

RAPPORT FINAL DE RECHERCHE

Projet pilote de recherche-intervention
portant sur la santé mentale
du personnel enseignant



Photo : educatoi.qc.ca

Remis aux partenaires



LE 1^{er} DÉCEMBRE 2023



Avec la participation de



Auteurs

Simon Viviers, Professeur et chercheur principal du projet de recherche

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Imane Lahrizi, Professionnelle de recherche et doctorante

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Mariève Pelletier, Professeure

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Lise Poisblaud, Professionnelle de recherche

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Nella Khennache, Professionnelle de recherche

Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke

Patricia Dionne, Professeure

Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke

David Benoit, Professeur

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Emmanuel Poirel, Professeur

Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Frédéric Yvon, Professeur

Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Frédéric Saussez, Professeur

Département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Marcelo Balboa, Auxiliaire de recherche et doctorant

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Ludmila Chaiguerova, Professionnelle de recherche

Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Isabelle Rioux, Auxiliaire de recherche et doctorante

Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke

Marie-Claude Pariseau, Auxiliaire de recherche et doctorante

Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

Mise en page et graphisme

Sarah Boisvert, Professionnelle de recherche

École de counseling et d'orientation, Université Laval

Citation suggérée

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*, Québec, 196 p.

Équipe de recherche

Université Laval : Simon Viviers, Mariève Pelletier, Imane Lahrizi, Marcelo Balboa, Sarah Boisvert,

David Auclair, Andréanne Dufresne, Marie-Ève Audy, Louise St-Arnaud

Université de Sherbrooke : Patricia Dionne, Frédéric Saussez, Nella Khennache, Isabelle Rioux

Université du Québec en Outaouais : David Benoit, Marie-Claude Pariseau

Université de Montréal : Emmanuel Poirel, Frédéric Yvon, Ludmila Chaiguerova, Karine Bilodeau, Rana Naimi

Les données utilisées dans ce projet sont issues de la recherche *Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant* financée par le CPNCF dans le cadre de l'entente nationale 2020-2023 intervenue entre le CPNCF et la FAE et signée le 29 septembre 2021

Remerciements

La réalisation de ce projet pilote sur la santé mentale du personnel enseignant est une initiative ambitieuse qui a mobilisé la contribution et la collaboration d'un ensemble de personnes que nous tenons à remercier.

En tout premier lieu, nos remerciements vont à **toutes les enseignantes et tous les enseignants des établissements scolaires participants**. Leur dévouement, le temps consacré et leur engagement actif ont été des éléments essentiels à la bonne conduite de ce projet pilote.

Un remerciement tout particulier est adressé **aux membres des directions et des personnes référentes-métier** qui ont rendu possible la mise en œuvre des Comités santé mentale, qualité de vie et organisation du travail dans les établissements scolaires participants. Merci pour votre contribution cruciale à ce projet pilote.

Nos remerciements s'étendent également aux membres du **Comité de pilotage**, dont le soutien constant, la disponibilité et les conseils éclairés ont joué un rôle déterminant à différentes étapes de la conduite de ce projet. Sans oublier également **les membres des équipes de soutien à l'implantation (ELSI)** qui ont joué un rôle clé dans le recrutement des établissements scolaires participants et ont contribué à favoriser leur engagement.

Un merci spécial est adressé plus largement à la Fédération autonome de l'enseignement (**FAE**) et à ses membres, ainsi qu'au Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (**CPNCF**) sans qui ce projet pilote n'aurait pas pu avoir lieu. Il faut saluer cette initiative patronale-syndicale inédite et innovante en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail.

Nous voudrions également exprimer nos remerciements à **Maude Lafantaisie et Jérémie Sylvain-Morneau** de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) pour leur contribution au volet des rencontres de sensibilisation auprès du personnel enseignant des établissements participants où des données statistiques sur les risques psychosociaux et la santé mentale du personnel enseignant ont pu être présentées. Merci également à **Marie-Pascale Sassine**, cheffe d'unité scientifique en santé au travail de l'INSPQ, pour la coordination des collaborations avec l'équipe de recherche.

Nous tenons également à souligner l'important soutien des deux conseillères à la recherche de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, **Joannie Pépin-Gagné et Kristine Fortier**, pour leur rigueur et leur disponibilité dans le processus contractuel de la convention de recherche. Merci également à leurs vis-à-vis des autres universités.

Enfin, nous remercions toutes les personnes membres des équipes de recherche des universités impliquées, **chercheurs et chercheuses, professionnels et professionnelles de recherche, auxiliaires de recherche, coordonnateurs et coordonnatrices**. Votre engagement, votre expertise et votre dévouement ont grandement contribué à la réalisation de ce projet pilote. Un merci tout particulier aux nombreux **étudiants et étudiantes** des quatre universités qui ont travaillé à la transcription des verbatims, un travail souvent invisible et pénible, mais combien essentiel pour la recherche.

