

Implantation d'un dispositif organisationnel visant la prévention des situations de travail à risque du personnel enseignant au sein d'une école primaire au Québec

Mariève Pelletier , Imane Lahrizi , Simon Viviers et Juan Marcelo Balboa



Volume 33, numéro 3, 2024

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1116692ar>

DOI : <https://doi.org/10.1522/revueot.v33n3.1865>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Chicoutimi

ISSN

1493-8871 (imprimé)

2564-2189 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pelletier, M., Lahrizi, I., Viviers, S. & Balboa, J. (2024). Implantation d'un dispositif organisationnel visant la prévention des situations de travail à risque du personnel enseignant au sein d'une école primaire au Québec. *Revue Organisations & territoires*, 33(3), 44–71.
<https://doi.org/10.1522/revueot.v33n3.1865>

Résumé de l'article

Cet article met en exergue un dispositif organisationnel conçu pour deux objectifs principaux : d'une part, l'amélioration et la prévention des problèmes de santé mentale au travail en renforçant le pouvoir d'agir individuel et collectif du personnel enseignant sur l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire; d'autre part, l'intervention transformatrice sur les contraintes découlant de l'organisation du travail générant des situations de travail à risque pour le personnel enseignant. Il porte sur une étude de cas et présente l'implantation du dispositif organisationnel dans une école spécifique du Québec. Il expose l'architecture et le cadre du dispositif, les acteurs impliqués et leur rôle respectif, la description et l'évaluation du processus d'implantation ainsi que les résultats observés.

© Mariève Pelletier, Imane Lahrizi, Simon Viviers et Juan Marcelo Balboa, 2025



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Dossier spécial

Implantation d'un dispositif organisationnel visant la prévention des situations de travail à risque du personnel enseignant au sein d'une école primaire au Québec

Mariève Pelletier^a, Imane Lahrizi^b, Simon Viviers^c, Juan Marcelo Balboa^dDOI : <https://doi.org/10.1522/revueot.v33n3.1865>

RÉSUMÉ. Cet article met en exergue un dispositif organisationnel conçu pour deux objectifs principaux : d'une part, l'amélioration et la prévention des problèmes de santé mentale au travail en renforçant le pouvoir d'agir individuel et collectif du personnel enseignant sur l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire; d'autre part, l'intervention transformatrice sur les contraintes découlant de l'organisation du travail générant des situations de travail à risque pour le personnel enseignant. Il porte sur une étude de cas et présente l'implantation du dispositif organisationnel dans une école spécifique du Québec. Il expose l'architecture et le cadre du dispositif, les acteurs impliqués et leur rôle respectif, la description et l'évaluation du processus d'implantation ainsi que les résultats observés.

Mots clés : Santé mentale au travail, intervention organisationnelle, évaluation, milieux scolaires, organisation du travail

ABSTRACT. This article highlights an organisational system designed to achieve two main objectives: firstly, to improve and prevent mental health problems in the workplace by empowering teaching staff individually and collectively to influence the organisation of work in their school, and secondly, to take transformative action on the constraints arising from the organisation of work that generates risky work situations for teaching staff. This article focuses on a case study and presents the implementation of the organisational system in a specific school. It describes the architecture and framework of the system, the players involved and their respective roles, and describes and assesses the implementation process and the results observed.

Keywords: Mental health at work, Organizational intervention, Evaluation, School environments, Work organization

Introduction

L'éducation est considérée comme l'un des facteurs déterminants les plus importants de la santé des populations, tout comme le travail (MSSS, 2012). La santé mentale et le bien-être du personnel enseignant revêtent ainsi une importance sociétale capitale, en tant qu'acteur au cœur du système d'éducation.

Selon des données récentes issues de l'*Enquête québécoise sur la santé de la population 2020-2021*, 30,7 % des hommes et 29,9 % des femmes travaillant dans le secteur de l'enseignement ont une détresse psychologique élevée ou très élevée liée au travail (Camirand et collab., 2023).

^a Professeure adjointe, École de counseling et d'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

^b Professeure assistante, École de counseling et d'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

^c Professeur titulaire, École de counseling et d'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

^d Étudiant au doctorat, École de counseling et d'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

Portrait du réseau éducatif québécois : pénurie et décrochage du personnel

À l'heure actuelle, l'ensemble du réseau éducatif québécois fait face à une pénurie de personnel enseignant sans précédent (Sirois et collab., 2022), une problématique multidimensionnelle engendrée par la rareté des ressources humaines, par l'abandon de la profession enseignante, par la hausse des congés de maladie prolongés et par les départs anticipés à la retraite. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, le taux d'absentéisme pour cause de maladie au sein du personnel des centres de services scolaires du Québec a grimpé de 29 % relativement à l'année 2014-2015; une hausse attribuée en grande partie aux problèmes de santé mentale liés au travail (Leduc, 2023).

Cette réalité est exacerbée par un taux de décrochage élevé parmi le personnel enseignant, en particulier chez ceux qui entrent en carrière. Au Québec, des études révèlent des taux d'attrition variant entre 25 % et 50 % au cours des premières années de carrière des nouveaux enseignants, un phénomène que plusieurs associent aux difficultés du métier relatives au contexte dans lequel il s'exerce, voire à la détresse qu'il engendre (Kamanzi et collab., 2017; Mukamurera et collab., 2019; Beaudry et collab., 2021). Certains travaux empiriques mettent en avant une tendance croissante des difficultés de recrutement, laquelle contraint à recourir à de la suppléance et à du remplacement d'urgence par du personnel parfois moins expérimenté ou qualifié, par exemple les personnes encore aux études ou non légalement qualifiées (Homsy et collab., 2019; Sirois et collab., 2022; Bussières McNicoll, 2023).

Parmi les facteurs les plus fréquemment évoqués par les enseignants qui quittent ou souhaitent quitter la profession, les facteurs organisationnels tels que la surcharge de travail, la qualité des relations hiérarchiques et interpersonnelles, tout comme la violence verbale et physique des élèves, reviennent fréquemment (Barrère, 2002; Sass et collab., 2011; Karsenti et collab., 2013). Le décrochage professionnel, le roulement élevé, les absences pour raison de santé et la pénurie d'enseignants entraînent des coûts importants (p. ex., formation initiale, recrutement, embauche et développement professionnel), tandis

que leur instabilité inhérente peut altérer la qualité de l'éducation, la qualité de la relation enseignant-élève et la réussite scolaire des élèves (Bascia et Rottmann, 2011; Madigan et Kim, 2021). Ces phénomènes contribuent également à détériorer le climat de travail et le bien-être des enseignants, lesquels doivent doubler d'efforts pour maintenir des services éducatifs de qualité (Homsy et collab., 2019; Labbé, 2020).

Effets de la pénurie et du décrochage sur le personnel enseignant

La pénurie du personnel peut générer de multiples enjeux dans le réseau de l'éducation, par exemple les difficultés à assurer la stabilité des activités d'enseignement, l'augmentation de la charge de travail pour les personnes enseignantes en poste et, conséquemment, l'augmentation de leur détresse psychologique, ce qui peut contribuer à rendre le métier d'enseignant moins attrayant pour ceux et celles qui souhaitent en faire leur carrière.

Il semble que les difficultés liées au travail et les aspects éprouvants de la profession puissent nourrir un cercle vicieux, alimentant la détresse du personnel enseignant, les arrêts maladie, les départs précoces ainsi que les difficultés de recrutement. Cette dynamique représente un défi majeur pour les acteurs du domaine éducatif, qui peinent à s'en sortir. Dans le secteur de l'enseignement au Québec, le personnel se trouve, conjointement avec celui de la santé, exposé de manière plus importante que les travailleuses et travailleurs des autres secteurs aux risques psychosociaux du travail, soit des risques associés aux problèmes de santé mentale au travail (Camirand et collab., 2023).

Risques psychosociaux dans la profession enseignante

Les deux risques les plus fréquemment rapportés sont la forte demande psychologique au travail (surcharge de travail), qui touche 37,6 % du personnel de l'enseignement, et la faible reconnaissance au travail, qui affecte 36,2 % d'entre eux. Les recherches qualitatives menées par Viviers et ses collègues (2019) montrent qu'un des problèmes majeurs vécus par les personnes enseignantes serait lié à l'individualisation de leur rapport au travail; celles-ci font souvent face à l'isolement dans leur salle de classe, loin de leurs pairs. Ainsi, lorsqu'elles se retrouvent dans

des situations de travail difficiles, elles peuvent rapidement se sentir incompetentes et se culpabiliser.

Ces recherches mettent également en avant-plan que, au contraire, le partage collectif des expériences professionnelles permet aux personnes enseignantes de réduire leur isolement, de renforcer leur engagement dans leur activité de travail et de dégager des pistes communes pour améliorer leurs conditions d'exercice. Comment, dans ce contexte, arriver à développer des pratiques organisationnelles favorisant la coopération entre personnel enseignant et, ultimement, leur santé mentale?

L'intervention organisationnelle pour la prévention des problèmes de santé mentale

Les interventions organisationnelles de prévention primaire s'avèrent une avenue efficace pour réduire l'exposition des travailleuses et travailleurs à différentes contraintes organisationnelles et pour prévenir la détérioration de leur santé mentale (LaMontagne et collab., 2007; LaMontagne et collab., 2014; Montano et collab., 2014; Aust et collab., 2023).

Plusieurs auteurs s'entendent quant aux grandes étapes d'une démarche organisationnelle visant la santé mentale au travail (Brun et collab., 2009; St-Arnaud et collab., 2010; Nielson et Abildgaard, 2013; Pelletier et collab., 2022) et des experts à travers le monde ont identifié les grands principes qui doivent guider le développement, l'implantation et l'évaluation de ce type de démarche (von Thiele Schwarz et collab., 2021).

Un certain consensus scientifique se dégage aussi concernant les conditions nécessaires pour favoriser la réussite de l'implantation, dont le développement de pratiques professionnelles et de gestion axées sur le renforcement de l'autonomie et du pouvoir d'agir des travailleuses et travailleurs et de leurs gestionnaires, du travail collectif et du soutien horizontal (entre collègues), de même que vertical (travailleurs et gestionnaires) (Nielsen et Abildgaard, 2013; Karanika-Murray et Biron, 2015; Biron et collab., 2016).

L'intervention organisationnelle en éducation

Concernant les interventions organisationnelles menées dans le secteur de l'éducation, certaines études pointent vers des conditions favorables pour arriver à atteindre les retombées escomptées sur la santé mentale des personnes enseignantes.

Selon les quelques articles recensés (Brady et Wilson, 2021; Charlton et collab., 2021; Evans et collab., 2022; Lummis et collab., 2022), les interventions organisationnelles peuvent améliorer la santé mentale, à condition que les changements instaurés soient réalisés en collaboration avec tout le personnel de l'école et que tous soient prêts et souhaitent instaurer des changements. Les interventions doivent également être alignées sur les sources des problèmes éprouvés dans un contexte particulier et sur les besoins du personnel enseignant. Les personnes qui dirigent les interventions doivent s'assurer de l'acceptabilité, par les acteurs du milieu, des principes, des objectifs et des moyens déployés tout au long du processus. Enfin, lorsque les mesures respectent l'autonomie, la compétence et la filiation des personnes enseignantes, elles sont perçues plus positivement et ont plus d'efficacité.

Efficacité et facteurs de réussite de l'intervention organisationnelle

Bien que l'on ait identifié certains grands principes qui favorisent l'implantation d'interventions organisationnelles ayant pour objet la santé mentale au travail, le passage à l'action dans le cadre de ces interventions demeure un défi majeur pour bon nombre de milieux de travail en général. Faute de moyens, de connaissances et d'accompagnement, ceux-ci finissent par abandonner les démarches entreprises (Biron et collab., 2016; Karanika-Murray et Biron, 2015; Daniels et collab., 2021).

La littérature sur les interventions organisationnelles montre à quel point il est crucial d'évaluer le processus d'intervention ainsi que ses effets, mais un certain nombre de lacunes méthodologiques subsistent, notamment parce que le contexte n'est pas systématiquement étudié (Aust et collab., 2023). Cette revue systématique met d'ailleurs en évidence le fait que les interventions à l'échelle de l'organisation peuvent différer dans

leur complexité de mise en œuvre, ce qui a des impacts sur les effets de l'intervention.

Par conséquent, l'évaluation exclusive des effets à la fin d'une intervention ne permet pas de déterminer pourquoi une intervention donnée a atteint ou non tels ou tels résultats (Aust et collab., 2023). De plus, entre les mesures mises en œuvre dans le cadre d'une intervention et les effets finaux observés, il existe une boîte noire qui influence l'intervention et, conséquemment, ses effets (Nielsen et Randall, 2012).

Ainsi, pour mieux apprécier l'efficacité d'une intervention organisationnelle, il est important de documenter les processus d'implantation ainsi que d'évaluer les leviers et les obstacles rencontrés lors de son implantation afin de mieux comprendre quelles mesures fonctionnent, pour qui et dans quel contexte (Biron, 2012).

