

# Stress et perception du niveau de structuration de l'école chez les enseignants et les enseignantes

Jean-Claude Fortin

Volume 14, numéro 1, 1988

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900582ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900582ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Fortin, J.-C. (1988). Stress et perception du niveau de structuration de l'école chez les enseignants et les enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(1), 25-36. <https://doi.org/10.7202/900582ar>

Résumé de l'article

Cette étude voulait vérifier si la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire est en relation avec le stress ressenti au travail par les enseignants et les enseignantes d'écoles secondaires. L'analyse des réponses obtenues à l'aide de questionnaires révèle que le degré de stress ressenti au travail n'est pas relié de façon significative à l'ensemble des six facteurs de structuration retenus : la hiérarchie, la division du travail, la réglementation, les procédures, l'impersonnalité et la spécialisation.

# Stress et perception du niveau de structuration de l'école chez les enseignants et les enseignantes

Jean-Claude Fortin\*

**Résumé** — Cette étude voulait vérifier si la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire est en relation avec le stress ressenti au travail par les enseignants et les enseignantes d'écoles secondaires. L'analyse des réponses obtenues à l'aide de questionnaires révèle que le degré de stress ressenti au travail n'est pas relié de façon significative à l'ensemble des six facteurs de structuration retenus: la hiérarchie, la division du travail, la réglementation, les procédures, l'impersonnalité et la spécialisation.

**Abstract** — The aim of this study is to analyse the relation between the perception of the level of structure attained by the organisational structure of the school and the stress felt by teachers at the secondary level. Responses to a questionnaire were analyzed and show that the degree of stress felt at work is not significantly related to the group of six factors related to organisational structure that were examined: hierarchy, division of labour, implementation of rules, procedures, impersonalization, and specialization.

**Resumen** — Este estudio verifica si la percepción del nivel de estructuración logrado por la organización escolar está en relación con el stress sentido en el trabajo por los profesores y profesoras de escuelas secundarias. El análisis de las respuestas obtenidas por intermedio de un cuestionario revela que el grado de stress sentido en el trabajo no está relacionado en forma significativa con el conjunto de los seis factores de estructuración retenidos: la jerarquía, la división del trabajo, la reglamentación, los procedimientos, lo impersonal y la especialización.

**Zusammenfassung** — Diese Untersuchung sollte prüfen, ob die Auffassung über das Strukturierungsniveau, das die jeweilige Schulordnung erreicht, mit dem von den Unterrichtspersonen an höheren Schulen empfundenen Arbeitsstress zu tun hat. Die Analyse der mithilfe von Fragebögen erhaltenen Antworten zeigt, dass der Grad an Arbeitsstress mit der Gesamtheit der sechs verwendeten Strukturelemente nicht auf bedeutsame Weise verbunden ist; es handelt sich um die Rangordnung, die Arbeitsverteilung, die Reglementierung, die Verwaltungswege, die Unpersönlichkeit, sowie die Spezialisierung.

La recension des écrits présentés par l'auteur (Fortin, 1985, 1986) faisait remarquer l'importance de la relation entre le degré de stress ressenti au travail et certaines variables de nature organisationnelle. La population étudiée dans cette

---

\* Fortin, Jean-Claude: professeur, Université d'Ottawa.

recherche se composait principalement d'enseignants et d'enseignantes rattachés au programme de formation linguistique de la Commission de la fonction publique fédérale. Cette recherche a permis de conclure que pour ce groupe particulier de professionnels de l'enseignement, le niveau de stress ressenti au travail pour les variables relations interpersonnelles, évaluation, routine de la tâche, méthodes d'enseignement et conditions de travail était élevé et significatif.