Table des matières

Table des matières	iii
Liste des figures et tableaux	v
Liste des annexes.....	v
Liste des abréviations et des sigles	vi
Faits saillants	vii
Introduction.....	1
1. Problématique.....	2
1.1. La santé mentale et le bien-être des enseignantes et enseignants au Québec	2
1.2. Des situations de travail à risque pour la santé mentale des personnels scolaires	3
1.3. La prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant	4
2. Contexte de mise en œuvre du projet pilote.....	5
2.1. Objectifs du projet	6
2.2. Contexte de pilotage et de mise en œuvre	6
2.2.1. La structure organisationnelle de pilotage et de mise en œuvre du projet pilote....	7
2.2.2. Enjeux contextuels susceptibles d’avoir affecté l’implantation du projet pilote	9
3. Description générale du dispositif organisationnel et de son implantation	10
3.1. Les fondements théoriques et pratiques du dispositif organisationnel	10
3.1.1. Des espaces de mise en visibilité et de parole sur le travail réel	12
3.1.2. Des référents-métier comme porte-parole du travail réel	13
3.1.3. Des délibérations pour améliorer l’organisation du travail.....	13
3.2. Description du fonctionnement du dispositif organisationnel	14
3.2.1. Les rôles et responsabilités des différents acteurs impliqués.....	15
3.2.2. Le modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel.....	17
4. Le modèle d’implantation du dispositif organisationnel	19
5. Méthodologie de la recherche.....	23
5.1. Objectifs de l’évaluation.....	23
5.2. Cadre d’évaluation	23
5.3. Modèle d’évaluation.....	23

5.4. Méthode	25
5.4.1. Devis d'évaluation.....	25
5.4.2. Stratégie d'échantillonnage.....	25
5.5. Méthodes et instruments de collecte de données.....	27
5.5.1. Collecte de données auprès des membres du Comité	29
5.5.2. Collecte de données auprès des référents-métier	29
5.5.3. Collecte de données auprès des directions d'établissement.....	30
5.5.4. Collecte de données auprès du personnel enseignant.....	30
5.5.5. Collecte de données auprès des équipes locales de recherche	31
5.6. Stratégie d'analyse des données	31
5.6.1. Analyse intra-cas.....	32
5.6.2. Analyse inter-cas.....	32
6. Résultats	33
6.1. Description des milieux	33
6.2. Évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel.....	45
6.2.1. Facteurs liés au contexte.....	45
6.2.2. Dispositif organisationnel : soutien à l'implantation.....	52
6.2.3. Dispositif organisationnel : acteurs	61
6.2.4. Dispositif organisationnel : fonctionnement	76
6.2.5. Autres remarques à propos du dispositif organisationnel.....	87
6.2.6. Synthèse des constats de l'évaluation de l'implantation	87
6.3. Évaluation des retombées de l'implantation du dispositif organisationnel.....	91
6.3.1. Appréciation de l'atteinte des objectifs de processus.....	91
6.3.2. Retombées sur la santé mentale du personnel enseignant.....	99
6.3.3. Retombées sur l'organisation du travail.....	109
6.3.4. Synthèse des retombées	119
Conclusion.....	123
Références.....	127

Liste des figures et tableaux

Figure 1. Illustration du fonctionnement du dispositif organisationnel.....	24
Figure 2. Modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel.....	28
Figure 3. Synthèse des activités centrales de chacune des phases de l’implantation du dispositif organisationnel	32
Figure 4. Modèle d’évaluation adapté de Nielsen et Abildgaard (2013).....	34
Figure 5. Schématisation des retombées sur la santé mentale	110
Figure 6. Schématisation des retombées sur l’organisation du travail.....	119
Tableau 1. Récapitulatif des instruments de collecte de données.....	38

Liste des annexes

En raison du nombre important de documents, d’outils et de fiches mobilisés dans le cadre du projet pilote, les différentes annexes citées dans ce rapport ont été regroupées en quatre catégories principales :

☞ **Annexe 1 : Volet recherche**

- 1a. Appel d’intérêt
- 1b. Déclaration d’intérêt
- 1c. Formulaire de consentement à l’intention des RM
- 1d. Formulaire de consentement à l’intention des directions
- 1e. Journal de bord à compléter par les RM
- 1f. Guide d’entretien pour le groupe focalisé réalisé auprès des enseignantes et enseignants ayant participé aux activités organisées par le Comité SMQVOT
- 1g. Questionnaire destiné à l’ensemble du personnel enseignant