1. **Projet de recherche-intervention pour favoriser la santé mentale du personnel enseignant par une action collective sur l'organisation du travail**

1.1 **Développement d'un dispositif organisationnel**

Le projet de recherche-intervention dont il est question dans le présent article découle d'une demande conjointe d'une fédération syndicale et d'un comité patronal du réseau de l'éducation publique au Québec visant à instaurer une approche novatrice centrée sur la coopération pour favoriser la santé mentale des personnes enseignantes au primaire, au secondaire, en centres de formations professionnelles et dans des écoles à vocation particulière (Viviers et collab., 2023).

L'équipe de recherche a été mandatée pour développer et mettre en œuvre un projet de recherche-intervention. Les membres de l'équipe provenaient de quatre universités : l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université du Québec en Outaouais. Cette recherche avait comme objectifs principaux de développer, d'expérimenter et d'évaluer un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans des établissements scolaires publics du Québec.

Fondements théoriques : courant de la clinique du travail

Le dispositif organisationnel développé puise ses fondements théoriques dans le courant de la clinique du travail (Molinier et Flottes, 2012; Clot et Lhuillier, 2015). Ce courant adopte une perspective épistémologique considérant la production de connaissances comme étant intimement liée à la transformation de la réalité (Lhuillier, 2006; Molinier et Flottes, 2012). Ainsi, la clinique du travail vise essentiellement la transformation de l'organisation du travail en conjuguant les rapports entre l'activité et la subjectivité dans le travail (Bonnefond et Clot, 2018).

Une telle transformation est possible par la reconnaissance formelle du collectif de travail, qui bénéficie de moments et d'espaces communs pour réfléchir, analyser et discuter des activités de travail (Bonnemain, 2020). Ce cadre favorise le développement ou le renforcement du pouvoir d'agir individuel et collectif des travailleuses et travailleurs, ce qui permet l'extension de leur pouvoir d'agir sur leur milieu de travail (Clot, 2001). Son objectif est d'offrir aux travailleuses et travailleurs la possibilité d'accroître leur capacité d'action ainsi que de développer une compréhension approfondie de leur expérience et de leur sentiment d'efficacité (Clot et Lhuillier, 2010).

Dans cette perspective, la santé mentale se définit par le développement de ce pouvoir d'agir sur soi, sur autrui et sur sa situation de travail, compris comme la capacité à être affecté et à influencer le monde par son initiative, de manière consciente et intentionnelle. Comme le mentionne Canguilhem (2013), « la santé est une façon d'aborder l'existence en se sentant non seulement possesseur ou porteur, mais aussi au besoin créateur de valeur, instaurateur de normes vitales » (p. 175).

Objectifs du dispositif organisationnel

Ce dispositif aspire à devenir une entité durable au sein de l'organisation et à encourager une amélioration en continu de l'organisation du travail. Cette amélioration prend racine dans l'expérience effective et tangible du travail mise en discussion entre les personnes enseignantes et les personnes qui les représentent, puis entre la direction de

l'école et les personnes représentant le corps enseignant (Viviers et collab., 2023).

Le dispositif s'inspire de recherche-interventions menées au Québec (Maranda et collab., 2013; Poiriel et Houde, 2019) et en France (Bonfond, 2017; Clot et collab., 2020). Il vise la prévention des problèmes de santé mentale au travail en agissant, d'une part, sur le développement d'un pouvoir d'agir individuel et collectif du personnel enseignant sur l'organisation du travail au sein de leur établissement scolaire et, d'autre part, en intervenant directement sur des contraintes découlant de l'organisation du travail qui génèrent des situations de travail à risque pour le personnel enseignant (Viviers et collab., 2023). Les situations de travail à risque sont appréhendées comme des situations de travail qui occasionnent de la souffrance.

Affect issu de la confrontation des travailleuses et travailleurs aux contraintes rencontrées dans leur travail réel, cette souffrance, normale dans toute situation de travail, peut devenir pathogène lorsque l'organisation de travail ne permet pas de surmonter ces contraintes et que l'espoir de leur échapper se dissout (Dejours, 2008). Ces situations de travail à risque «sont à la source de malaises, d'inconforts, voire de problèmes de santé mentale liés au travail» et incluent «des dimensions mixtes issues du contexte institutionnel, structurel, professionnel, culturel et personnel» (Maranda et collab., 2013, p. 236).

Dans une étude menée auprès du personnel enseignant, Maranda et ses collègues (2013) ont mis en lumière de grandes catégories de situations de travail à risque chez le personnel enseignant, à savoir la lourdeur et la surcharge de travail; la complexité et la confusion des rôles; la violence et le non-respect; la pression et le contrôle du temps; la précarité d'emploi et de travail; puis l'organisation bureaucratisée et la désorganisation.

Structure du dispositif organisationnel

Le dispositif repose sur une structure impliquant des personnes nommées «référénts-métiers» (RM), sélectionnées parmi le personnel enseignant de leur établissement, afin de représenter leurs pairs en tant que porte-paroles au sein d'un comité portant sur la santé mentale et l'organisation du travail (ci-après «le

Comité»). Le Comité, composé de trois à six RM selon la taille de l'établissement scolaire et de sa direction, se réunit régulièrement pour examiner les situations de travail à risque rapportées par les personnes enseignantes, pour les analyser collectivement et pour proposer des actions visant à les résoudre.

Pour «recueillir» des situations de travail à risque, les RM procèdent à des activités d'arpentage. L'arpentage est un terme utilisé au sens métaphorique pour illustrer :

[...] l'action d'être à l'écoute de son milieu, de l'habiter, d'en saisir le pouls, d'identifier ses zones de sensibilité. Il s'agit de documenter, de consulter, de recueillir des données sur les situations potentiellement délétères pour la santé des enseignantes et des enseignants de son milieu. Concrètement, une diversité de méthodes peut être utilisée, allant de moyens plus informels (p. ex., discussions de corridor) à des moyens plus formels (p. ex., tenue de rencontres individuelles ou collectives) pour construire graduellement une compréhension de plus en plus fine des situations de travail à risque et éventuellement contribuer à des pistes de prévention adaptées. (Viviers et collab., 2023, p. 24)

Fonctionnement du dispositif organisationnel

Les discussions entre les RM et les personnes enseignantes visent à examiner de manière approfondie les situations de travail à risque, puis à dégager des solutions potentielles en intervenant sur l'organisation du travail. Ces échanges favorisent une compréhension collective des problèmes rencontrés, soulignant que les personnes enseignantes ne sont pas seules à vivre des difficultés et que le collectif détient un pouvoir d'action pour transformer l'organisation du travail.

Une fois ces discussions menées, les RM ont comme mandat d'en rapporter les fruits au Comité. Celui-ci a pour mandat de mettre en commun les informations concernant les situations de travail à risque recueillies lors de l'arpentage, d'en discuter, de les enrichir et de les hiérarchiser, au besoin, en fonction de leur impact potentiel et du

nombre de personnes réellement ou potentiellement touchées par celles-ci. Le Comité doit également réfléchir à des pistes d'action visant à éliminer ou amenuiser les situations de travail à risque dans une perspective préventive.

Son travail vise ainsi à engager un processus d'intercompréhension des réalités professionnelles et subjectives des personnes enseignantes et de la

direction, qui ont des enjeux et des contraintes spécifiques à leur rôle respectif. Le Comité est également responsable de planifier et d'assurer la mise en œuvre des actions préventives en veillant au suivi de leur implantation. La figure 1 illustre de façon schématique le fonctionnement du dispositif et ses acteurs.

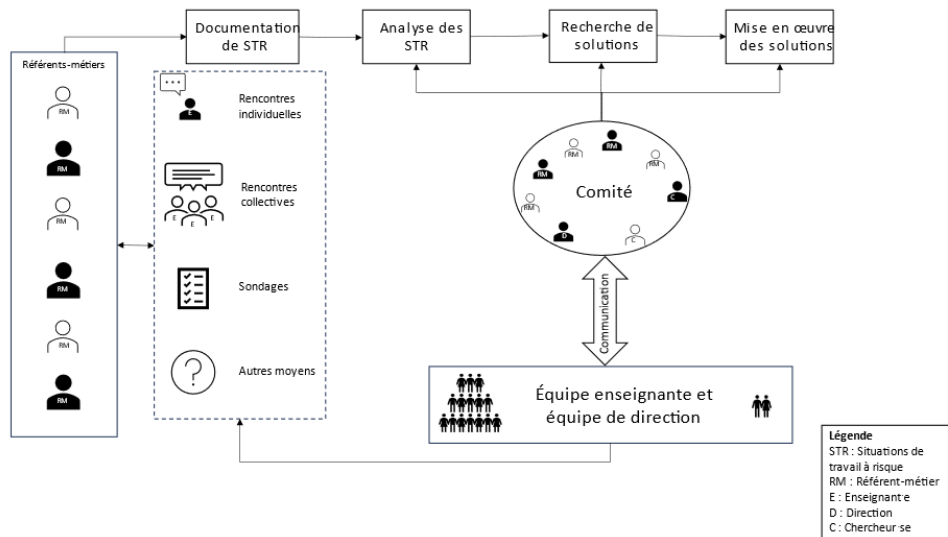


Figure 1 – Fonctionnement et acteurs du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail

Pour atteindre les retombées significatives en matière de prévention des problèmes de santé mentale chez les personnes enseignantes et de transformation de l'organisation du travail, le dispositif organisationnel vise l'atteinte de six résultats (voir figure 2) :

- 1) se doter de bases compréhensives communes;
- 2) créer un ou des espaces de parole sécuritaires;
- 3) soutenir l'explicitation et la compréhension des situations de travail à risque;
- 4) favoriser l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles et hiérarchiques;
- 5) favoriser la prise en compte du travail réel dans l'organisation du travail; et
- 6) cibler des moyens pour transformer les situations de travail à risque¹.

Phases d'implantation du dispositif organisationnel

L'implantation du dispositif se décline en trois grandes phases, à savoir : une phase de préparation, d'initiation et de consolidation.

Phase de préparation : Elle vise principalement à informer, à sensibiliser et à former le personnel enseignant, les RM et la direction sur le dispositif et ses visées; sur les liens entre la santé mentale et l'organisation du travail; sur les rôles des membres du Comité; sur les valeurs et les règles de fonctionnement au sein de celui-ci; ainsi que sur les différents outils pour soutenir le travail à réaliser dans le cadre du dispositif organisationnel.

Phase d'initiation : La seconde phase est celle de l'initiation, au cours de laquelle les RM commencent à s'exercer aux activités d'arpentage, observent et écoutent pour être à l'affût de ce qui pourrait constituer des situations de travail à risque.

C'est lors de cette phase que les membres du Comité (RM et direction) apprennent, à l'aide des chercheurs, à analyser les différentes composantes d'une situation de travail à risque.

Phase de consolidation : La dernière phase est celle de la consolidation. Elle vise une prise en charge progressive du dispositif organisationnel par le milieu. Une ultime formation est prévue dans le cadre de cette phase afin d'outiller les membres et les RM à animer les travaux du Comité, de façon à ce qu'ils puissent se poursuivre sans la présence des chercheurs. Cette phase permet aussi de consolider les façons de faire, de les adapter de plus en plus à la réalité du milieu et de faire en sorte que le dispositif organisationnel puisse exister de façon pérenne au sein de l'établissement.

1.2 Implantation du dispositif organisationnel en milieu scolaire

Pour participer au projet de recherche-intervention, les établissements scolaires devaient répondre à deux critères d'inclusion : être un établissement d'enseignement public au préscolaire/primaire, au secondaire, en formation professionnelle ou à l'éducation des adultes; et faire partie d'un centre de services scolaire couvert par un des neuf syndicats affiliés à la fédération syndicale à l'origine de la demande du projet de recherche-intervention.

De plus, les établissements scolaires devaient satisfaire aux critères suivants : avoir une forte adhésion au projet et à ses objectifs; participer sur une base volontaire; démontrer une capacité de communication entre le personnel enseignant et la direction; reconnaître l'apport de la recherche universitaire; être disponible pour participer au projet; avoir une certaine stabilité du personnel; avoir un climat de travail acceptable; et avoir la présence d'un comité de participation du personnel enseignant.

Un appel d'intérêt synthétisant le projet, ses objectifs et ses critères a été diffusé au sein de chacun des 12 centres de services scolaires impliqués afin de solliciter les candidatures des établissements désireux de participer au projet de

recherche. Ce document était accompagné d'un formulaire à remplir attestant de l'engagement de l'équipe enseignante et de la direction à s'impliquer dans le projet pilote et devant être dûment signé par les parties concernées.

À la réception des candidatures des établissements intéressés, un représentant patronal et un représentant syndical de chaque centre de services scolaire ont été chargés d'évaluer et de classer ces candidatures, en vue de formuler des recommandations à l'équipe de recherche quant à la sélection des établissements à inclure dans le projet. L'intervention, c'est-à-dire l'implantation du dispositif organisationnel au sein des 12 établissements scolaires retenus pour participer à la recherche, s'est déroulée entre les mois de mai 2022 et juin 2023.

