à la méditation, ils en viennent graduellement à percevoir leurs expériences avec plus de distance, sans que rien ne soit fait pour les éviter ou les attiser (p. ex., en se racontant des histoires). En retour, il semble que cette distanciation puisse leur permettre de mieux gérer leurs émotions et ainsi faire face au stress de manière plus constructive.

Plusieurs psychologues du travail sont amenés à travailler au sein de commissions scolaires ou d'écoles afin notamment de réaliser des diagnostics organisationnels, de mettre en place des processus de sélection de personnel, mais aussi d'implanter des programmes de promotion du mieux-être. Il est à souhaiter qu'ils accordent plus d'importance au cours des prochaines années aux interventions basées sur la présence attentive. En plus d'être peu coûteuses, les études répertoriées dans cet article suggèrent que ces interventions constituent une manière efficace de lutter contre la détresse psychologique des enseignants.

Références

- Aud, S., Hussar, W., Kena, G., Bianco, K., Frohlich, L., Kemp, J. et Tahan, K. (2011). The Condition of Education 2011. NCES 2011-033. *National Center for Education Statistics*.
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M. et Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*, 196–210. doi:10.1177/0271121411425191
- Bond, F. W. et Bunce, D. (2000). Mediators of change in emotion-focused and problem-focused worksite stress management interventions. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*, 156–163.
- Brown, K. W. et Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822–848.
- Centre d'études sur le stress humain (2007). *How to measure stress in humans?* Repéré à http://www.stresshumain.ca/documents/pdf/Mesures%20physiologiques/CESH_howMeasureStress-MB.pdf
- DeAngelis, K. J. et Presley, J. B. (2010). Toward a More Nuanced Understanding of New Teacher Attrition. *Education and Urban Society, 43*, 598–626. doi:10.1177/0013124510380724
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal, 1*, 69–78.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education: The Official Journal of the International Mind, Brain, and Education Society, 7*, 182–195. doi:10.1111/mbe.12026
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T. et Metz, S. (2013). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness, 1*–9. doi:10.1007/s12671-013-0246-2
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, R., Padilla, M., Kohlenberg, B. et Fisher, G. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy, 25*, 821–835.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. et Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experimental approach to behavior change*. New-York: The Guilford Press.
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy.

- The Journal of Educational Research*, 105, 245–255. doi:10.1080/00220671.2011.584922
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499–534. doi:10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86, 16–31. doi:10.1177/019263650208663103
- Jeffcoat, T. et Hayes, S. C. (2012). A randomized trial of ACT bibliotherapy on the mental health of K-12 teachers and staff. *Behaviour Research and Therapy*, 50, 571–9. doi:10.1016/j.brat.2012.05.008
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374–390.
- Jennings, P. A., et Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.3102/0034654308325693
- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46, 37–48.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., Rosenberg, E. L., Gillath, O., Shaver, P. R., Wallace, B. A., et Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12, 338–350.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., et Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, 732–49. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S. et Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475–504. doi:10.1023/A:1006992032387
- National Commission on Teaching and America's Future (2007). Policy Brief: The High Cost of Teacher Turnover. Repéré à <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF-Cost-of-Teacher-Turnover-2007-policy-brief.pdf>
- Neveu, C. et Dionne, F. (2010). La thérapie d'acceptation et d'engagement. *Revue Québécoise de Psychologie*, 31, 63–83.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. et Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best Practices in School Psychology*, 4, 1263–1278.
- Richardson, K. M. et Rothstein, H. R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: A meta-analysis. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13, 69–93.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., et Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787–804. doi:10.1037/a0032093
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167–173. doi:10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x
- Tschannen-Moran, M. et Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive Vago construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.