☞ **Annexe 2 : Volet formations**

- 2a. Formations sur les fondements du dispositif organisationnel
- 2b. Formation sur l’écoute et le travail d’écoute
- 2c. Formation sur l’arpentage, l’instruction au sosie et la méthode du photovoix
- 2d. Formation sur l’animation des groupes, l’intercompréhension, l’interinfluence et la fonction relais

☞ **Annexe 3 : Volet outils de soutien à l’implantation**

- 3a. Présentation du projet pilote à l’ensemble du personnel enseignant
- 3b. Rencontre (1) démarrage et fondements
- 3c. Rencontre (2) démarrage et fonctionnement du Comité SMQVOT
- 3d. Rencontre de sensibilisation auprès de l’ensemble du personnel enseignant
- 3e. Rencontre bilan de mi-parcours
- 3f. Rencontre bilan fin d’année

∅ **Annexe 4 : Volet outils du dispositif**

- 4a. Ce que fait un RM vs ce qu'il ne fait pas
- 4b. Fiche de présentation du Comité SMQVOT
- 4c. Fiche de consignation des STR
- 4d. Aide-mémoire pour soutenir le travail d'écoute des RM
- 4e. Outil d'analyse des STR
- 4f. Outil de recherche et d'analyse des solutions
- 4g. Tableau de suivi des STR
- 4h. Activités mythe ou réalité
- 4i. Lexique

Liste des abréviations et des sigles

Comité SMQVOT	Comité santé mentale, qualité de vie, organisation du travail
RM	Référent-métier
CSS	Centre de services scolaire
ELSI	Équipe locale de soutien à l'implantation
STR	Situation de travail à risque

Faits saillants

Ce rapport de recherche présente les résultats d'un projet pilote, mandaté par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) et mené en collaboration avec des équipes de recherche de l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal et l'Université du Québec en Outaouais. Cette recherche-intervention avait comme objectif principal de développer, d'expérimenter et d'évaluer un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants.

Développement du dispositif organisationnel

Le dispositif organisationnel développé par l'équipe de recherche s'appuie sur des principes théoriques et méthodologiques de la clinique du travail et a pour but de prévenir les STR pour la santé mentale du personnel enseignant en visant des transformations au sein de l'organisation du travail. Ce dispositif prévoit notamment la nomination de personnes référentes-métier lesquelles deviennent des porte-paroles de leurs collègues, en réalisant des activités d'arpentage visant à documenter les différentes STR vécues dans le milieu de travail. Le dispositif organisationnel prévoit aussi la formation d'un Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail, composé des référents-métier et de la direction de l'établissement scolaire, afin d'analyser collectivement les STR rapportées et d'identifier des pistes d'action visant à les résoudre et prévenir, par des actions transformatrices sur l'organisation du travail, que des situations similaires se reproduisent. Un modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel a été développé.

Expérimentation du dispositif organisationnel

En guise de projet pilote, le dispositif organisationnel a été implanté au sein de douze établissements scolaires du réseau public francophone de l'éducation au Québec, incluant six écoles primaires, quatre écoles secondaires, un centre de formation professionnelle et une école spécialisée, de tailles et de régions diverses. Chaque établissement scolaire participant a été accompagné par une équipe de recherche (deux ou trois membres) dédiée au milieu.

L'expérimentation s'est déroulée sur une période d'un an, les premières approches auprès des établissements participants ayant été réalisées à la fin de l'année scolaire 2021-2022, puis les principales activités se poursuivant au cours de l'année scolaire 2022-2023. L'implantation du dispositif peut être décomposée en trois grandes phases : la préparation, l'initiation et la consolidation. Durant ces trois grandes phases, de nombreuses activités dirigées par l'équipe de recherche se sont déroulées, dont des activités de sensibilisation et de communication auprès du personnel enseignant, des formations offertes aux membres du Comité (référents-métier et

direction), des rencontres de Comité à intervalles réguliers et des rencontres d'accompagnement destinées aux directions, en plus des activités d'évaluation réalisée auprès du personnel enseignant, des référents-métier et du personnel de direction.

Évaluation du dispositif organisationnel

Deux principaux objectifs étaient visés par la démarche d'évaluation, soit 1) évaluer l'implantation du dispositif organisationnel en identifiant les enjeux qui constituent des obstacles et des leviers à cette implantation ; et 2) évaluer des retombées du dispositif sur la santé mentale du personnel enseignant et sur l'organisation du travail dans les établissements scolaires participants. Le cadre méthodologique de l'évaluation repose sur l'étude de cas multiples, où un cas correspond à un établissement scolaire. L'étude de cas multiples implique, dans un premier temps, une analyse approfondie de l'implantation et des retombées du dispositif organisationnel à l'intérieur de chaque établissement scolaire (chaque cas), suivi d'une analyse transversale des douze études de cas uniques en vue de les comparer et d'en dégager les points communs, convergents, et les points divergents. Afin de réaliser l'évaluation, nous nous sommes inspirés d'un modèle d'évaluation réaliste des interventions organisationnelles visant des effets sur la santé. Ce modèle permet d'examiner de manière plus approfondie « comment » et « pourquoi » une intervention organisationnelle implantée dans un ou plusieurs contextes parvient à atteindre des résultats donnés.