Les recherches dans le domaine de la psychologie du comportement et du développement organisationnel rapportées par Pines, Aronson et Kafry (1982) révèlent que l'étude de ces variables liées au travail, dans certains contextes organisationnels, donnent des résultats similaires. Dans ces recherches le contexte organisationnel signifie principalement le niveau du processus de structuration atteint par l'organisation. D'ailleurs on retrouve cette appellation très bien illustrée chez Haag (1981) lorsqu'il parle de l'organisation scolaire. Ainsi, de façon spécifique, le problème se pose de savoir si un degré élevé de stress ressenti chez une personne peut être en relation avec un niveau élevé de structuration. Dans la présente recherche, l'utilisation du terme contexte organisationnel désigne principalement le niveau de structuration atteint par l'organisation. Le contexte organisationnel fait référence aux principales dimensions qui caractérisent la structure bureaucratique.

L'auteur de la présente étude avait également constaté dans une autre recherche (Fortin, 1986) que les stimuli venant de contextes organisationnels différents n'avaient pas le même impact sur le degré de stress ressenti au travail par les employés. Balderson (1977) avait déjà fait la même constatation. À l'exception de quelques études citées par Hiebert (1985), peu de recherches, à notre connaissance, ont tenté de mesurer la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation et le degré de stress ressenti au travail chez les enseignants et les enseignantes. Cette recherche essaie d'isoler l'importance que joue le niveau de structuration de l'organisation en relation avec le degré de stress qu'il génère chez les individus.

### *Problématique*

L'objectif de la présente recherche vise à mesurer la perception des enseignants et des enseignantes du niveau de structuration atteint par leur organisation scolaire et de vérifier si cette perception (variable indépendante) est significative quant au degré du stress (variable dépendante) ressenti au travail. De façon plus spécifique, il s'agit de vérifier si la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation est en relation avec un certain degré de stress ressenti au travail chez les enseignants et les enseignantes. Par extension, l'auteur a voulu également savoir s'il y avait une catégorie d'âge plus vulnérable au stress et cela, en relation avec le niveau de structuration de l'organisation. Pines, Aronson et Kafry (1982) citent une étude empirique effectuée par Armstrong au sujet de l'impact de la structure organisationnelle comme facteur déterminant de la performance, de la

satisfaction et de l'épuisement au travail. Il semble que la majorité des personnes qui travaillent dans des institutions à caractère bureaucratique souffrent à différents degrés d'un état de stress inhérent à la structure de l'organisation. Selon Pines, Aronson et Kafry (1982) certaines caractéristiques d'une institution bureaucratique telles que: la routine au travail, l'absence d'autonomie et le manque de considération, seraient les antécédents communs au stress. Nous savons également que, selon d'autres recherches empiriques, (Brunet, Goupil et Archambault, 1986), le climat organisationnel joue un rôle déterminant quant au degré de stress ressenti au travail chez les cadres de direction d'établissements scolaires. La variable reliée à la perception de l'environnement du travail comme agent stressant constitue également pour Barnabé (1984) un facteur essentiel lié à l'étude du stress.

Dans la présente recherche, le contexte organisationnel ou l'état de structuration se réfère aux principales dimensions qui caractérisent la structure bureaucratique. De plus, l'analyse des dimensions d'une structure bureaucratique signifie que l'étude de l'importance de celles-ci varie à des degrés divers, selon la perception des individus qui oeuvrent à l'intérieur de l'établissement scolaire. Les données empiriques qui mesurent le degré d'importance de ces dimensions montrent qu'elles varient en intensité sur un continuum donné (Robinson, 1966; MacKay, 1969; Punch, 1969).

Les caractéristiques de la bureaucratie telles que: la hiérarchie des statuts, la division du travail, la réglementation, les procédures, l'impersonnalité de la spécialisation ont été abondamment décrites par Weber (1947). Depuis, l'étude d'applicabilité de ces principales caractéristiques au domaine scolaire a fait l'objet de nombreuses recherches.

Lorsqu'il s'agit d'utiliser les résultats empiriques de ces recherches, nous croyons que les plus significatifs au domaine scolaire sont ceux de MacKay (1964, 1966), MacKay et Robinson (1966), Anderson (1964), Robinson (1966), Punch (1969), Isherwood et Hoy (1972, 1973). Ces chercheurs s'entendent pour indiquer que les six caractéristiques telles que décrites par Weber peuvent s'appliquer à l'étude du phénomène d'organisation dans une perspective scolaire. Tous s'accordent également sur le fait que le niveau de bureaucratisation de l'école est relié à la perception que les employés accordent aux différentes dimensions qui caractérisent ce phénomène.