1.3 Modèle d'évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel

Pour mener à bien l'évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel, nous avons adopté le modèle proposé par Nielsen et Abildgaard (2013), qui s'inscrit dans une perspective dans laquelle les organisations sont envisagées comme des processus dynamiques. Ce modèle offre une méthodologie permettant d'évaluer à la fois le processus d'implantation et les effets d'une intervention organisationnelle visant des retombées sur la santé mentale, en examinant de manière approfondie comment et pourquoi une intervention organisationnelle implantée dans un contexte parvient à atteindre des résultats donnés, éclairant ainsi les mécanismes de succès, les acteurs impliqués et les circonstances favorables ou défavorables à l'obtention des résultats escomptés.

Le modèle de Nielsen et Abildgaard (2013) s'inspire du courant de l'évaluation réaliste et, plus spécifiquement, du modèle *Context Mechanism Outcome* (CMO) de Pawson et Tilley (1997). Il permet de décomposer l'intervention en différentes phases et de procéder à l'évaluation du processus à chacune de ces phases. La figure 2 illustre le modèle d'évaluation adapté et inspiré de celui de Nielsen et Abildgaard (2013).

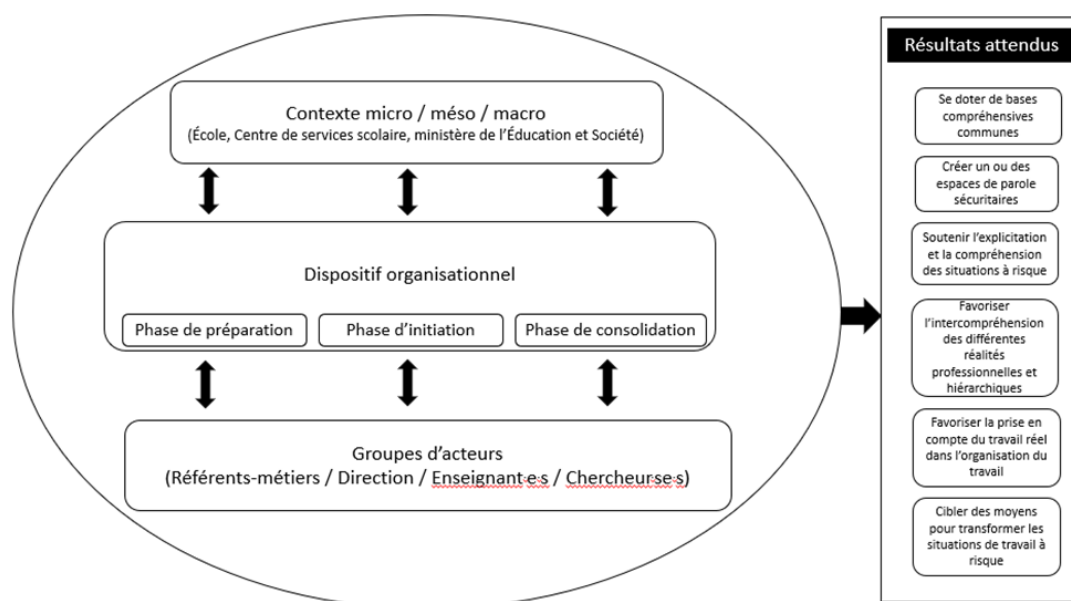


Figure 2 – Modèle d'évaluation du processus d'implantation et des résultats attendus du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant dans les établissements scolaires

Conformément à ce modèle, plusieurs éléments interviennent dans le déroulement d'une intervention organisationnelle et, par conséquent, dans ses résultats attendus. Ces éléments sont regroupés en trois grandes catégories : le contexte, les groupes d'acteurs et le dispositif organisationnel.

Contexte : Tout d'abord, le contexte regroupe les aspects micro, méso et macro dans lesquels s'implante le dispositif organisationnel à un moment donné. Dans le cadre de la présente intervention, le contexte macro englobe des éléments sociaux, politiques et démographiques touchant le secteur de l'éducation, ainsi que le cadre de gouvernance mis en place par le ministère de l'Éducation et par les conventions collectives. Les contextes méso et micro comprennent quant à eux les caractéristiques spécifiques au centre de services scolaire (p. ex., directives, pratiques organisationnelles, gestion des ressources) ainsi que celles relatives à l'école (p. ex., niveau d'enseignement, taille de l'établissement, contexte historique et culturel, composition de la population étudiante).

Groupes d'acteurs : La deuxième catégorie englobe les différents groupes d'acteurs organisationnels impliqués dans la mise en œuvre du dispositif

organisationnel, ainsi que leurs attentes, leurs représentations, leurs attitudes et leurs comportements, qui influencent le déroulement de l'intervention et ses résultats.

Dispositif organisationnel : Enfin, le dispositif organisationnel lui-même incluant ses composantes (outils, formations, arpentage, travaux du Comité), son fonctionnement et les adaptations nécessaires pour prendre en compte les spécificités du contexte constituent la troisième catégorie du modèle.

En outre, ce modèle vise à évaluer les résultats attendus du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires où il est implanté.

1.3.1 Outils et méthodes mobilisés dans le cadre de l'évaluation

Divers outils et méthodes de collecte de données ont été développés et utilisés pour documenter l'implantation du dispositif organisationnel et ses résultats au sein de l'établissement scolaire. Le recours à une pluralité d'instruments de collecte de données et à différentes sources d'information visait à réaliser une triangulation des données, une

stratégie reconnue pour accroître la fiabilité des résultats (Denzin, 1989).

Descriptif organisationnel

Au commencement du projet, une fiche a été créée afin de documenter le contexte organisationnel de l'établissement scolaire participant. Cette fiche permet de recueillir des informations détaillées sur le centre de services scolaire (p. ex., environnement, ressources humaines, membres de la communauté, effectif scolaire, nombre d'établissements scolaires affiliés au CSS); sur l'établissement scolaire (p. ex., organisation prescrite du travail, politiques et comités concernant la santé mentale); et sur les dynamiques relationnelles dans l'établissement scolaire (p. ex., modes de communication, zones de tension).

Rencontres de formation

Quatre rencontres de formation d'une durée d'environ 3 heures chacune ont été réalisées auprès des membres du Comité. L'ensemble de ces formations était enregistré et filmé, puis retranscrit intégralement. Ces formations ont eu lieu en présence dans l'école.

Rencontres du Comité et rencontres bilans

Huit rencontres du Comité se déroulant dans les écoles et d'une durée d'environ 3 heures chacune étaient prévues. Deux rencontres visant à réaliser un bilan (de mi-parcours et final) étaient également prévues. Pour les rencontres bilans, un guide d'entrevue semi-structurée a été conçu par l'équipe de recherche. Les rencontres étaient enregistrées et filmées, puis le contenu a été retranscrit intégralement.

Journaux de bord

Un modèle de journal de bord a été développé par l'équipe de recherche dans le but de permettre aux RM de dégager leurs réflexions et de rendre compte des différentes activités réalisées dans le cadre du projet, notamment celles liées à l'arpentage auprès de leurs collègues. Les sections prédéterminées étaient les suivantes : description des activités réalisées; difficultés, inquiétudes, appréhensions éprouvées dans l'exercice du rôle de RM lors de cette activité; et

réflexion sur les ajustements à apporter pour répondre à ces difficultés, inquiétudes et appréhensions. Les journaux de bord étaient déposés sur un espace dédié sur la plateforme Teams accessible à l'équipe locale de recherche.

Fiche de situations de travail à risque

Un modèle de fiche visant à recueillir et à décrire chacune des situations de travail à risque collectées par les RM a été développé par l'équipe de recherche. Les RM étaient invitées à remplir une fiche pour chaque situation de travail à risque rapportée, puis à les déposer dans un dossier Teams créé à cet effet. Ces fiches permettaient de collecter les informations suivantes : la description de la situation de travail à risque; l'historique de son apparition; les actions tentées individuellement ou collectivement; le niveau de confidentialité demandé ou ce qui peut être partagé avec le Comité.

Questionnaire d'évaluation

Un questionnaire en ligne, autoadministré, a été développé par l'équipe de recherche et mis en ligne sur la plateforme LimeSurvey afin de recueillir le point de vue du personnel enseignant sur le processus d'implantation et sur les résultats du dispositif organisationnel dans leur école. Le questionnaire comportait notamment des questions portant sur : le niveau de connaissance quant au Comité et ses activités; la nature de la participation aux différentes activités mises en place par le Comité et par les RM; et le niveau de satisfaction quant aux différentes activités mises en place par le Comité et par les RM.

Entretien de groupe focalisé

En complément au questionnaire, un entretien de groupe à distance d'une durée de 90 minutes, en mode virtuel (Teams), visait à approfondir directement le dispositif organisationnel. Un guide d'entrevue de groupe focalisé visant à évaluer l'implantation et les résultats du dispositif organisationnel a été conçu. Celui-ci visait à documenter les aspects suivants : le niveau de connaissance des activités réalisées par le Comité; les attentes initiales face au projet et au Comité; la manière dont les attentes ont été répondues; et les recommandations et des pistes d'amélioration.

Journal de recherche

Finalement, un journal de recherche a permis de rendre compte de l'ensemble des activités de recherche réalisées, des réflexions individuelles et des divers éléments de discussion collective pertinents à l'implantation du dispositif organisationnel et de son évaluation.

1.3.2 Stratégie d'analyse des données

Pour chacun des 12 cas à l'étude, une analyse de cas unique exhaustive a été menée afin d'aboutir à une vision détaillée du processus d'implantation du dispositif organisationnel et de ses résultats dans le contexte spécifique de chaque établissement scolaire où le dispositif organisationnel a été implanté.

Dans un premier temps, une analyse descriptive a été entreprise pour dépeindre le contexte du milieu scolaire étudié et pour décrire les principales activités réalisées au sein de celui-ci.

Dans un second temps, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été conduite, préalablement articulée autour des principaux thèmes liés aux trois grandes catégories du modèle d'évaluation (contexte, groupes d'acteurs et dispositif organisationnel) ainsi qu'autour des résultats attendus du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignants dans les établissements scolaires, comme le présente la figure 2. Tout le matériel de recherche a été soumis à un processus de codification. L'analyse des obstacles et des leviers à l'implantation a été conduite pour chacune des trois phases du dispositif organisationnel (préparation, initiation, consolidation), suivie d'une évaluation globale du cas et de ses implications, conformément aux recommandations de Nielsen et Abildgaard (2013).

À la suite des analyses de cas unique, une analyse transversale des 12 cas a été réalisée afin de dégager les éléments communs, convergents ou divergents. Puis, les résultats de l'analyse ont été soumis à la discussion avec les chercheurs impliqués dans d'autres

établissements, ce qui a permis un approfondissement, une réflexion et une validation des éléments identifiés.

2. Illustration d'une étude de cas dans une école primaire

Dans cette section, notre attention se porte spécifiquement sur l'analyse approfondie d'un cas unique, à savoir l'évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel et ses résultats dans l'un des 12 établissements scolaires faisant l'objet de la recherche-intervention.

Objectifs de l'étude de cas unique

Les objectifs de cette étude de cas se déclinent comme suit :

- 1) décrire le processus d'implantation du dispositif organisationnel dans l'établissement scolaire en question;
- 2) évaluer les obstacles et les leviers rencontrés lors de l'implantation du dispositif organisationnel;
- 3) évaluer les résultats attendus de l'implantation du dispositif organisationnel.

La présentation d'une étude de cas a pour but de rendre compte de manière détaillée de la diversité des enjeux pouvant influencer le déroulement d'une intervention organisationnelle portant sur la santé mentale au travail. L'étude de cas unique (Yin, 2012) permet la collecte des données dans un milieu naturel, en l'occurrence un établissement scolaire réel et non idéal, afin d'analyser de manière la plus fine possible le processus à l'étude.

Portrait de l'établissement analysé

Le cas décrit dans cet article est une école primaire accueillant près de 500 élèves, avec un effectif total de plus ou moins 50 employés, dont environ la moitié sont des enseignantes. La prédominance féminine parmi le personnel est à noter, ce qui justifie l'utilisation du féminin pour cette section des résultats afin de simplifier la rédaction.

La direction de l'école est assurée par une ancienne enseignante ayant près de 20 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle occupe ce poste de direction depuis moins de cinq ans.

Située en région rurale, l'école accueille une diversité d'élèves présentant des disparités socioéconomiques significatives. Certains élèves proviennent de familles aisées résidant dans les nouveaux quartiers de la municipalité, tandis que d'autres viennent de milieux plus défavorisés. La présence de difficultés

d'ordre psychosocial éprouvées par les élèves marque la vie de l'école et du personnel, lesquels impliquent régulièrement des interventions de la Direction de la protection de la jeunesse au sein de l'école.