Enjeux de l'implantation en matière d'obstacles et de leviers

Une analyse approfondie de l'implantation du dispositif organisationnel au sein des douze établissements scolaires a permis de dégager des enjeux, faisant office tantôt d'obstacles, tantôt de leviers, en fonction du contexte spécifique de chacun des établissements scolaires. Ces enjeux permettent notamment de mettre en lumière des facteurs qui ont influencé les retombées parfois importantes et parfois moindres dans les établissements scolaires durant l'expérimentation du dispositif organisationnel.

Ainsi, parmi les enjeux identifiés, une première catégorie concerne le contexte, notamment social, démographique, organisationnel et historique qui a influencé parfois positivement et parfois négativement (p. ex., pénurie de personnel enseignant, période postpandémique, type de populations desservies, historique de l'établissement scolaire, etc.). Des enjeux associés au cadre du dispositif et du projet pilote, par exemple le paritarisme comme règle de fonctionnement, et d'autres associées aux perceptions relatives à celui-ci, comme la perception qu'il s'agisse d'un projet patronal ou plutôt syndical, ont également été dégagés. Une autre catégorie d'enjeux se rapporte aux différents groupes d'actrices et d'acteurs impliqués dans le projet, par exemple les perceptions, les attitudes, les stratégies ou les comportements des référents-métiers, de la direction, du personnel enseignant et de l'équipe de recherche. Plusieurs enjeux sont soulevés à

cet égard dans le rapport et influencent la manière dont le projet pilote s'est déroulé et, incidemment, les retombées dans le milieu de travail : l'ouverture de la direction à horizontaliser les discussions et les prises de décision ; la confiance du personnel enseignant envers la direction, les référents-métier et le dispositif organisationnel ; les stratégies utilisées par l'équipe de recherche pour stimuler la participation, etc.

Retombées du dispositif organisationnel

Plusieurs retombées du dispositif organisationnel ont été évaluées, lesquelles ont été influencées par les différents leviers et obstacles à l'implantation rencontrés au sein des différents milieux. Cependant, il est intéressant de noter que même dans les milieux ayant rencontré davantage d'obstacles, des retombées positives ont pu être observées. L'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants a généré des avancées significatives, notamment dans le développement d'une compréhension commune des rôles et fonctions des référents-métier et du Comité, la création d'espaces de parole propices à la discussion et la mise en œuvre de pistes d'action pour agir sur les STR.

Plus spécifiquement, dans plusieurs milieux, l'expérimentation du dispositif organisationnel a permis de : se doter de bases compréhensives communes, de soutenir l'explicitation et la compréhension des STR, de favoriser l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles et hiérarchiques, de favoriser la prise en compte du travail réel dans l'organisation du travail et enfin, de cibler des moyens pour transformer les STR dans l'établissement scolaire. Aussi, le travail réalisé au sein des Comités Santé mentale, Qualité de Vie et Organisation du Travail dans les établissements scolaires a généré des répercussions sur la santé mentale, d'abord sur les membres du Comité eux-mêmes et ensuite, plus largement, sur le personnel enseignant. Ces avancées se manifestent à travers différentes dimensions, notamment le développement d'une dynamique empathique et réflexive, la coopération et le développement d'un climat de reconnaissance, renforçant plus largement la confiance envers le dispositif organisationnel et son impact positif. Enfin, dans l'ensemble, une forte propension à agir collectivement sur les STR pour améliorer les conditions d'exercice du personnel enseignant est observable dans la grande majorité des établissements participants. Cinq catégories de STR apparaissent plus importantes : la lourdeur du travail, la précarité d'emploi, les défis liés à la gestion de classe, le climat scolaire et les relations conflictuelles entre les collègues et la complexité et la confusion des rôles. Des actions spécifiques ont été mises en œuvre pour transformer, en partie du moins, les STR relatives à ces catégories.

Par ailleurs, certains défis subsistent, tels que la nécessité de renforcer de manière continue l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles, de surmonter des obstacles liés aux rapports de pouvoir susceptibles d'exercer une certaine influence sur les dynamiques

d'interactions dans les Comités, et d'améliorer les processus de documentation et d'analyse des STR de manière individuelle et collective.