Hall (1961) est un des premiers chercheurs à avoir reconnu l'importance de mesurer le niveau de bureaucratisation des écoles. Il a développé un instrument — *Perception des dimensions bureaucratiques* — qui permet d'évaluer globalement le niveau de bureaucratisation de l'école et de déterminer sur un continuum l'importance que joue chacune de ces dimensions propres au phénomène de l'organisation bureaucratique. MacKay (1964), Punch (1969), Isherwood et Hoy (1973) ont repris, dans le cadre de leurs recherches, l'instrument de Hall et y ont apporté certaines modifications afin de mieux l'adapter à leur recherche. Ces chercheurs s'entendent pour reconnaître que les six caractéristiques qui décrivent l'organi-

sation bureaucratique sont d'abord fortement interreliées et qu'ensuite elles sont suffisamment différentes pour servir de base à l'étude scientifique des dimensions qui caractérisent les structures d'organisation. Ces caractéristiques ou dimensions fondamentales sont les suivantes: la hiérarchie, la division du travail, la réglementation, les procédures, l'impersonnalité et la spécialisation. Toutes ces dimensions se retrouvent au niveau du questionnaire utilisé dans cette recherche.

### *Instruments de mesure*

Trois questionnaires furent utilisés pour cette recherche: la fiche des données personnelles, le questionnaire *Perception du niveau de structuration lié à l'organisation scolaire* (*School Organisational Inventory* de MacKay et Robinson, 1966) et le questionnaire *Stress chez les professeurs* (*Teacher Stress* de Kyriacou et Sutcliffe, 1978).

La fiche des données personnelles conçue par l'auteur recueille des données relatives au sexe, à l'âge, à la scolarité, aux années d'expérience et à la province d'enseignement.

Le questionnaire *Perception du niveau de structuration lié à l'organisation scolaire* permet de situer sur un continuum l'importance relative du niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire concernant les dimensions suivantes: hiérarchie, division du travail, réglementation, procédure, impersonnalité et spécialisation. Cet instrument de mesure se compose de 48 items répartis en six facteurs mutuellement exclusifs. Il a pour objectif d'évaluer les perceptions des sujets concernant le niveau de structuration atteint par leur organisation scolaire.

Des études de validation de ce questionnaire ont déjà été communiquées par l'auteur au 52e Congrès de l'ACFAS, où des suggestions ont été formulées par les participants, concernant la clarification de certains items du questionnaire. À la suite de ces corrections d'autres études de validation ont été poursuivies en utilisant la méthode de bisection et ont indiqué des coefficients de consistance interne variant entre 0,72 et 0,89. Alors qu'il préparait une thèse doctorale, Everett (1984) reconnaissait également la fidélité de l'instrument en indiquant dans sa recherche des coefficients de consistance interne variant entre 0,64 et 0,83, calculés par la formule de Sperman-Brown. L'utilisation de cet instrument de mesure s'avère donc justifiée en raison de l'importance élevée et constante de ses coefficients de fidélité.

Le questionnaire de Kyriacou et Sutcliffe (1978) fut également utilisé dans la présente recherche afin d'évaluer le degré de stress ressenti au travail chez les enseignants et les enseignantes. Cet instrument de mesure se compose de 51 items reliés aux principales sources de stress, regroupées sous quatre dimensions. Chacune des dimensions est considérée comme une sous-échelle et mesure le comportement des élèves, les conditions de travail, l'emploi du temps et la reconnaissance chez les élèves. Des études factorielles de Kyriacou et Sutcliffe (1978) ont permis d'établir que les différents items composant chacun des facteurs sont reliés signi-

ficativement (variation entre 0,64 et 0,78) au facteur qu'ils doivent mesurer. Dans la présente recherche, les coefficients de fidélité furent calculés par la méthode de bisection (*split-half-method*) et ceux-ci varient entre 0,74 et 0,84.