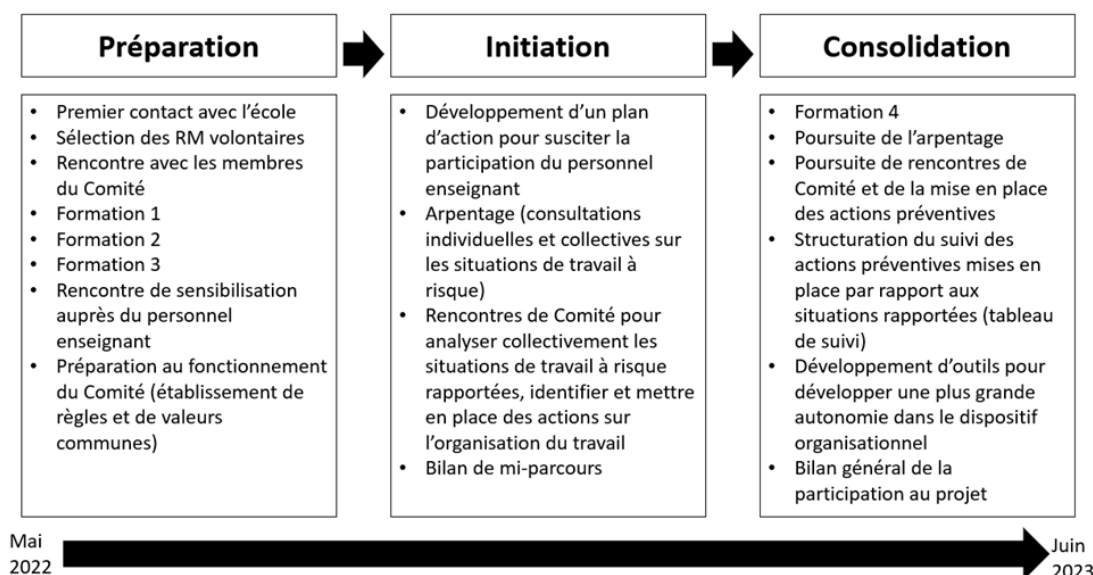


Figure 3 – Implantation du dispositif organisationnel au sein de l'école

2.1 Description du processus d'implantation

Phase de préparation

Au printemps 2022, un contact initial avec l'établissement scolaire a été établi lors d'une rencontre avec la direction et les RM. Préalablement, le recrutement des RM s'était déroulé sur une base volontaire, suscitant l'adhésion de trois enseignantes, qui avaient assisté à la première rencontre de présentation visant à expliquer la structure, les particularités du dispositif organisationnel et la nature de l'implication de chacun des membres du Comité. Cette première rencontre a engendré un vif intérêt, accompagné de questions visant à mieux cerner les implications du projet pour l'école et les RM.

Les trois formations prévues au dispositif organisationnel ont été données durant cette phase de préparation, qui se voulait aussi une préparation du terrain par la présentation du dispositif organisationnel et de

ses objectifs à l'ensemble du personnel enseignant de l'école afin de favoriser une participation éclairée au projet de recherche. Une rencontre a ainsi été organisée à l'école et seules deux enseignantes n'ont pas pu y assister. En outre, la phase de préparation comprenait la première rencontre du Comité, qui avait pour objectif de clarifier le mandat et les responsabilités de ses membres, d'établir des règles et des outils de fonctionnement, et de préparer le travail d'arpentage des situations de travail à risque.

Phase d'initiation

Pendant la phase d'initiation, qui s'est déroulée entre novembre 2022 et février 2023, quatre rencontres du Comité ont eu lieu, en plus d'une rencontre de bilan de mi-parcours. Cette phase a marqué le début effectif des activités d'arpentage des situations de travail à risque par les RM, ainsi que l'analyse de ces situations par le Comité en vue d'identifier des pistes d'action préventives.

Au début, peu de situations ont été rapportées aux RM. Afin d'encourager la participation des enseignantes, le Comité a élaboré un plan d'action comprenant diverses stratégies, lesquelles ont permis de renforcer les activités d'arpentage et d'accroître la visibilité du projet au sein de l'école, par le biais de questionnaires, de photos illustrant les situations de travail à risque et d'événements tels que des dîners-causeries. Plus concrètement, un plan d'action a été élaboré, accompagné d'un calendrier détaillé des tâches à accomplir pour sa mise en œuvre. Progressivement, certaines situations de travail à risque ont été rapportées aux rencontres du Comité, généralement une ou deux par rencontre.

Au cours de cette phase, le Comité a également développé des outils structurants pour mieux organiser ses activités, notamment un tableau récapitulatif des situations de travail à risque et des solutions envisagées. Ces outils permettaient également de documenter les différentes initiatives entreprises, telles que les questionnaires auprès des enseignantes et les réponses collectées.

Phase d'implantation

La dernière phase de l'implantation du dispositif organisationnel (mars à juin 2023) est celle de la consolidation, qui implique la poursuite, de manière de plus en plus autonome par rapport aux chercheuses, du travail d'arpentage auprès des collègues enseignantes ainsi que l'animation des rencontres du Comité.

Entamée après le bilan de mi-parcours, cette dernière phase a été composée d'une quatrième formation, de deux rencontres du Comité et d'un bilan de fin de parcours. Au cours des deux dernières rencontres du Comité, du suivi des actions entreprises pour résoudre les situations de travail à risque antérieures a été effectué. Le Comité a démontré un engagement vis-à-vis de ses plans en mettant effectivement en œuvre des actions concrètes. Les membres du Comité ont progressivement adopté une approche réflexive axée sur la prévention primaire, considérant qu'une situation de travail à risque rapportée par une personne pourrait également affecter d'autres membres du personnel enseignant. Par conséquent, le Comité s'est engagé dans une réflexion sur des actions visant à réduire les

risques à la santé mentale de l'ensemble du personnel.

2.2 Évaluation de l'implantation : leviers et obstacles rencontrés

Le processus d'implantation du dispositif organisationnel a fait l'objet d'une évaluation approfondie visant à identifier les principaux leviers et obstacles rencontrés tout au long du projet de recherche. Ces facteurs facilitant ou entravant le processus d'implantation du dispositif organisationnel sont présentés à l'intérieur des grandes catégories du modèle d'évaluation (voir figure 2), à savoir le contexte (macro, méso et micro); les acteurs impliqués dans l'intervention (enseignantes de l'école, référentes-métiers, direction et chercheuses) et, finalement, les éléments qui relèvent de la constitution du dispositif organisationnel en tant que tel (arpentage, formations, outils et travail en Comité).

2.2.1 Facteurs liés au contexte

Contexte macro : obstacles

Certains éléments liés au contexte à l'échelle macro ont été identifiés comme des facteurs potentiellement entravant l'implantation du dispositif organisationnel.

Tout d'abord, il convient de mentionner les *répercussions de la pandémie*, qui ont rendu la communication avec les parents plus difficile, ont exacerbé certains problèmes vécus par les élèves et ont accru la charge psychosociale des enseignantes et de la direction, dépassant largement les limites de l'enseignement (p. ex., enjeux de santé mentale et difficultés socioéconomiques). Dans leur ensemble, ces facteurs ont contribué à un sentiment d'épuisement et de surcharge généralisé parmi le personnel enseignant.

Le contexte plus large est également marqué par une *pénurie d'enseignantes et enseignants*, ce qui entraîne une augmentation de la charge de travail et a rendu les enseignantes moins enclines à participer au projet.

De plus, l'implantation du dispositif organisationnel s'inscrit dans un *contexte où d'autres initiatives éducatives étaient déployées dans les écoles du Québec à la demande du Ministère*. Cette simultanéité de projets

a suscité une certaine confusion chez les enseignantes et a rendu plus difficiles la compréhension et l'appréciation des spécificités du dispositif organisationnel.

Il est également à noter que les membres du Comité percevaient le milieu de l'éducation comme un *environnement dont la culture est axée sur la pratique et le concret*, tandis que le cadre du projet, ses caractéristiques et les termes utilisés étaient davantage perçus comme théoriques et abstraits, donc plus difficiles à appréhender.

Enfin, comme rapporté en introduction, le milieu de l'éducation est marqué par une *culture d'individualisation avec très peu de pratiques coopératives* entre les personnes enseignantes, un constat également soulevé par la directrice de l'école :

« *Le milieu de l'éducation, c'est un milieu malheureusement qu'on croirait inclusif et collaborant, mais qui est très en silo et individuel. On est beaucoup dans la mentalité "Ma classe, ma gestion, ma..." Je ferme la porte, je gère mes affaires, alors que ma voisine vit exactement la même chose que moi et je n'ai pas le réflexe d'aller la voir, je n'ai pas le réflexe d'aller prendre ses bons coups à elle..." Et tout ça, parce qu'on se sent beaucoup jugé, puis on a peur du jugement.* » (Direction)

Contexte macro : leviers

Paradoxalement, plusieurs de ces enjeux du contexte macro pourraient également avoir servi de facteurs facilitant l'implantation du dispositif organisationnel au sein de cette école.

Globalement, on peut émettre l'hypothèse que le contexte de pénurie de personnel enseignant, la désertion de la profession et les taux élevés d'absentéisme sont des facteurs macro qui ont contribué à susciter un *sentiment d'urgence d'agir*. Ainsi, l'implantation du dispositif organisationnel pouvait être perçue comme particulièrement pertinente puisque susceptible d'avoir un impact sur la rétention et sur le maintien en poste des personnes enseignantes au sein de l'école.

De plus, la santé mentale du personnel enseignant, la surcharge de travail et la détresse psychologique

faisaient régulièrement la une des médias, favorisant ainsi un *discours social ouvert et moins « tabou »* au regard de la santé mentale du personnel enseignant, ce qui a également pu constituer un levier pour que l'école accepte de participer au projet.

En outre, il semble émerger une *demande croissante de mesures de prévention des problèmes de santé mentale* au sein des milieux éducatifs au Québec en général. En effet, au moment de la mise en œuvre du projet de recherche-intervention, l'équipe de recherche était fréquemment sollicitée pour fournir des expertises, des formations et des outils visant à intervenir en prévention. Ces demandes coïncident avec la modernisation de la *Loi modernisant le régime de santé et de sécurité du travail* (Assemblée nationale du Québec, 2021), qui vise la protection de l'intégrité psychique des travailleuses et travailleurs ainsi que la mise en place d'actions préventives pour identifier et éliminer les risques psychosociaux du travail.

Tous ces facteurs ont fort possiblement contribué à sensibiliser le personnel enseignant de l'école à la problématique, conférant une pertinence et une légitimité accrues au projet, tout en générant une pression pour mettre en œuvre des actions visant à protéger la santé mentale et à favoriser la rétention du personnel.

Contexte méso : obstacles

L'*incertitude quant au budget alloué à l'école* par le centre de services scolaire a compromis la pérennisation de certaines solutions mises en place. De plus, l'allocation des budgets est soumise à des *contraintes budgétaires*, ce qui rend plus ardues la gestion des fonds en fonction des besoins soulevés dans le cadre du dispositif organisationnel et la mise en œuvre de certaines solutions identifiées par le Comité.

Contexte méso : leviers

Le principal levier identifié concerne les *préoccupations constantes exprimées par le centre de services scolaire* pour promouvoir la santé mentale du personnel enseignant et pour trouver des solutions aux divers problèmes rencontrés (p. ex., absentéisme, épuisement). À cet égard, la personne responsable de la santé globale au sein du centre de services

scolaire contactait régulièrement la direction de l'école pour être informée des progrès du Comité et des solutions envisagées.

Contexte micro : obstacles

Pour le contexte micro au sein de l'école, certains membres décrivent le *climat général comme peu bienveillant*, ce qui entrave la dynamique propice à l'entraide et à la collaboration.

Cette atmosphère de repli sur soi est exacerbée par la *surcharge de travail et une fatigue généralisée ressentie*, ainsi que par l'*expansion du rôle des enseignants dans un contexte d'exacerbation des difficultés psychosociales des élèves* au sein même de l'école. En effet, outre leurs activités pédagogiques, les enseignantes de l'école sont fréquemment sollicitées pour des interventions psychosociales auprès des élèves. Dans ce contexte, l'implantation du dispositif au sein de l'école a été perçue comme alourdissant la charge de travail des enseignantes.

Par ailleurs, le *contexte de pénurie du personnel enseignant* affecte également l'école spécifiquement. Il est arrivé que l'incapacité à trouver des remplaçants empêche les RM de se libérer pour effectuer des tâches en lien avec le projet de recherche-intervention.

Contexte micro : leviers

La *taille modeste de l'école*, en comparaison avec de plus grandes écoles secondaires par exemple, a favorisé la proximité entre les RM et les enseignantes, facilitant ainsi la réalisation d'activités d'arpentage et la communication directe.

2.2.2 Acteurs impliqués dans l'intervention

Référentes-métiers (RM) : obstacles

Dès les premières étapes de l'implantation du dispositif organisationnel, les trois RM ont manifesté une attitude discrète et réservée. Elles ont déclaré spontanément ne pas être enclines à prendre l'initiative d'approcher autrui, préférant que les autres viennent à elles. Bien qu'elles fussent toutes volontaires pour participer au projet de recherche à titre de RM, elles ont aussi affirmé qu'elles se sont portées volontaires puisqu'aucune autre personne n'avait manifesté

d'intérêt en ce sens. À plusieurs reprises, mais principalement au cours des deux premières phases du dispositif organisationnel, elles ont exprimé un *sentiment d'imposture* quant à leur rôle, notamment parce qu'elles le concevaient au départ comme analogue à un rôle de psychologue, rôle dans lequel elles ne se voyaient pas du tout, n'ayant ni les compétences ni la légitimité. Elles craignaient donc d'être perçues négativement par les enseignantes dans leur travail de documentation des situations de travail à risque.

De plus, elles jugeaient le *langage utilisé dans le dispositif comme très académique* et doutaient de leur capacité à assimiler les concepts nécessaires à l'appropriation de leur rôle.