Conclusions

Au regard des résultats de l'évaluation de l'implantation et des retombées du dispositif organisationnel, certaines conditions se dégagent comme particulièrement favorables à la mise en place du dispositif et à l'atteinte des finalités qu'il poursuit en matière de prévention en santé mentale et d'amélioration conséquente de l'organisation du travail. Premièrement, l'engagement collectif envers les fondements et les visées du dispositif organisationnel est une condition primordiale. Ensuite, pour réussir, cette démarche nécessite l'adoption d'un mode de fonctionnement horizontal entre la direction et le personnel enseignant, qui comprend des espaces collectifs de discussions et d'actions ouverts et à l'abri des enjeux de relations de travail plus traditionnels. La volonté de la direction générale du centre de services scolaire (CSS) et de l'établissement d'investir le temps et les ressources nécessaires à la réussite du dispositif organisationnel apparaît comme une autre condition favorable, de même que le recours à un tiers externe impartial et formé pour assurer l'accompagnement des milieux. Enfin, la formation des différentes personnes clés, au cœur du dispositif organisationnel proposé, apparaît comme une condition essentielle à la réussite de celui-ci.

Introduction

Dans le cadre de la lettre d'entente n° 1 entre la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones (CPNCF) signée à l'été 2021 et visant la santé globale des personnes salariées, notre équipe de recherche a été mandatée pour développer et mettre en œuvre un projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant. Un devis de recherche balisant le cadre scientifique et financier du projet a été signé le 1er novembre 2021 et une convention de recherche, signée en mars 2022, a précisé les termes du contrat avec l'ensemble des partenaires au projet, à savoir l'Université Laval, qui assurait la direction, le CPNCF et la FAE, les commanditaires et bénéficiaires du projet pilote, et les quatre autres partenaires de recherche : l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal, l'Université du Québec en Outaouais et l'Institut national de santé publique du Québec. La convention de recherche et les différents avenants prévoyaient la remise de plusieurs livrables, dont un rapport de recherche intérimaire et un rapport de recherche final. Remis au début du mois de septembre, le rapport intérimaire avait pour objectif de rendre compte de manière descriptive de l'intervention menée dans chacun des douze établissements scolaires participants et de l'implantation du dispositif organisationnel¹. Le présent rapport final de recherche a pour but de **rendre compte de l'ensemble du processus de recherche-intervention et des résultats issus de l'analyse transversale des données sur l'implantation et les retombées pour l'ensemble des milieux.**

Le rapport se décline en six sections. La première décrit la problématique de recherche intervention à la source du développement du projet pilote et la deuxième situe le contexte de sa mise en œuvre. Le dispositif organisationnel développé et le modèle d'implantation suivi par l'équipe de recherche sont ensuite détaillés dans les sections 3 et 4. Après avoir établi la méthodologie de la recherche à la cinquième section, le cœur du rapport porte, dans la sixième section, sur l'analyse transversale des études de cas réalisés dans chacun des douze établissements scolaires. Cette section permet de répondre au quatrième objectif spécifique du projet pilote, à savoir d'évaluer l'implantation du dispositif et ses retombées dans les milieux accompagnés. Enfin, une conclusion générale cible les apports et limites de cette recherche-intervention et dégage quelques recommandations qui en découlent.

¹ Considérant l'information sensible qu'on pouvait y retrouver, ce rapport est demeuré en accès restreint.

1. Problématique

1.1. La santé mentale et le bien-être des enseignantes et enseignants au Québec

Les manifestations de dégradation de la santé mentale des enseignantes et enseignants au Québec sont nombreuses. Selon l'Enquête québécoise des conditions de travail, d'emploi et de santé-sécurité du travail (EQCOTESST - Vézina et al., 2011), les salariés du secteur de l'enseignement sont parmi les plus atteints par la détresse psychologique, la violence physique au travail et la consommation de psychotropes. Quelques recherches ont été menées au Québec au cours des 25 dernières années sur le mal-être enseignant (p. ex. Maranda et al., 2014; Houlfort et Sauvé, 2010; Perron et al., 2004; Soares, 2004; Messing et al, 1996; Carpentier-Roy, 1992), recherches qui s'inscrivent par ailleurs en écho à de nombreuses recherches menées par le monde sur la question (Hafsi, 2018; Zavidovique et al., 2018; Barrère, 2017; Gray, Wilcox et Nordstokke, 2017). En outre, la plus récente enquête sur la santé de la population menée en 2020-2021 indique que *« Toutes proportions gardées, dans l'ensemble, les travailleurs et travailleuses du secteur des services d'enseignement sont plus nombreux à présenter un niveau élevé de détresse psychologique liée au travail (31%) que ceux et celles évoluant dans les autres secteurs d'activité économique. »* (Camirand et al., 2023).