La consigne du questionnaire *Perception du niveau de structuration lié à l'organisation scolaire* demande aux répondants de placer sur une échelle de cinq points de type Likert (1972), allant de «jamais» à «fréquemment», leur perception de certains énoncés qui caractérisent le niveau de structuration de leur organisation scolaire. L'échelle de réponses de même type fut également utilisée dans le questionnaire mesurant le *Degré de stress ressenti au travail chez les enseignants*. Entre «aucun» et «excessif» les répondants devaient identifier le degré de stress ressenti en regard de certaines incidences qui caractérisent leur travail d'enseignant.

### *Sujets*

Les données de cette recherche proviennent de groupes d'enseignants et d'enseignantes oeuvrant dans les écoles secondaires francophones des régions de l'Outaouais québécois et ontarien. En ce qui concerne les informations recueillies, l'auteur s'est engagé auprès des répondants et des directions d'école à en assurer l'anonymat. C'est la raison pour laquelle les données de cette recherche seront traitées de façon globale. Ainsi, les résultats valent pour l'ensemble des écoles et non pas pour une école ou une région en particulier. Les observations empiriques de cette recherche proviennent d'enseignantes et d'enseignants réguliers et permanents d'écoles secondaires francophones dont la population étudiante dépasse 800 élèves par école. Nous avons fait parvenir les questionnaires à 510 enseignants et enseignantes. Lorsque complétées, 302 réponses furent retournées (56,2%) dont 85 par des femmes et 217, par des hommes.

### *Méthode et résultats de l'analyse des données*

Dans une première étape nous avons voulu savoir s'il y avait une relation significative entre le degré de stress ressenti au travail et le niveau de structuration tel que perçu par les enseignants et les enseignantes. Globalement, la corrélation calculée entre ces deux mesures n'a pas révélé de résultats significatifs ( $r = 0,05$ ; probabilité = 0,41;  $n = 302$ ).

Malgré ce constat pour l'ensemble de la recherche, nous avons poussé plus avant notre étude de relations significatives. Ainsi, nous avons considéré la mesure du stress selon ses quatre facteurs et celle de la structuration selon ses six facteurs. L'intercorrélation entre ces dix mesures est présentée dans le tableau 1.

À la lecture du tableau 1, nous notons d'abord d'importantes corrélations entre les variables suivantes:

a) les quatre facteurs de stress sont en corrélation entre eux (0,74 à 0,84);

**Tableau 1**  
**Intercorrélations entre le dix facteurs:**  
**quatre facteurs de stress et six facteurs de structuration**

Quatre facteurs de stress				Six facteurs de structuration					
Quatre facteurs de stress	Conditions de travail	Emploi du temps	Reconnaissance	1. Hiérarchie	2. Division du travail	3. Réglementation	4. Procédures	5. Impersonnalité	6. Spécialisation
1. Comportement des élèves	0,76***	0,74***	0,74***	0,18***	0,21***	0,20***	-0,13**	-0,16***	-0,19***
2. Conditions de travail		0,84***	0,84***	0,14**	0,13*	0,14**			
3. Emploi du temps			0,75***	0,15***	0,16***	0,16***			
4. Reconnaissance				0,14**	0,14**	0,15**			
<b>FACTEURS DE STRUCTURATION</b>									
Hiérarchie					0,87***	0,91***			
Division du travail						0,92***			
Réglementation									
Procédures								0,90***	0,90***
Impersonnalité									0,90***

\* Corrélation significative:  $p < 0,05$

\*\* Corrélation significative:  $p < 0,02$

\*\*\* Corrélation significative:  $p < 0,01$

b) les trois premiers facteurs de structuration sont également en forte corrélation entre eux puisque les coefficients de corrélation varient de 0,87 à 0,90.

Les corrélations entre les variables révèlent ensuite que:

- a) les quatre facteurs de stress sont en faible corrélation avec les trois premiers facteurs de structuration (0,13 à 0,21);
- b) quant aux trois derniers facteurs de structuration, ils sont en faible corrélation négative avec le premier facteur de stress.