Les RM exprimaient également des *incertitudes quant à l'intérêt et à la participation des enseignantes*. Ces doutes ont d'ailleurs été exacerbés après la séance de sensibilisation, où certaines enseignantes ont remis en question leur capacité à jouer un rôle de RM.

Cela dit, bien qu'elles aient ressenti tout au long de l'année d'implantation une certaine anxiété liée à leur rôle de RM, leur confiance en leur capacité à assumer ce rôle s'est néanmoins renforcée au fil du temps. Les activités mises en place ont augmenté leur confiance et elles ont adopté progressivement une attitude plus positive à l'égard du dispositif. La participation d'une grande partie des enseignantes aux questionnaires et aux activités du Comité a contribué à ce qu'elles se sentent progressivement plus légitimées dans leur rôle :

« À la suite des commentaires que j'ai reçus après la présentation [rencontre de sensibilisation aux enseignantes], je me disais : "Il en a qui ne sont pas du tout ouverts" et ça m'angoissait... Mais, chaque fois qu'on se rencontre, on dirait que ça diminue le stress, la pression que je me mets face à ma tâche de référent-métier. » (RM)

En ce qui concerne plus spécifiquement leur travail au sein du Comité, les RM ont manifesté initialement une certaine *méfiance à l'égard de la participation de la direction*. Elles se sont interrogées sur la manière dont elles pourraient discuter de situations de travail à risque si, par exemple, la direction était impliquée dans ces situations. Avec la progression du projet, un lien de confiance s'est néanmoins établi entre la direction et les RM au sein du Comité.

Les RM ont aussi exprimé des *préoccupations quant à la surcharge de travail liée à leur implication* dans le projet, tant sur le plan de la charge quantitative que qualitative. D'une part, concernant la charge quantitative de travail, les RM ont exprimé au départ leur crainte, malgré les libérations prévues, de devoir rattraper le travail non accompli pendant les heures où elles étaient libérées pour mener à bien le projet. D'autre part, concernant la charge qualitative de travail, elles s'inquiétaient quant aux effets du double rôle qu'elles endossent en tant que mère ou femme et RM. Elles craignaient d'être plus facilement affectées par les problèmes vécus par leurs collègues et de se retrouver ainsi submergées par ces difficultés en cherchant à trouver des solutions et à apporter leur aide. Une des RM, qui a de jeunes enfants, se questionnait sur sa capacité à concilier travail et famille avec ce nouveau rôle ajouté. Or, lors de la rencontre bilan de fin de parcours, il semblerait que ces craintes ne se soient pas traduites en réel obstacle pour les RM.

Référentes-métiers (RM) : leviers

Malgré les précédents obstacles évoqués, les RM ont manifesté dès le début une *curiosité à l'égard du projet de recherche et un intérêt pour le thème du bien-être et de la santé mentale en général*, un levier important ayant motivé leur persévérance à poursuivre le projet jusqu'au bout, en dépit des doutes et des embûches.

Elles ont par ailleurs considéré leur participation au projet comme une *opportunité de discuter de leurs propres préoccupations liées au travail* et aussi d'*approfondir leur compréhension des différentes problématiques* au sein de leur milieu professionnel.

Le *travail collaboratif* a indubitablement été un élément facilitant l'appropriation de leur rôle. En effet, elles se sont soutenues mutuellement dans l'exercice de leur rôle, tant sur le plan moral (p. ex., lorsque l'une avait des doutes, les autres la rassuraient) que sur le plan concret (p. ex., elles concevaient et mettaient en œuvre les activités ensemble), construisant ainsi leur sentiment de légitimité individuel et collectif.

Direction : obstacles

Bien que le volontariat ait été un critère obligatoire pour participer au projet de recherche, la directrice a admis à la fin du projet qu'elle s'était initialement sentie quelque peu *contrainte d'accepter le projet* au sein de son école, étant donné que la demande venait de son supérieur hiérarchique.

Tout comme les RM, elle *redoutait que l'implantation du dispositif organisationnel entraîne une surcharge de travail*, tant pour elle que pour les trois RM.

Une des principales difficultés exprimées par la direction lors de sa participation aux activités du Comité était liée à la *confidentialité*, du fait que, dans le cadre de son rôle de direction, certaines informations confidentielles lui étaient confiées, ce qui pouvait nuire à sa capacité à contribuer pleinement au travail du Comité. Ce facteur a probablement influencé la confiance mitigée que les RM ont exprimée à l'égard de la participation de la direction au Comité.

Direction : leviers

Dans l'ensemble, la directrice s'est montrée *ouverte et engagée* envers le projet, ce qui a constitué un levier indéniable à l'implantation. Elle a manifesté un *intérêt particulier à l'égard du dispositif organisationnel*, exprimant à plusieurs reprises le désir que le projet contribue réellement à la rétention du personnel enseignant à l'échelle provinciale.

Sa *préoccupation à l'égard de la charge supplémentaire* que pouvait entraîner le rôle de RM l'a amenée à veiller à ce que les méthodes d'arpentage soient réalistes dans le temps, compte tenu des autres responsabilités occupées par les RM au sein de l'école.

La directrice a également *proposé diverses initiatives pour promouvoir le projet et encourager la participation* du personnel enseignant. Tout au long du projet, elle a fait preuve de *proactivité en matière de communication*, transmettant régulièrement des informations au personnel de l'école sur l'avancement du projet.

Enfin, sa *participation active aux rencontres du Comité* a été bénéfique et a contribué à rendre le processus constructif et porteur de retombées. Elle n'a pas hésité à s'ouvrir à propos de ses propres enjeux et

réalités, a parfois même montré ses zones de vulnérabilité, ce qui a favorisé une plus grande compréhension de sa réalité de travail par les RM :

« Je réfléchis à voix haute, mais c'était pour entendre les collègues, entendre les gens parler, tu sais, on endosse, on endosse, on endosse... La surcharge, le temps, on manque de temps, on n'arrête pas et on en fait. Mon gars m'a dit quelque chose en fin de semaine et j'ai vraiment eu une claque dans la face. Il m'a dit : "Maman, je sais pas comment tu fais." Il m'a dit : "Je sais pas comment tu fais, t'arrêtes jamais." » (Direction)

Personnel enseignant de l'établissement : obstacles

Plusieurs obstacles liés à l'attitude générale des enseignantes à l'égard du dispositif organisationnel et de son objectif ont pu être relevés.

Un premier obstacle réside dans une *mauvaise interprétation de l'objectif du dispositif organisationnel*. La question de la santé mentale au travail était entourée de tabous et de préjugés chez de nombreuses enseignantes de l'école, ce qui a probablement entravé la participation de plusieurs au dispositif organisationnel, particulièrement au début de sa mise en place. Certaines avaient l'impression qu'il était nécessaire d'avoir un problème de santé mentale pour discuter avec les RM de situations de travail à risque et craignaient donc d'être jugées ou stigmatisées si elles s'impliquaient. Par exemple, certaines enseignantes qui échangeaient habituellement avec leurs collègues RM ont ressenti le besoin de préciser que leur situation n'était pas liée au dispositif organisationnel, car elles ne souffraient pas de problèmes de santé mentale. De même, une enseignante a exprimé l'opinion selon laquelle pour être de bonnes RM, il aurait fallu que celles-ci aient déjà fait face à des problèmes de santé mentale :

« Une de nos collègues nous a confié qu'une enseignante est venue la voir pour lui demander pourquoi elle s'était inscrite dans le Comité, car elle n'a jamais vécu de dépression, elle. » (RM)

Un autre obstacle rencontré concerne une *remise en question à propos du dispositif organisationnel et de son fonctionnement* de la part de certaines enseignantes qui ne percevaient pas l'utilité du travail de compréhension

et d'analyse des situations de travail à risque, et qui souhaitaient plutôt que le Comité se concentre sur la recherche de solutions rapides. En d'autres termes, elles auraient préféré obtenir des réponses immédiates aux problèmes rencontrés.

De plus, des interrogations ont émergé quant aux *raisons pour lesquelles les RM bénéficiaient de libérations de temps de travail pour exercer leur rôle*.

Ces obstacles se sont atténués au fur et à mesure de l'implantation du dispositif organisationnel, notamment grâce à des initiatives de communication mises en œuvre par le Comité visant à éclaircir le fonctionnement du dispositif et ses objectifs. Ainsi, progressivement, certaines enseignantes ont montré plus d'intérêt et ont participé aux différentes activités d'arpentage, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Personnel enseignant de l'établissement : leviers

Plusieurs enseignantes ont participé aux diverses activités réalisées par les RM, qu'il s'agisse de rencontres individuelles, de groupe ou d'activités interactives visant à recueillir les différents points de vue sur les situations de travail à risque présentes au sein de l'école.

La *forte présence des enseignantes* lors de la rencontre d'information et de sensibilisation organisée au début du projet de même que le *haut taux de réponse au questionnaire d'évaluation* à la fin du projet témoignent d'un intérêt des enseignantes pour le projet.

Chercheuses : leviers

Pour surmonter les divers obstacles rencontrés, l'équipe, composée de deux chercheuses, a déployé une série de leviers, notamment en *ajustant son approche en fonction du contexte du milieu*. Conscientes du manque de confiance des RM dans leur capacité à assumer leur rôle et du sentiment d'insécurité qui en découle, les chercheuses ont adopté une *posture de soutien et de réassurance* dès le début, et ce soutien s'est maintenu de manière soutenue tout au long de la première phase du projet. Cette approche a également contribué à gagner progressivement la confiance de la direction, qui avait initialement adopté une attitude

réservée, n'étant pas totalement certaine des attentes associées à ce projet de recherche.

Les chercheuses ont également réalisé une *planification minutieuse et une préparation adéquate des formations et des rencontres* du Comité, ce qui a instauré un sentiment de sécurité chez les RM et la direction, qui se sont senties bien encadrées.

L'équipe de recherche a *adapté ses stratégies d'animation et d'accompagnement* en fonction du rythme de travail du Comité. Dans ce contexte, une approche plus directive a été adoptée pour mieux soutenir le travail du Comité et pour fournir un cadre plus structuré aux rencontres. L'objectif était de renforcer la confiance des RM et de les aider à s'approprier leur rôle. Au fil de l'évolution du travail du Comité, les stratégies ont évolué pour renforcer la confiance des RM, qui se sont progressivement senties plus à l'aise dans l'exercice de leur rôle. Ainsi, l'équipe de recherche a utilisé diverses techniques d'animation pour soutenir les RM dans l'appropriation de leur rôle et pour valoriser leur contribution.

2.2.3 Dispositif organisationnel

Obstacles

Certains obstacles rencontrés lors de la première phase du projet sont imputables au dispositif organisationnel lui-même.

Le principal défi à l'implantation associé au dispositif organisationnel réside dans le *manque de temps*, notamment en raison d'un calendrier d'implantation trop serré. Une année scolaire, soit légèrement moins de 10 mois, s'est avérée une période nettement insuffisante pour permettre un processus d'appropriation du dispositif par le milieu. Les différentes composantes telles que la formation des membres du Comité, la compréhension de leur rôle, l'apprentissage et l'expérimentation de nouvelles pratiques, la communication avec le personnel enseignant ainsi que la recherche et la mise en place d'actions préventives représentent autant d'aspects complexes nécessitant du temps pour être assimilés, avant d'envisager la consolidation et l'autonomisation du milieu visées avec l'implantation.

Concernant les formations données aux RM et à la direction, le manque de temps lors de certaines séances pourrait avoir entravé l'appropriation du rôle de RM. En effet, une certaine *incompréhension du rôle* a marqué les premières étapes du projet. Alors que certaines formations ont été jugées très pertinentes par les membres du Comité, d'autres ont semblé moins utiles pour soutenir concrètement leur travail, comme celle sur la méthode du sosie, qui avait pour but de s'exercer à l'explicitation détaillée de l'activité de travail.

Leviers

Néanmoins, les *formations* ont, de manière générale, constitué un levier significatif pour l'implantation du dispositif. Les volets des formations qui misaient sur l'expérimentation et sur les exemples concrets ont été perçus comme favorisant une meilleure assimilation des contenus. La cohérence entre les différentes séances de formation et les liens établis entre les contenus ont également renforcé la compréhension globale et la transversalité des apprentissages.

Un autre levier majeur concerne le travail au sein du Comité qui s'est déroulé de manière constructive, avec une *adaptation du rythme en fonction de l'évolution* de l'implantation du dispositif. L'évolution de la relation de confiance entre la direction et les RM a favorisé des échanges ouverts et équilibrés, sans tensions apparentes liées à des enjeux de pouvoir.

Enfin, un dernier levier a trait aux *outils développés au cours de l'implantation par les chercheuses* pour répondre aux besoins du Comité et pour soutenir son travail. Un premier outil d'analyse des situations de travail à risque a permis de structurer les discussions et a favorisé une meilleure compréhension des situations rapportées. Cet outil revêt la forme d'un arbre décisionnel permettant d'aider les membres du Comité à déterminer s'il s'agit d'une situation de travail à risque ou d'un autre type de situation (p. ex., situation personnelle ou enjeu de relations de travail ne constituant pas une situation de travail à risque). En effet, lors des premières rencontres du Comité, les RM exprimaient des difficultés à déterminer si les situations rapportées par leurs collègues étaient bien des situations de travail à risque. Les RM ont trouvé cet

outil pratique et facile à utiliser. Un autre outil, visant à soutenir le développement d'actions préventives, s'est révélé très utile pour réfléchir à des solutions touchant l'ensemble du personnel enseignant, favorisant ainsi la prévention primaire. Ces outils maison, développés à la demande des membres du Comité pour soutenir leurs interventions, ont contribué de manière significative à la mise en œuvre des actions préventives au sein de l'école².