La littérature savante montre que, si certains facteurs individuels peuvent prédisposer à une dégradation de la santé mentale (p. ex. névrotisme (Reichl et al., 2014)) ou permettre de s'en protéger (p. ex. intelligence émotionnelle (Zysberg et al., 2017)), les conditions organisationnelles façonnées par le contexte politique et économique ont été relevées comme ayant un impact majeur sur la dégradation de la santé mentale du personnel enseignant (p. ex. Lantheaume et H lou, 2008). En fait, dans le domaine de l'enseignement comme dans l'ensemble des secteurs d'activité économique, plusieurs études épidémiologiques ont montré les risques que posent certaines conditions de travail pour la santé mentale. Dans le monde francophone, ces conditions sont appelées « risques psychosociaux ».

L'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) définit les risques psychosociaux au travail comme des « facteurs qui sont liés à l'organisation du travail, aux pratiques de gestion, aux conditions d'emploi et aux relations sociales et qui augmentent la probabilité d'engendrer des effets néfastes sur la santé physique et psychologique des personnes exposées » (Vézina et al., 2016). Ces risques et leurs conséquences sur la santé mentale sont définis dans Vézina et ses collaborateurs (2021) :

- Une charge de travail élevée et des contraintes de temps;
- Une faible reconnaissance des efforts et des résultats;
- Un manque d'autonomie et d'influence dans le travail;
- L'insécurité d'emploi;

- Le faible soutien (aide et collaboration) des collègues ou du supérieur;
- Le harcèlement psychologique;
- Un manque de justice organisationnelle.

Bien qu'au Québec différentes lois assurent les droits des travailleuses et des travailleurs à un environnement de travail qui respecte leur santé, leur sécurité et leur intégrité (Dagenais et Ruta, 2007), les risques psychosociaux sont actuellement trop peu pris en compte comme le reconnaît la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail (CNESST, 2020). Avec l'adoption, en 2021, de la *Loi modernisant le régime de santé et de sécurité du travail* (loi 27), les employeurs en milieu scolaire devront, comme l'ensemble des secteurs d'activité économique, mettre en place des mécanismes de prévention visant l'identification et l'analyse des risques à la santé et la sécurité, dont les risques psychosociaux. Le système de prévention n'est toutefois pas adapté pour les risques que posent les conditions de travail pour la santé mentale, comme le reconnaît le ministre du Travail lui-même (Gamache, 2020).

1.2. Des situations de travail à risque pour la santé mentale des personnels scolaires

Les obstacles à la prévention des problèmes de santé mentale au travail tiennent, entre autres, aux difficultés à objectiver et isoler les causes et à en identifier des conséquences identiques pour toutes les personnes, comme c'est le cas, par exemple, pour les accidents de travail. Or, les risques que pose le travail pour la santé mentale sont difficiles à démontrer de façon linéaire, puisqu'ils ne s'inscrivent pas dans une logique causaliste déterministe et qu'ils constituent « l'ordinaire » du quotidien (Maranda et al., 2009; Vinet, 2004). C'est pourquoi nous proposons, à la suite d'une recherche-action menée par Maranda et al. (2014) sur la prévention primaire des problèmes de santé mentale en milieu scolaire, de mobiliser la notion de « situations de travail à risque » pour la santé mentale en vue de développer des stratégies de prévention adaptées.

La notion de situation de travail à risque (STR) pour la santé mentale permet d'appréhender les risques que pose le travail pour la santé mentale dans une perspective dynamique, c'est-à-dire en y intégrant non seulement des « facteurs de risque » présents dans l'environnement de travail, mais aussi la manière dont les personnes réagissent individuellement et collectivement face à ces risques et modifient leur activité ou leur rapport au travail pour s'en protéger ou y réagir. Une STR se caractérise par une organisation du travail qui génère une souffrance devant laquelle sont mises en place, par les personnes et les collectifs, des stratégies défensives pour composer psychiquement avec les affects de pénibilité. Ces stratégies défensives, intentionnelles, mais dont les effets ne sont pas conscientisés, permettent de « tenir » dans le travail, du moins pendant un certain temps. Elles sont utiles, elles ont un rôle conservateur du fonctionnement psychique, mais

n'agissent pas sur les causes mêmes de la souffrance, participant ainsi à leur maintien; elles participent donc au « risque » que posent certaines situations de travail pour la santé mentale.

En soi, une situation est une manière dont quelque chose est placé par rapport à d'autres choses, un ensemble de circonstances et de relations concrètes dans un milieu où se trouve une personne. L'idée même de situation implique donc une interdépendance entre les éléments qui la composent. Ainsi, la prévention des STR suppose l'étude des interrelations des « sujets en contexte », c'est-à-dire en interaction avec les autres catégories professionnelles avec les dynamiques particulières au milieu de travail, influencées par des éléments micro et macro-systémiques.