Puisque globalement les résultats de l'analyse n'indiquent pas de relation significative, la seconde étape a consisté à poser l'hypothèse suivante: pour chacun des six facteurs de structuration, il n'y a pas de différence significative entre les niveaux élevé (score de 3 ou plus sur l'échelle de 0 à 5) et bas (score de moins de 3) de structuration quant à l'intensité du stress, et ce, pour chacun des quatre facteurs de stress. L'analyse de la variance a permis de constituer le deuxième tableau. On retrouve dans quatre colonnes les facteurs de stress qui sont les variables dépendantes dans l'analyse de la variance et, dans les six rangées, les facteurs de structuration, chacune de ces variables indépendantes étant divisée en deux catégories. Les moyennes obtenues pour le stress ont été calculées à partir de l'échelle de 0 à 5 des questionnaires.

Comme le suggérait l'analyse de l'intercorrélation des facteurs, il y a lieu de considérer les six facteurs de structuration en deux groupes distincts. Le premier groupe de facteurs touche les éléments de la hiérarchie, de la division du travail et de la réglementation. Le deuxième groupe de facteurs touche les éléments de la procédure, de l'impersonnalité et de la spécialisation. En effet, on note dans ce deuxième tableau que le degré de stress ressenti au travail est toujours plus élevé pour un niveau de structuration élevé pour les trois premiers facteurs du premier groupe alors que le degré de stress demeure également élevé pour un bas niveau de structuration pour les trois derniers facteurs du deuxième groupe.

Plusieurs aspects importants de ce deuxième tableau peuvent être étudiés, mais nous relevons plus particulièrement le cas du stress ressenti face au comportement des élèves. Ce facteur est principalement important puisque cinq des six différences observées sont significatives. C'est pour ce facteur de stress que l'on retrouve le plus de différences significatives. Il semble que le degré de stress élevé relié au comportement des élèves est toujours présent et très important quel que soit le niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire. D'autres recherches empiriques (Blase et Pajak, 1986) avaient constaté le même phénomène. Dans notre recherche, le comportement des élèves constitue donc une source majeure de stress chez les enseignants et les enseignantes du secondaire. Cependant, il nous apparaît important de souligner que malgré la présence d'une structure rigide concernant la réglementation des problèmes de discipline (reflétée par un niveau élevé de structuration), les enseignants et les enseignantes ressentent quand même un niveau de stress important et significatif. Cela suppose que pour un établis-

sement scolaire, le seul fait d'avoir une politique claire concernant les problèmes de discipline en classe ne constitue pas en soi une garantie certaine dans la réduction du stress chez les enseignants et les enseignantes confrontés à ce problème. D'autres éléments importants demeurent probablement reliés à la problématique de ce phénomène. Cependant, avant d'énoncer des conclusions trop hâtives, il serait opportun d'élargir davantage l'échantillon, et de voir s'il y a une constance dans l'observation de ce phénomène.

Tableau 2

**Statistiques descriptives et sommaire d'ANOVA portant sur les quatre variables dépendantes (facteurs de stress) selon les deux niveaux de chacune des six variables indépendantes (facteurs de structuration)**