2.3 Évaluation des résultats attendus du dispositif organisationnel au sein de l'école

Comme le présente la figure 2, le modèle d'évaluation identifie six résultats attendus à la suite de l'implantation du dispositif organisationnel. Voici les principaux constats quant à l'atteinte de chacun de ces résultats.

Résultat attendu 1 : Se doter de bases compréhensives communes

Un des résultats attendus consiste en une appropriation, par le personnel enseignant de l'école, des différents éléments associés au dispositif organisationnel de même que des perspectives qu'il propose. Diverses initiatives ont été déployées, favorisant l'atteinte de ce résultat :

- Des séances de formation destinées aux RM et à la direction, en plus d'une séance de sensibilisation à l'attention du personnel enseignant, ont été offertes;
- Un lexique définissant les termes utilisés dans la démarche (p. ex., santé mentale, situations de travail à risque, prévention primaire) a aussi été développé par les chercheuses pour les membres du Comité;
- Une activité de discernement entre mythes et réalités destinée au personnel enseignant a été réalisée par les RM et par les chercheuses dans le but de démystifier la démarche et de tester leur niveau de compréhension de celle-ci. (Par exemple, l'affirmation suivante est-elle un mythe ou une réalité : *Il faut avoir vécu des problèmes de santé mentale pour participer à la démarche.* Réponse : C'est un mythe. La démarche porte sur les situations de travail à risque et vise à

prévenir les problèmes de santé mentale avant que ceux-ci ne surviennent.)

- Un document de mythes et réalités a été envoyé à l'ensemble des enseignantes dans un fichier de type Google Forms.

À propos de cette activité, une RM mentionne :

« Les gens ont répondu des choses auxquelles on ne s'attendait pas. On ne s'attendait pas à ces réponses-là; on pensait que c'était clair. »

Ces outils et activités ont ainsi permis d'établir des bases communes auprès des membres du Comité (RM et direction), mais aussi plus largement auprès du personnel enseignant. Par exemple, l'activité sur les mythes et réalités a permis aux membres du Comité de réaliser que plusieurs éléments de la démarche nécessitaient d'être mieux expliqués.

Résultat attendu 2 : Créer un ou des espaces de parole sécuritaires

L'établissement d'une relation de confiance entre les membres du Comité et l'équipe de recherche, notamment en mettant en place des dispositifs pour échanger avec respect, ouverture et sans jugement, est un élément central de ce résultat. La mise en place d'un environnement propice à l'expression libre a été favorisée par plusieurs facteurs.

D'abord, malgré certaines réticences de la part des RM, la participation et l'implication de la direction ont, en fin de compte, été favorables et n'ont pas engendré de conflits ni de tensions au sein du Comité. La contribution de la directrice aux échanges s'est généralement caractérisée par une neutralité, ce qui a dès les premières rencontres encouragé une atmosphère de collaboration au sein du Comité. La direction a clairement démontré son intention de donner la parole et de laisser de l'espace aux RM :

« Un des éléments, c'était la présence de la direction au niveau de l'obstacle. Au départ, je la voyais comme un obstacle, même à la première rencontre, je pense que j'en avais fait mention. Mais ça s'est transformé en éléments positifs. J'ai vu aussi l'ouverture de la directrice, puis elle a un réel

désir de trouver des solutions, puis de prendre la santé de son personnel à cœur. » (RM)

De même, l'équipe de recherche a joué un rôle important dans la création de cet environnement sécuritaire en offrant du soutien émotionnel et en veillant à la fluidité de la communication, ce qui a permis l'émergence d'un espace d'expression légitime pour chacun des membres du Comité. D'ailleurs, ces derniers rapportent s'être sentis soutenus et accompagnés par les membres de l'équipe de recherche, notamment dans l'établissement de règles de fonctionnement, de respect de la confidentialité et de l'équilibre dans la participation des RM et de la direction.

De plus, la cohésion a été un facteur déterminant pour l'atteinte de ce résultat. En effet, une écoute active, une ouverture et un accueil mutuel étaient présents entre les membres, donc la création d'un espace de parole sécurisé était possible et facilitée.

Résultat attendu 3 : Soutenir l'explicitation et la compréhension des situations de travail à risque

Le travail réalisé en Comité, où chacune des situations de travail à risque rapportées a été décortiquée, discutée et analysée en profondeur, a permis de soutenir l'explicitation et la compréhension des situations de travail à risque. L'outil d'analyse développé par les chercheuses dans le cadre de l'implantation du dispositif dans ce milieu particulier a été utilisé pour réaliser cet exercice d'explicitation. En parlant du travail d'analyse des situations de travail à risque par le Comité et de la recherche de solutions concrètes, la direction témoigne :

« Ce que j'ai aimé, c'est de développer le réflexe d'aller pas juste en surface, de ne pas régler le problème seulement en surface, mais d'aller analyser c'est quoi vraiment qui est la source du problème, puis d'aller mettre des solutions à cet endroit-là. Donc, développer le réflexe d'aller plus loin dans la problématique, dans la situation de travail à risque. Parce que souvent on va mettre un pansement, on met un "plaster", mais le vrai problème n'est pas réglé. On amorce ce réflexe-là, mais je pense que c'est important de le garder. » (Direction)

Cependant, évaluer l'atteinte de ce résultat, à l'échelle de l'école, s'est avéré plus complexe. En effet, les discussions instaurées au sein du Comité ont eu peu d'échos à l'extérieur de ses actions. Seule une rencontre collective a été organisée, réunissant certaines enseignantes, afin d'aborder les situations de travail à risque présentes dans l'école. Ce moment d'échange collectif a permis de mettre en lumière quelques-unes de ces situations et d'entamer des discussions sur les actions potentielles à entreprendre. Selon les trois RM, cette rencontre représente l'un des moments clés du projet. Une RM précise :

« Le dîner-causerie, ça m'avait surprise qu'il y avait eu, finalement, des gens qui étaient ouverts, puis qui étaient venus nous parler, sans avoir un sujet vraiment, mais, finalement, [avec] l'effet de groupe, [les gens] ont nommé des choses qui étaient super intéressantes. Il aurait fallu en avoir un autre, peut-être. » (RM)

Résultat attendu 4 : Favoriser l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles et hiérarchiques

L'atteinte de ce résultat se caractérise par la capacité à exprimer de l'empathie et à montrer une compréhension des différentes réalités vécues par les collègues. Cette aptitude peut se manifester à travers les relations entre enseignantes de différents niveaux, de même niveau ou encore dans les interactions avec la direction.

À différents moments du déploiement du dispositif organisationnel, il a été possible d'observer une intercompréhension émerger : tant entre les enseignantes; entre les enseignantes et les autres professionnels au sein de l'école; qu'entre les enseignantes et la direction. Cette intercompréhension des réalités professionnelles s'est manifestée dans divers contextes.

Tout d'abord, lors des analyses et des discussions portant sur les situations de travail rapportées, qui englobent différents aspects de l'activité enseignante. À titre d'exemple, une situation rapportée par une professionnelle orthopédagogue a permis aux RM de saisir la réalité spécifique de cette dernière, une réalité parfois perçue comme menaçante par les enseignantes lors de son intervention :

« Je pense qu'un orthopédagogue, ça a des connaissances qui sont peut-être un peu plus poussées, puis qui a des formations que les enseignants ne connaissent pas nécessairement. » (RM)

Également, à la suite d'une discussion au sein du Comité, une RM a exprimé avoir pris conscience de la complexité de la tâche de la direction, grâce à sa participation au dispositif organisationnel :

« Moi, ça me faisait réfléchir, notre discussion de ce matin. Je me suis dit : "Mon Dieu! La directrice est tellement rendue... une travailleuse sociale, une psychologue... C'est fou!" Nous, on parle de notre multitâche, mais les directrices aussi, c'est intense! » (RM)

Au sein du Comité, les discussions relatives aux situations de travail à risque ont permis à chaque membre d'élargir sa compréhension desdites situations. En effet, le fait de rapporter une situation, de l'explicitier au Comité et d'aboutir à des solutions a permis aux RM de constater qu'une même situation peut être vécue différemment d'une personne à l'autre, d'un corps d'emploi à l'autre.

L'échange au sein du Comité a également favorisé une meilleure compréhension de la position tant de la direction que des enseignantes. À plusieurs reprises, les RM ont exprimé leur surprise en découvrant que la directrice faisait également face à des enjeux dans l'exercice de ses fonctions.

Résultat attendu 5 : Favoriser la prise en compte du travail réel dans l'organisation du travail

La capacité de tenir compte du travail réel au-delà du travail prescrit et balisé par la convention collective est un autre résultat attendu de l'implantation du dispositif. Il s'agit d'avoir un portrait plus fidèle du travail des personnes enseignantes afin de proposer des pistes d'action plus adaptées à la situation, et ce, en vue d'une transformation potentielle de l'organisation du travail. La considération du travail réel dans l'organisation du travail s'est manifestée à différents moments.

Par exemple, une enseignante a rapporté une situation de travail à risque concernant des difficultés de gestion de sa classe. Au départ, lorsque la situation a été rapportée, la directrice a dit

qu'elle connaissait la situation et que l'enseignante avait une classe comparable à celle des autres enseignantes. Cependant, le travail d'explicitation de la situation par l'enseignante à une RM et, ensuite, celui de l'analyse de celle-ci par le Comité a permis de mettre en lumière des particularités dans la composition de sa classe qui alourdissaient son travail réel au quotidien, bien que le travail prescrit semble, de prime abord, similaire à celui des autres enseignantes.

Lors du bilan de fin de parcours, la directrice a souligné l'importance de ce projet dans l'analyse plus fine des situations de travail, permettant ainsi une compréhension authentique des enjeux. En effet, l'atteinte de ce résultat a été favorisée par le travail d'analyse autour des situations de travail à risque, un processus analytique qui consiste à documenter, à décortiquer et à examiner plus finement les situations rapportées. Ce processus a ainsi permis d'avoir un portrait plus clair du travail réel et de ses répercussions sur le personnel enseignant.

Dans la même veine, la mise en œuvre de solutions ou de pistes d'action a également permis de prendre en compte le travail réel au sein de l'organisation. Par exemple, cela permettait d'analyser finement les sources de surcharge dans l'activité enseignante, plutôt que de dégager un constat général de « lourdeur » de la tâche.

Résultat attendu 6 : Cibler des moyens pour transformer les situations de travail à risque

Ce dernier résultat attendu concerne la mise en place d'actions visant à transformer les situations de travail à risque et à prévenir leur reconduction et leurs impacts sur la santé mentale des personnes enseignantes exposées. En effet, que cela soit par le travail d'arpentage, de consultation individuelle ou collective, ou lors des rencontres du Comité, plusieurs pistes d'action ont été proposées pour agir sur les situations de travail à risque. Ces initiatives incluent plusieurs actions axées sur la prévention primaire et destinées à l'ensemble des enseignantes.

Par exemple, la rencontre collective entre enseignantes lors d'un dîner-causerie a permis de soulever une situation de travail à risque autour de la sur-

charge de travail amplifiée par les nombreux courriels et messages textes qu'elles reçoivent à toute heure du jour et du soir de la part des parents. Les enseignantes disent entre autres ressentir une pression induite à répondre rapidement à ces messages, parfois sur le temps d'enseignement, d'autres fois les soirs ou les fins de semaine, notamment parce qu'elles savent que d'autres enseignantes répondent rapidement. Puisqu'il s'agit d'une petite école et que, parfois, la fratrie fréquente des classes distinctes au sein de la même école, la comparaison par les parents des délais de réponse entre enseignantes ajoutait une pression supplémentaire. Cette situation ayant été discutée au Comité juste avant les vacances de Noël, il a été décidé comme action de se doter, à l'échelle de l'école, d'une politique sur le droit à la déconnexion, en guise de résolution pour la nouvelle année. La politique a été développée au sein du Comité, puis révisée par le personnel enseignant, avant d'être communiquée à l'ensemble des parents de l'école. Pour s'assurer de sa pérennité, il a aussi été prévu que cette politique soit présentée par la direction de l'école à chaque début d'année lors des rencontres avec les parents.

Par ailleurs, les solutions adoptées présentaient des échéanciers variés, ce qui a permis d'une part d'avoir des actions mises en place plus rapidement, un élément essentiel pour favoriser la mobilisation des différents acteurs (direction, RM et enseignantes), qui constatent que le dispositif organisationnel apporte des changements concrets, mais également des solutions parfois plus complexes à implanter ou nécessitant une planification de ressources, mais qui étaient susceptibles de générer des impacts positifs de manière continue. C'est le cas notamment d'une solution visant à mettre en place une clinique pédagogique récurrente, à raison de plusieurs fois par année, pour favoriser la coopération et le partage de connaissances et de savoir-faire entre orthopédagogues et enseignantes pour les enjeux touchant la pédagogie.