1.3. La prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant

Au-delà des interventions de type psychosocial et des mesures individuelles qui visent la réduction de la perception du stress ou le développement de stratégies d'adaptation (*coping*) (Harvey et al. 2006 ; Giga et al., 2003), et malgré les mesures de soutien social comme les programmes d'insertion, les programmes d'aide aux employés (PAE) (Royer et al., 2001), les problèmes de santé mentale au travail en milieu scolaire sont préoccupants, comme nous l'avons montré dans la section 1.1. De nombreuses études montrent qu'il est nécessaire d'agir en « prévention primaire », c'est-à-dire en éliminant à la source les risques pour la santé mentale (p. ex. Rhéaume et al., 2008). C'est d'ailleurs l'esprit de la Loi sur la santé et la sécurité du travail (LSST) qui garantit un environnement de travail exempt de risques pour la santé des travailleuses et des travailleurs québécois.

La recherche de Maranda, Viviers et Deslauriers (2014), qui constitue l'un des fondements de la présente recherche-intervention, a permis de montrer la fécondité d'une approche de prévention primaire qui s'appuie sur l'analyse des STR pour la santé mentale à partir de l'expérience du travail réel des personnels scolaires. Dans le cadre de la démarche de cette recherche-action, des enquêtes ont été menées auprès des quatre catégories professionnelles présentes dans les établissements scolaires pour identifier 1) les caractéristiques de l'organisation du travail à la source d'une souffrance pathogène, et 2) les stratégies défensives mises en place pour se protéger de ladite souffrance. Puis, un « groupe de soutien à l'intervention » composé de représentantes et représentants des quatre catégories professionnelles était accompagné par l'équipe de recherche dans un travail d'intercompréhension des réalités professionnelles respectives et de développement d'un plan d'action pour intervenir sur les STR. Ce travail d'accompagnement a donné des résultats probants et a donné lieu à une prise de conscience des effets délétères des stratégies défensives mises en place et à des ajustements pragmatiques de l'organisation du travail en vue de diminuer les problèmes de santé mentale.

Cette approche a permis de sortir des explications psychologisantes des problèmes de santé mentale au travail, comme celles axées sur le développement de « qualités » telles l'optimisme, la proactivité ou la résilience ou encore de compétences d'adaptation (*coping*) et de gestion émotionnelle (Théorêt, 2011). La piste d'analyse et d'action retenue dans cette recherche-action pour saisir la réalité de ce milieu de travail dans son ensemble fut celle de l'intercompréhension. En effet, lorsque les membres d'une catégorie professionnelle (p.ex., les directions adjointes d'une école) sont en mesure de comprendre ce que vit une autre catégorie professionnelle (les personnels enseignants, professionnels, de soutien) et vice versa, des mécanismes de résistance tombent, les accusations réciproques s'estompent et la communication s'améliore.

Ces résultats probants sont peu surprenants dans la mesure où les connaissances disponibles en matière de prévention montrent clairement l'importance de la participation et de l'engagement dans l'action concertée (Harvey et al., 2006). Comme le suggèrent Kompier et ses collaborateurs (2000), il s'agit de développer des habiletés à comprendre et à analyser les incidences du contexte organisationnel, ce qui dans notre perspective d'analyse du travail, doit se compléter par un travail de dissolution des mécanismes d'inhibition de l'action, individuels et collectifs (Dejours, 2006). **Développer des savoirs sur l'identification de STR et de la manière dont ces situations affectent les personnes enseignantes s'avère essentiel afin de modifier l'organisation du travail dans une optique de prévention primaire des problèmes de santé mentale au travail.**

Par ailleurs, la limite de cette recherche-action fut liée à la pérennisation de l'action entreprise dans le cadre de cette recherche. Une fois l'équipe de recherche retirée des milieux, la démarche a peine à se maintenir et à s'inscrire dans la structure et la culture de l'organisation des écoles (Maranda et al., 2014). Or, depuis la tenue de cette recherche, quelques initiatives en « clinique du travail », l'approche théorique et méthodologique sur laquelle nous nous appuyons, ont été expérimentées en ce sens et ont donné des résultats fort prometteurs pour la pérennisation des dispositifs cliniques implantés (p.ex. Bonnefond, 2019 ; Poirel et Houde, 2019). Ce projet s'inspire de ces résultats pour atteindre les objectifs poursuivis.

2. Contexte de mise en œuvre du projet pilote

Cette section vise à rappeler les objectifs du projet ainsi que le contexte de pilotage et de mise en œuvre. Elle permet de situer certains enjeux contextuels susceptibles d'avoir affecté son déploiement dans les milieux.