Facteurs de stress	Facteurs de structuration											
	Hiérarchie		Division du travail		Réglementation		Procédures		Impersonnalité		Spécialisation	
	Bas	Haut	Bas	Haut	Bas	Haut	Bas	Haut	Bas	Haut	Bas	Haut
N	191	111	165	137	175	127	282	20	274	28	279	23
Comportement des élèves												
Moyenne	2,23	2,38	2,15*	2,44	2,20*	2,39	2,32*	1,74	2,33*	1,81	2,32*	1,81
Écart type	0,80	0,70	0,82	0,73	0,81	0,77	0,77	0,92	0,78	0,81	0,78	0,87
F	2,55		10,54		3,97		10,38		11,39		8,82	
Probabilité	0,112		0,001*		0,047*		0,001*		0,000*		0,003*	
Conditions de travail												
Moyenne	2,22	2,26	2,18	2,30	2,22	2,26	2,26*	1,85	2,27*	1,92	2,26	1,97
Écart type	0,76	0,66	0,80	0,61	0,77	0,65	0,70	0,91	0,70	0,86	0,70	0,89
F	0,22		2,25		0,23		6,31		5,91		3,46	
Probabilité	0,638		0,135		0,633		0,13*		0,016*		0,064	
Emploi du temps												
Moyenne	2,19	2,24	2,12*	2,33	2,18	2,25	2,24*	1,87	2,24*	1,94	2,23	1,94
Écart type	0,76	0,71	0,79	0,66	0,78	0,69	0,72	0,89	0,73	0,80	0,73	0,85
F	0,33		6,09		0,59		4,52		4,03		3,25	
Probabilité	0,569		0,014*		0,443		0,034*		0,046*		0,073	
Reconnaissance												
Moyenne	2,25	2,26	2,17*	2,35	2,22	2,30	2,28*	1,90	2,27	2,04	2,27	1,98
Écart type	0,81	0,74	0,84	0,70	0,81	0,75	0,77	0,93	0,93	0,77	0,77	0,92
F	0,01		3,91		0,74		4,37		2,37		3,02	
Probabilité	0,912		0,049*		0,391		0,037*		0,125		0,083	

Comme il y a deux niveaux pour chacune des variables indépendantes, le nombre de degrés de liberté est toujours de un (1).

\* Les moyennes sont différentes si la probabilité est  $\leq 0,05$ .

Dans une troisième étape, nous avons comparé les groupes d'âge pour chacun des quatre facteurs de stress. Une analyse de la variance a permis de construire les tableaux trois et quatre. Ils révèlent que pour les quatre facteurs de stress, pris individuellement, il n'y a pas de différence significative entre les 26 et 39 ans et tous les autres groupes d'âge (tableau 3). Cependant, il y a une différence significative entre le groupe d'âge 31 à 35 ans et le groupe d'âge 51 à 55 ans, de même que le groupe d'âge 56 ans et plus (+), pour chacun des quatre facteurs. Une différence significative s'observe aussi entre le groupe d'âge 36 à 40 ans et les groupes d'âge 46 à 50 ans, 51 à 55 ans, et 56 ans et plus (+). Finalement, une différence significative s'observe entre les groupes d'âge 41 à 45 ans et les groupes d'âge 46 à 50 ans, 51 à 55 ans et 56 ans et plus (+). On remarque par ces résultats que le groupe central de l'échantillon (35 à 45 ans) ressent un niveau de stress élevé et significatif par rapport aux autres groupes d'âge de l'échantillon. En étudiant les individus au milieu de leur carrière, Sofer (1970) avait constaté le même phénomène pour ce groupe particulier (tableau 4).

Tableau 3

**Statistiques descriptives des quatre variables dépendantes  
selon les sept groupes d'âge**

Groupes d'âge	Comportement des élèves			Conditions de travail			Emploi du temps			Reconnaissance		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
26 à 30 ans	6	2,02	0,85	6	2,24	0,77	6	2,17	0,84	6	2,14	0,79
31 à 35 ans	15	2,33	0,88	15	2,14	0,86	15	2,25	0,81	15	2,18	0,82
36 à 40 ans	50	2,74	0,39	50	2,69	0,31	50	2,64	0,44	50	2,73	0,47
41 à 45 ans	130	2,59	0,56	130	2,51	0,36	130	2,45	0,48	130	2,55	0,47
46 à 50 ans	55	1,82	0,79	55	1,86	0,82	55	1,89	0,74	55	1,83	0,84
51 à 55 ans	32	1,56	0,61	32	1,48	0,53	32	1,46	0,52	32	1,46	0,59
56 ans et +	14	1,83	0,86	14	1,93	0,87	14	1,90	0,83	14	1,82	0,86

N = nombre;  $\bar{X}$  = moyenne; S = écart type.