Le tableau 1 répertorie les situations de travail à risque traitées au sein du Comité, les moyens mis en place pour les transformer et l'appréciation de la cohérence entre la situation traitée et les actions mises en œuvre.

	Moyens mis en place pour transformer la STR	Cohérence entre la STR et les actions
Une enseignante en arrêt de travail communique avec les élèves et les parents afin de garder un contact constant. La personne suppléante a de la difficulté à prendre sa place au sein du groupe, les élèves ne sachant pas jusqu'à quand elle va rester avec eux.	Clarification des rôles des enseignantes suppléantes et des enseignantes titulaires lors d'un remplacement par la direction d'école. Des rencontres pour mieux intégrer les personnes suppléantes au sein de l'équipe-école ont été ajoutées par la direction, qui a pris conscience du problème. Soutien offert par une collègue à la personne suppléante pour l'aider à créer un lien avec les élèves.	Permet de réduire la confusion des rôles entre les enseignantes titulaires en arrêt et les enseignantes suppléantes. Des rencontres d'accueil pour les enseignantes suppléantes permettent aussi de tenir compte de certains enjeux liés à la précarité d'emploi.
Une professionnelle perçoit des besoins pour les élèves en difficulté et aurait des conseils à donner aux enseignantes, mais se questionne si c'est son rôle. Elle considère avoir les connaissances et les compétences pour les soutenir et les aider à améliorer leurs interventions, mais elle n'ose pas le faire, car elle ne veut pas s'immiscer dans le travail des autres.	Création d'une clinique pédagogique à des moments clés, animée par le personnel professionnel concerné pour répondre aux besoins des enseignantes.	Permet de renforcer l'un des rôles du personnel professionnel en créant des activités officielles sur la pédagogie. Permet aussi de soutenir les enseignantes qui sont en relation avec des élèves en difficulté.

	Moyens mis en place pour transformer la STR	Cohérence entre la STR et les actions
Une personne enseignante dit avoir fait une blague à un élève en lui donnant une petite tape sur l'épaule. L'élève s'est plaint à la direction d'un manque de respect de la part de l'enseignante. La personne enseignante a été inquiète pour sa réputation.	La direction a rencontré la personne enseignante pour la soutenir et lui dire de contacter rapidement les parents de l'élève pour expliquer la situation. La direction a aussi parlé aux parents en clarifiant le rôle et la crédibilité de la personne enseignante.	L'action de la direction a permis à la personne enseignante de se sentir soutenue et aussi reconnue dans son rôle.
Des enseignantes se sentent submergées par les courriels reçus, notamment en dehors des heures de travail. Elles ressentent la pression de devoir répondre rapidement, surtout sachant que des collègues le font, ce qui crée des attentes de la part des parents.	Une résolution du jour de l'An du « droit à la déconnexion » est prise par la direction et annoncée au personnel enseignant et aux parents. La direction encourage les enseignantes à ne plus traiter leurs courriels en dehors des heures de travail et en informera les parents à chaque rencontre de début d'année.	La solution permet de réduire la pression ressentie par les enseignantes à devoir répondre rapidement aux courriels des parents. Elle reconnaît l'importance de la protection du temps personnel pour les enseignantes.
Perception d'un accompagnement inégal de la part du personnel technique. Le personnel technique privilégie certaines situations plutôt que d'autres en fonction de ses affinités avec certaines enseignantes, ce qui crée de l'injustice dans l'accès aux services.	Les heures de soutien technique seront distribuées équitablement en fonction des besoins des enseignantes et avant le début de l'année scolaire.	La situation est vécue comme un manque de respect envers le personnel enseignant qui ne reçoit pas les services suffisants. La solution assurera un accompagnement équitable pour tous.
Une personne enseignante manque de soutien par rapport à la gestion de sa classe, qui est particulièrement difficile.	Il a été possible de lui fournir l'aide d'une personne travaillant au service de garde sur une base régulière jusqu'à la fin de l'année scolaire.	La solution permet d'offrir du soutien en classe à l'enseignante afin de répartir une partie de sa charge de travail avec une autre personne. Si une telle situation se reproduisait avec d'autres enseignantes, il serait possible de répéter ce genre de soutien.
Gestion de classe difficile, complexité dans la gestion des élèves. Plusieurs ont de multiples problèmes de comportements et de santé mentale plus lourds. Problème généralisé touchant plusieurs enseignantes.	Création d'une boîte à outils pour collecter des stratégies d'intervention gagnantes. À la fois, les stratégies peuvent être celles des enseignantes ou encore des stratégies publiées. Cette boîte à outils sera bonifiable en tout temps et accessible sur un dossier de partage de l'équipe enseignante.	Il s'agit principalement d'une solution de prévention secondaire, car elle vise à outiller les individus. Cependant, elle encourage aussi la coopération entre le personnel enseignant pour échanger des outils et des stratégies pour intervenir.
Des enseignantes trouvent qu'une collègue dénigre des collègues et porte des jugements sur les autres, notamment sur leur sentiment de compétence, mais ils n'osent pas le lui dire et ne savent pas comment le lui dire.	Des stratégies de communication sur les conflits et la communication non violente ont été partagées avec les membres du personnel enseignant qui vivaient la situation de travail à risque afin de les outiller pour parler avec la personne concernée. La direction a également offert son soutien si jamais la communication ne fonctionnait pas.	La solution permet principalement d'outiller les individus dans la gestion d'une situation conflictuelle.

Tableau 1 – Caractérisation des situations de travail à risque rapportées et des actions mises en place par le Comité

2.4 Quelques retombées observées

Dynamique empathique

L'évaluation de ces six résultats attendus dans le cadre de cette étude de cas met en lumière l'émergence et le développement d'une dynamique empathique à travers les relations entre les RM et les enseignantes qui ont rapporté des situations de travail à risque et qui ont aussi participé aux activités de réflexion et de discussion. Une dynamique empathique s'est également développée au sein même du Comité, entre les RM et la direction.

Celle-ci découle des balises instaurées et des postures d'intercompréhension adoptées à différents moments clés de l'implantation du dispositif organisationnel qui ont favorisé l'adoption d'une posture d'ouverture et de réflexivité où chacun se soucie du vécu et des expériences des autres, et se sent concerné.

Solidarité et coopération

L'étude permet aussi de rendre compte de la solidarité et de la coopération qui ont pris forme au cours du processus d'implantation du dispositif organisationnel. Précisons de prime abord que la coopération et l'importance du travail collectif sont soulignées comme un changement potentiel apporté par l'existence même du Comité, favorisant le passage d'une vision individuelle des problèmes de santé mentale à une vision plus collective et organisationnelle, et ce, autant du point de vue des RM que celui de la direction :

« Moi, ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que souvent on venait dans mon bureau, puis on me laissait là, puis "débrouille-toi avec le problème". Le Comité a permis de travailler collectivement à trouver des solutions, et non pas "c'est moi qui dois trouver la solution". Oui, il y a des situations où la décision revient à la direction, mais je pense que le mot "collectif", pour moi, est une retombée importante du dispositif. » (Direction)

Plus concrètement, la solidarité et la coopération se sont manifestées dans la manière de faire l'arpentage et les activités de mobilisation des collègues enseignantes (p. ex., organisation d'un dîner-causerie et de rencontres collectives pour mobiliser la participation d'un plus grand nombre de collègues). Ces postures

se sont aussi manifestées par le partage de connaissances et d'outils pour favoriser l'entraide entre les collègues. En effet, certaines situations de travail à risque rapportées ont amené le Comité à mettre en place une boîte à outils et à créer des espaces pour se soutenir et échanger les meilleures pratiques pouvant bénéficier à toutes les enseignantes de l'école.

Sentiment de confiance

Nommons également le sentiment de confiance acquis graduellement au cours de l'expérimentation du dispositif par les RM par rapport à leur rôle et leurs responsabilités. En effet, les RM ont acquis progressivement une confiance face à leur rôle et à leur capacité à soutenir les autres enseignantes de leur école en contribuant à agir sur les situations de travail à risque. Le fait de soutenir activement leurs collègues et de s'engager collectivement pour mettre en place des actions concrètes afin d'améliorer les conditions de travail a joué un rôle déterminant dans le développement de ce sentiment, de même que celui de pouvoir agir et influencer sur différents plans sur le contexte et l'organisation du travail :

« Toutes les solutions, puis les moyens qu'on a trouvés pour aider nos collègues... toutes les situations auxquelles on est revenues avec des solutions concrètes. Je trouvais que c'était parlant, puis on voyait que [le Comité] avait [vraiment] un impact sur plusieurs de nos collègues. » (RM)

Sentiment de responsabilité collective

Somme toute, l'implantation du dispositif organisationnel au sein de cette école a renforcé la capacité des enseignantes à identifier et à résoudre des problèmes concrets, tout en suscitant un sentiment de responsabilité collective à l'égard de l'amélioration des conditions de travail. En outre, la participation des enseignantes dans les activités mises en place par le Comité constitue un facteur clé favorisant le développement du pouvoir d'agir tant sur le plan individuel que collectif. En prenant part activement à ces initiatives, les enseignantes se sont senties davantage impliquées et concernées par leur réalité de travail :

« C'est vrai qu'on est porté à aller vider le moteur après une journée difficile, aller chialer, puis c'est sûr que ça fait du bien.

Mais, au final, on se vide, mais le lendemain ça recommence, puis on vit encore avec des situations qui ne sont pas évidentes, mais on réfléchit plus ou moins à des solutions.» (RM)

« Depuis cette discussion, je réfléchis beaucoup plus sur ma pratique en classe afin de rendre mes élèves plus autonomes. » (Enseignante ayant participé à une discussion de groupe)

Conclusion

L'originalité et la singularité du modèle d'évaluation appliqué dans cette étude résident dans sa capacité à analyser le processus d'implantation du dispositif organisationnel en trois phases distinctes : la préparation, l'initiation et la consolidation. Cette approche a permis d'explorer plus finement les divers facteurs contextuels, culturels et interpersonnels, ainsi que les composantes spécifiques du dispositif organisationnel et leur évolution au fil du temps.

Grâce à cette méthodologie, il a été possible d'observer et de documenter les changements dans les perceptions, les attitudes et les pratiques des différents groupes d'acteurs impliqués dans le dispositif. De plus, cette approche a permis d'évaluer qualitativement si le dispositif organisationnel, implanté dans le contexte particulier d'une école primaire, est arrivé à atteindre les résultats attendus.

Bien que certaines interventions organisationnelles commencent à évaluer les processus d'implantation, plutôt qu'uniquement les résultats, la revue systématique d'Aust et ses collègues (2023) insiste sur la nécessité d'avoir davantage de recherches documentant le processus d'implantation de ces interventions afin d'être en mesure de mieux identifier et comprendre quels aspects contextuels peuvent avoir une influence sur les interventions et quels succès ou échecs peuvent être ou non attribués à des enjeux d'implantation.

À notre connaissance, les études en clinique du travail rapportant avoir expérimenté un dispositif organisationnel semblable dans le secteur scolaire au Québec (Maranda et collab., 2013; Poirer et Houde, 2019) ou dans d'autres secteurs en France (Bonfond, 2017) n'ont pas réalisé d'évaluation

du processus d'implantation de façon aussi systématique que celle rapportée dans notre étude de cas.

Apports

Un des aspects majeurs ressortant de notre étude de cas est que la mise en œuvre d'un dispositif organisationnel fondé sur une approche en clinique du travail exige du temps pour se former aux principes théoriques et méthodologiques de cette approche, à l'écoute et à l'analyse du travail. Il nécessite aussi un temps d'appropriation du rôle joué par les RM et par la direction ainsi que des mécanismes de coopération sous-tendus par cette approche, ceux-ci ne s'inscrivant pas en continuité avec la culture scolaire plus traditionnelle.

Ainsi, la méthode d'évaluation utilisée pour appréhender les obstacles et les leviers rencontrés à différentes phases du processus d'implantation du dispositif organisationnel met en lumière leur aspect évolutif. En effet, cette analyse met en évidence l'importance de faire preuve de persévérance lors de l'implantation de mesures organisationnelles visant des changements de rôles, de pratiques et, plus largement, de culture organisationnelle. D'ailleurs, l'importance de la persévérance dans l'implantation d'interventions organisationnelles en santé mentale au travail a été identifiée comme un facteur majeur de la réussite de telles interventions par la revue systématique de Daniels et ses collègues (2021).

Cette étude de cas unique apporte donc une contribution significative à l'enrichissement des connaissances scientifiques sur les interventions organisationnelles visant à promouvoir la santé mentale en général, celles en clinique du travail plus spécifiquement, en plus de contribuer aux connaissances touchant les interventions organisationnelles dans le secteur scolaire. En effet, il s'agit d'un champ de recherche très peu étudié dans ce secteur, et ce, malgré les enjeux importants que rencontre le personnel enseignant en matière de santé mentale et d'exposition aux risques psychosociaux du travail (Camirand et collab., 2023).