Lorsqu'on pousse plus loin l'investigation de ce groupe dans la quarantaine, l'analyse de la variance ne permet pas d'établir des différences significatives entre le fait de vivre un seuil élevé de stress en relation avec une perception d'un milieu de travail fortement structuré. L'ensemble des éléments qui interviennent dans cette phase de transition de la vie ne permet pas de supposer que le stress ressenti à l'égard du travail est généré exclusivement par le niveau de structuration atteint par l'organisation. En ce sens, la perception du niveau de structuration atteint

**Tableau 4**  
**Différences significatives (\*) à  $p < 0,05$  entre les groupes d'âge**  
**pour les quatre variables dépendantes<sup>1</sup>**

Groupes d'âge	26-30 ans	21-35 ans	36-40 ans	41-45 ans	46-50 ans	51-55 ans	56 ans et +
26 à 30 ans →							
31 à 35 ans →						*	*
36 à 40 ans →					*	*	*
41 à 45 ans →					*	*	*
46 à 50 ans →							
51 à 55 ans →							

1- Comportement des élèves, conditions de travail, emploi du temps et reconnaissance.

par l'organisation n'a qu'une faible importance quant au stress ressenti au travail par ce groupe à la mi-carrière. Il est probable que ce degré de stress difficilement explicable se déplaçant vers l'organisation n'explique que ce qui est manifeste. La cause première serait beaucoup plus profonde et complexe.

Étant donné la nature exploratoire de la recherche, l'auteur ne peut pas présenter une interprétation exhaustive des résultats. Il a voulu explorer l'hypothèse que le degré de stress ressenti au travail chez un groupe d'enseignants et d'enseignantes pouvait être relié à la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire. L'analyse des résultats révèle que le degré de stress ressenti au travail n'est pas relié de façon significative à l'ensemble des six facteurs de structuration retenus. À ce stade de la recherche, l'auteur n'est donc pas en mesure d'élucider empiriquement cette relation. Puisque cette recherche ne confirme pas l'importance des liens entre le contexte organisationnel et le niveau de stress ressenti au travail, les résultats obtenus doivent donc être interprétés dans le cadre d'une étude exploratoire dont l'auteur reconnaît les limites. Même si l'analyse de la relation s'est avérée non significative pour l'ensemble des six facteurs, il est cependant probable, comme l'ont déjà souligné les recherches de Pines (1982) et de Meléndez et Sutzman (1983), que les perceptions d'un modèle d'organisation plus souple ne réduisent pas nécessairement le stress au travail mais empêchent celui-ci d'atteindre des niveaux difficilement tolérables par les individus.

Un autre élément qui ressort de cette recherche est que peu importe la perception du niveau de structuration atteint par l'organisation scolaire, le problème des élèves indisciplinés vient en tête de liste comme agent stressant chez les enseignantes et les enseignants. Puisque seule la réglementation reflétée sur un haut niveau de structuration de l'organisation ne peut pas réduire de façon significative le degré de stress ressenti au travail, il serait important, comme l'a souligné

Hiebert (1985), de s'attaquer directement à la source du problème en modifiant le stimulus. On suggère, par exemple, d'aider les enseignantes et les enseignants à développer des habiletés spécifiques en relations interpersonnelles et en techniques d'enseignement. Par ces moyens, il est probable qu'ils pourraient mieux diriger leur salle de classe et prévenir ainsi les problèmes de mauvaise conduite des élèves. Compter exclusivement sur l'organisation scolaire pour régler ce problème constitue selon les données de cette recherche une demi-mesure.

Enfin la présente recherche a également isolé, pour les groupes d'âge, différents degrés de stress ressenti au travail. Il semble que le groupe d'âge au début de la mi-carrière ressent des degrés de stress significativement plus élevés que les autres groupes d'âge. Pines, Aronson et Kafry (1982) avaient constaté le même phénomène. La recherche de Chickering et Knefelkamp (1980) suggère qu'il faudrait tenter de développer un modèle de structure plus flexible qui tiendrait davantage compte du cycle de carrière de l'individu.

#### RÉFÉRENCES

- Anderson, J.G., *Applicability of the bureaucracy model to the organizational structure of the school*, Thèse de doctorat, University John Hopkins, 1964.
- Balderson, J., *The Bureaucratization of teacher behavior scale and the measurement of school organizational structure*, Communication présentée au Congrès de l'Association américaine de recherche en éducation, New York, 4-8 avril 1977.
- Barnabé, C., *Le Stress au travail*, Communication présentée au 52e Congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS), Québec, le 11 mai 1984.
- Blase, J. et E. Pajak, How discipline creates stress for teachers, *The Canadian School Executive, The Magazine for Leaders in Education*, vol. 5, no 8, 1986, p. 21-24.
- Brunet, L., G. Goupil, J. Archambault, Stress et climat organisationnel chez les directeurs d'écoles, *Revue de la FQDE*, no 3, fév. 1986, p. 10-17.
- Chickering, A.W. et L. L. Knefelkamp, *Integrating adult development theory*, Document ERIC, no 194008, 1980.
- Everett, M.W., *Relationship of bureaucracy structure to communication satisfaction of teachers in a suburban Texas school district*, Thèse de doctorat, University of Texas, 1984.
- Fortin, J.C., Les Sources et les moyens de surmonter le stress chez les professeurs de langue, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XII, no 3, 1986, p. 391-401.
- Fortin, J.C., Le Stress chez les professeurs de langue, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XI, no 2, 1985, p. 344-351.
- Fortin, J.C., P. Michaud et P. Poirier, *Asthénie, plans de carrière, climat d'apprentissage et caractéristiques organisationnelles*, Communication présentée au 52e Congrès de l'Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS), Université Laval, Québec, 1984.
- Haag, D., *Pour le droit à l'éducation: quelle gestion*, Lausanne: Presses Centrales, 1981, p. 53-74.
- Hall, R.H., *An empirical study of bureaucracy dimensions and their relation to other organizational characteristics*, Thèse de doctorat, University of Ohio, 1961.
- Hiebert, B., Le Stress chez les enseignants, perspective canadienne, *Rapport de l'Association canadienne d'éducation*, Toronto, 1985, p. 21-37.
- Isherwood, G.B. et W.K. Hoy, Bureaucracy, power lessness, and teacher work values, *The Journal of Educational Administration*, vol. XI, no 1, 1973, p. 125-138.

- Isherwood, G.B. et W.K. Hoy, Bureaucracy structure reconsidered, *The Journal of Experimental Education*, vol. 41, no 1, 1972, p. 48-50.
- Kyriacou, C. et J. Sutcliffe, Teacher stress: Prevalence, source and symptoms, *British Journal in Educational Psychology*, no 48, 1978, p. 159-167.
- Likert, R., *The Likert Profile of a school: New survey in instruments for public schools to improve organizational effectiveness*, Ann Arbor: Rensis Likert Associates, 1972.
- Mackay, D.A., Research on bureaucracy in schools: The unfolding of a strategy, *Journal of Educational Administration*, vol. VII, no 2, 1969, p.37-44.
- Mackay, D.A., *An empirical study of bureaucratic dimensions and their relationship to other characteristics of school organization*, Thèse de doctorat, Université d'Alberta, 1964.
- Mackay, D.A. et N. Robinson, *School organizational inventory*, Université d'Alberta, 1966.
- Meléndez, W.A. et R.M. Sutzman, Burnout: The new academic disease, in ASHE, *Higher Education Research Report*, no 9, 1983, p. 76-84.
- Pines, A.M., *Changing organizations: Is a work environment without burnout an impossible goal*, in W.S. Paine, (éd.), *Job stress and burnout*, Beverly Hills: Sage Publications, 1982, p. 84-129.
- Pines, A.M., E. Aronson et D. Kafry, *Burnout: se vider dans la vie et au travail*, Montréal: Le Jour, 1982, p. 92-111.
- Punch, K.F., Bureaucracy structure in schools: Towards redefinition and measurement, *Educational Administration Quarterly*, vol. VI, no 2, 1969, p. 43-57.
- Robinson, N.A., *A study of the professional role orientation of teachers and principals and their relationship to bureaucratic characteristics of school organization*, Thèse de doctorat, Université d'Alberta, 1966.
- Sofer, C., *Men in Mid-career*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Weber, M., *The Theory of social and economic organization*, traduit et édité par A.M. Henderson et Taler H. Parsons, New York: The Free Press, 1947.