Sur le plan social, l'étude permet d'apporter une contribution significative au domaine pratique de la santé et de la sécurité du travail, en particulier les pratiques d'identification et d'analyse des risques psychosociaux du travail, nouvellement imposées par la *Loi modernisant le régime de santé et de sécurité du travail* (Assemblée nationale du Québec, 2021). En ce sens, l'étude présente non seulement un dispositif organisationnel permettant d'identifier et d'analyser des risques psychosociaux du travail appréhendables à travers des situations de travail jugées à risque pour la santé mentale des personnes qui y sont exposées, mais soulève aussi, à l'aide d'exemples précis tirés d'un cas réel, des enjeux pouvant à agir à titre de leviers ou d'obstacles lorsqu'un milieu entreprend des démarches préventives sur de tels facteurs de risque. Les résultats permettront donc de soutenir les différentes initiatives de prévention en santé mentale au travail dans le secteur scolaire, car, comme le montre la revue systématique de Daniels et ses collègues (2021), les pratiques visant le bien-être et la santé mentale au travail échouent souvent en raison de problèmes liés à l'implantation.

Limites

Certaines limites de notre étude méritent néanmoins d'être soulignées, la plus significative étant le temps d'implantation restreint par rapport à ce qui est généralement requis pour ce type de démarche. Il en ressort de façon unanime, tant au sein de l'équipe de recherche que de la part des personnes ayant participé aux travaux des Comités dans les 12 établissements scolaires, que la durée d'implantation sur une année scolaire demeure trop courte. En effet, le dispositif exige du temps pour se former aux principes de la clinique du travail, à l'écoute et à l'analyse du travail. Il nécessite aussi un temps d'appropriation du rôle joué par chacun dans le dispositif, que ce soit comme référent-métier ou comme personnel de la direction. De même, la phase de consolidation aurait bénéficié d'une année supplémentaire lors de laquelle l'équipe de recherche aurait pu accompagner la prise en charge progressive du dispositif.

En outre, certains enjeux relevant des fondements cliniques et théoriques du dispositif organisationnel pourraient à notre avis limiter le potentiel de prise en charge autonome d'une telle démarche par les personnes des établissements scolaires; du moins, sans accompagnement et sans la mise en place de certaines conditions, dont la présence d'un tiers externe impartial et formé à la clinique du travail.

NOTES

- 1 Pour consulter le modèle logique du dispositif organisationnel, qui comprend les objectifs, activités, moyens/ outils et retombées, voir Viviers et collab. (2023), figure 2, p. 18.
- 2 Les outils maison sont disponibles en annexes du *Guide d'orientations pour soutenir l'implantation au sein des établissements scolaires* (Pelletier et collab., 2023).

RÉFÉRENCES

- Assemblée nationale du Québec. (2021). *Loi modernisant le régime de santé et de sécurité du travail*. Éditeur officiel du Québec. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_client/lois_et_reglements/loisannuelles/fr/2021/2021c27f.pdf
- Aust, B., Møller, J. L., Nordentoft, M., Frydendall, K. B., Bengtsen, E., Jensen, A. B., Garde, A. H., Kompier, M., Semmer, N., Rugulies, R. et Jaspers, S. Ø. (2023). How effective are organizational-level interventions in improving the psychosocial work environment, health, and retention of workers? A systematic overview of systematic reviews. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 49(5), 315-329. <https://doi.org/10.5271/sjweh.4097>
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3-19. <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Bascia, N. et Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Education Policy*, 26(6), 787-802. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.543156>

- Beaudry, C., Deschenaux, F., Aguir, M. et L'Hébreux, S. (2021). Quitter la profession enseignante? L'évolution des conditions d'exercice du travail du personnel enseignant québécois dans le contexte de la COVID-19. *Interventions économiques*, 66. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14674>
- Biron, C. (2012). What works, for whom, in which context? Researching organizational interventions on stress and well-being using realistic evaluation principles. Dans C. Biron, M. Karanika-Murray et C. Cooper (dir.), *Improving organizational interventions for stress and well-being: Addressing process and context* (p. 163-183). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Biron, C., St-Hilaire, F., Baril-Gingras, G., Paradis, M.-E., Chabot, S., Lefebvre, R., Ivers, H., Vézina, M., Fournier, P.-S., Gilbert-Ouimet, M. et Brisson, C. (2016). *Conditions facilitant l'appropriation de démarches préventives en santé psychologique au travail par les gestionnaires* [Rapport R-921]. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, gouvernement du Québec. <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-921.pdf?v=2022-09-05>
- Bonnefond, J.-Y. (2017). Intervention et développement organisationnel en clinique de l'activité : le cas du dispositif « DQT » à l'usine Renault de Flins. *Activités*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/activites.3014>
- Bonnefond, J.-Y. et Clot, Y. (2018). Clinique du travail et santé au travail : ouvertures, perspectives et limites. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 20(1). <https://doi.org/10.4000/pistes.5538>
- Bonnemain, A. (2020). Intervenir en clinique de l'activité sur la qualité du travail dans l'organisation : le cas du service de propreté d'une grande collectivité. *Psychologie du travail et des organisations*, 26(1), 82-97. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.12.001>
- Brady, J. et Wilson, E. (2021). Teacher wellbeing in England: Teacher responses to school-level initiatives. *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 45-63. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764X.2020.1775789>
- Brun, J.-P., Biron, C. et St-Hilaire, F. (2009). *Guide pour une démarche stratégique de prévention des problèmes de santé psychologique au travail* [Guide technique n° 0099-6980]. Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, gouvernement du Québec. <https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/RG-618.pdf?v=2024-09-16>
- Bussièrès McNicoll, F. (2023, 21 septembre). 7300 enseignants non légalement qualifiés dans les classes au Québec l'an dernier. *Radio-Canada.ca*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/201768/enseignants-non-legalement-qualifies-classes-quebec>
- Camirand, H., Conus, F., Davison, A., Dupont, K., Gonzalez-Sicilia, D., Joubert, K. et Niyibizi, J. (2023). *Enquête québécoise sur la santé de la population 2020-2021*. Institut de la statistique du Québec, gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-population-2020-2021.pdf>
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique* (12^e éd.). PUF.
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V. et West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0255>
- Clot, Y. et Lhuillier, D. (2010). *Agir en clinique du travail*. Érès.
- Clot, Y. et Lhuillier, D. (2015). *Perspectives en clinique du travail*. Érès.
- Daniels, K., Watson, D., Nayani, R., Tregaskis, O., Hogg, M., Etuknwa, A. et Semkina, A. (2021). Implementing practices focused on workplace health and psychological wellbeing: A systematic review. *Social Science & Medicine*, 277, 113888. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.113888>
- Dejours, C. (2008). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail* (nouv. éd. augmentée). Bayard.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage Publications, Inc.
- Evans, R., Bell, S., Brockman, R., Campbell, R., Copeland, L., Fisher, H., Ford, T., Harding, S., Powell, J., Turner, N. et Kidger, J. (2022). Wellbeing in Secondary Education (WISE) Study to improve the mental health and wellbeing of teachers: A complex system approach to understanding intervention acceptability. *Prevention Science*, 23(6), 922-933. <https://doi.org/10.1007/s11121-022-01351-x>

- Homsy, M., Lussier, J. et Savard, S. (2019). *Qualité de l'enseignement et pénurie d'enseignants : l'État doit miser sur l'essentiel*. Institut du Québec. <https://institutduquebec.ca/wp-content/uploads/2019/09/201909-idq-penurieenseignants.pdf>
- Kamanzi, P., Barroso da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion – Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Karanika-Murray, M. et Biron, C. (dir.). (2015). *Derailed organizational interventions for stress and well-being: Confessions of failure and solutions for success*. Springer Netherlands.
- Karsenti, T., Collin, S. et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 549-568. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Labbé, S. (dir.). (2020). *L'épidémie des congés maladie chez les enseignants du Québec : enquête*. Fides.
- LaMontagne, A. D., Keegel, T., Louie, A. M., Ostry, A. et Landsbergis, P. A. (2007). A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature, 1990-2005. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 13(3), 268-280. <https://doi.org/10.1179/oeh.2007.13.3.268>
- LaMontagne, A. D., Martin, A., Page, K. M., Reavley, N. J., Noblet, A. J., Milner, A. J., Keegel, T. et Smith, P. M. (2014). Workplace mental health: Developing an integrated intervention approach. *BMC Psychiatry*, 14(1), 131. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-14-131>
- Leduc, L. (2023, 27 avril). Écoles du Québec : un personnel à bout de souffle. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-04-27/ecoles-du-quebec/un-personnel-a-bout-de-souffle.php>
- Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 179-193. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0179>
- Lummis, G. W., Morris, J. E. et Ferguson, C., Hill, S., Lock, G. (2022). Leadership Teams Supporting Teacher Wellbeing by Improving the Culture of an Australian Secondary School. *Issues in Educational Research*, 32(1), 205-224.
- Madigan, D. J. et Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Maranda, M.-F., Viviers, S. et Deslauriers, J.-S. (2013). « L'école en souffrance » : recherche-action sur les situations de travail à risque pour la santé mentale en milieu scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 225-240. <https://doi.org/10.3917/nrp.015.0225>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2012). *La santé et ses déterminants : mieux comprendre pour mieux agir*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000540>
- Molinier, P. et Flottes, A. (2012). Travail et santé mentale : approches cliniques. *Travail et emploi*, 129, 51-66. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.5547>
- Montano, D., Hoven, H. et Siegrist, J. (2014). Effects of organisational-level interventions at work on employees' health: A systematic review. *BMC Public Health*, 14, 135. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-135>
- Mukamurera, J., Lakhal, S. et Tardif, M. (2019). L'expérience difficile du travail enseignant et les besoins de soutien chez les enseignants débutants au Québec. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3801>
- Nielsen, K. et Abildgaard, J. S. (2013). Organizational interventions: A research-based framework for the evaluation of both process and effects. *Work & Stress*, 27(3), 278-297. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.812358>
- Nielsen, K. et Randall, R. (2012). The importance of employee participation and perceptions of changes in procedures in a teamworking intervention. *Work & Stress*, 26(2), 91-111. <https://doi.org/10.1080/02678373.2012.682721>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pawson, R. et Tilley, N. (1997/2010). *Realistic evaluation* (rééd.). SAGE.
- Pelletier, M., Nicolakakis, N., Jauvin, N., Beaupré, R., Vivion, M., Biron, C., Letellier, M.-C., Lafantaisie, M. et Vézina, M. (2022). *Carrefour de la prévention organisationnelle*. Institut national de santé publique du Québec, Gouvernement du Québec. <https://mobile.inspq.qc.ca/carrefour-prevention-organisationnelle>

- Pelletier, M., Viviers, S., Rioux, I., Dionne, I., Poirel, E., Khennache, N., Lahrizi, I., Benoit, D., Saussez, F. et Balboa, M. (2023). *DÉCOLLONS : une démarche collaborative sur l'organisation et la santé au travail – Guide d'orientations pour soutenir l'implantation au sein des établissements scolaires*. Université Laval/UdS/UQO/UdeM. <https://crievat.fse.ulaval.ca/wp-content/uploads/2024/04/Pelletier-et-al.-2023-Guide-dorientations-a-implantation-VE.pdf>
- Poirel, E., et Houde, M.-A. (2019). Intervenir collectivement sur le travail qui fait souffrir : entre sources de tension et développement du pouvoir d'agir d'un comité santé à l'école. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 169-185. <https://doi.org/10.7202/1067554ar>
- Sass, D., Seal, A. et Martin, N. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215. <https://doi.org/10.1108/09578231111116734>
- Sirois, G., Niyubahwe, A. et Bergeron, R. (2022). Attirer et retenir les futurs enseignants et enseignantes dans les programmes de formation initiale : le cas d'une région éloignée du Québec. *Éducation et francophonie*, 50(2), <https://doi.org/10.7202/1097032ar>
- St-Arnaud, L., Gignac, S., Gourdeau, P., Pelletier, M. et Vézina, M. (2010). Démarche d'intervention sur l'organisation du travail afin d'agir sur les problèmes de santé mentale au travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 12(3). <https://doi.org/10.4000/pistes.2639>
- Viviers, S., Abdoulaye, A. et Dionne, P. (2019). L'évolution de l'identité de métier des conseillers d'orientation à l'aune des transformations de l'organisation du travail scolaire au Québec. *Éducation et sociétés*, 43(1), 93-118. <https://doi.org/10.3917/es.043.0093>
- Viviers, S., Lahrizi, I., Pelletier, M., Poisblaud, L., Khennache, N., Dionne, P., Benoit, D., Poirel, E., Yvon, F., Saussez, F., Balboa, M., Chaiguerova, L., Rioux, I. et Pariseau, M.-C. (2023). *Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant : rapport final de recherche*. Université Laval/UdS/UQO/UdeM. <https://www.lafae.qc.ca/public/file/Viviers-et-al.-2023-Rapport-final-de-recherche-VE.pdf>
- Von Thiele Schwarz, U., Nielsen, K., Edwards, K., Hasson, H., Ipsen, C., Savage, C., Simonsen, J., Abildgaard, A. R., Lornudd, C., Mazzocato, P., Reed, J. E. (2021). How to design, implement and evaluate organizational interventions for maximum impact: The Sigtuna principles. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(3), 415-427. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2020.1803960>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3e éd.). Sage Publications.