2.1. Objectifs du projet

Le projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant a comme objectifs principaux de développer et d'expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Dans le devis de recherche, la FAE, le CPNCF et l'équipe de recherche établissent trois prémisses qui justifient les objectifs spécifiques de recherche :

CONSIDÉRANT que les enjeux touchant la santé, la sécurité et le bien-être au travail des personnes salariées sont prioritaires pour les parties;

CONSIDÉRANT leur complexité et leur évolution constante;

CONSIDÉRANT que les mesures de promotion et de prévention de la santé globale des personnes salariées doivent faire l'objet d'une attention particulière;

Le projet pilote de recherche-intervention poursuit quatre objectifs spécifiques : 1/ Concevoir et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de clinique du travail; 2/ Concevoir et mettre en œuvre une formation sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif; 3/ Adapter et accompagner l'implantation du dispositif dans au moins un établissement scolaire de chacun des douze centres de services scolaires (CSS) sur les territoires de la FAE; 4/ Évaluer l'implantation du dispositif et des retombées dans ces différents milieux.

Un rapport intérimaire remis aux partenaires en septembre 2023² a permis de rendre compte de la conception, de l'expérimentation et de l'adaptation du dispositif organisationnel et des formations en fonction de chacun des milieux. Les résultats de recherche qui sont présentés dans ce rapport final de recherche permettent quant à eux de répondre au quatrième objectif spécifique et de dresser ainsi un bilan du projet pilote; ils ont servi de base pour la création d'un guide d'orientations pour l'implantation.

2.2. Contexte de pilotage et de mise en œuvre

Le projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant constitue un projet complexe à conduire, pour plusieurs raisons. D'une part, il s'agit d'un projet de nature paritaire patronal-syndical qui découle d'un contexte de négociation collective qui, structurellement, implique des intérêts et visions parfois divergents. D'autre part, il implique douze CSS et neuf syndicats qui présentent chacun leur fonctionnement et leurs

² Ce rapport est demeuré confidentiel compte tenu des restrictions relatives à l'identification des milieux.

enjeux. Il mobilise en outre cinq établissements de recherche qui, eux aussi, ont un fonctionnement propre, et huit chercheurs et chercheuses qui concilient leur vision de la recherche et de l'intervention. La sous-section qui suit présente la structure organisationnelle qui a été établie afin d'assurer le fonctionnement le plus viable possible pour l'ensemble de ces acteurs, actrices et instances. Elle relève également quelques enjeux contextuels qui ont pu affecter sa mise en œuvre.

2.2.1. La structure organisationnelle de pilotage et de mise en œuvre du projet pilote

Ce projet de recherche-intervention est encadré par une lettre d'entente liée à une négociation d'une convention collective nationale entre la FAE et le CPNCF (annexe LIX de cette entente) et concerne une enveloppe budgétaire négociée au bénéfice de la santé globale des personnes enseignantes, rendue disponible jusqu'au 30 juin 2023³.

Ce cadre implique une multiplicité d'instances et d'acteurs de différents niveaux organisationnels. La FAE représente neuf syndicats affiliés provenant de plusieurs régions et regroupe plus de 65 000 membres. Le CPNCF constitue une instance représentant le ministère de l'Éducation et les CSS francophones. Dans ce cas-ci, il représente spécifiquement les douze CSS dont les enseignantes et enseignants sont représentés par un des neuf syndicats affiliés à la FAE. Au niveau national, ces deux instances, la FAE et le CPNCF, ont délégué chacune trois représentants pour agir au sein d'un **Comité de pilotage (COPIL)**, sur lequel siège également le chercheur principal, Simon Viviers, et la professionnelle de recherche qui l'assiste dans la coordination du projet de recherche-intervention. Le Comité de pilotage avait pour mandat de voir à la bonne marche des aspects opérationnels du projet pilote, en tenant compte des enjeux des instances et acteurs représentés de part et d'autre. Alors que les représentants et représentantes de la FAE avaient pour mandat d'agir comme instance de liaison avec les neuf syndicats représentés et impliqués dans le projet pilote, les représentantes du CPNCF avaient pour mandat d'agir comme instance de liaison avec le ministère de l'Éducation et les directions des douze CSS. À ce titre, les membres du Comité de pilotage des deux instances avaient pour responsabilité de favoriser la participation et le bon déroulement au projet pilote des acteurs et actrices ainsi que des organisations qu'ils et elles représentent respectivement. Au-delà de ce rôle opérationnel, le Comité de pilotage a également joué un rôle dans la co-construction du dispositif organisationnel au cœur de ce projet et à différentes étapes de la conduite de la recherche. En ce sens, les savoirs d'expérience et les savoirs pratiques des membres du Comité ont été mis à profit dans le cadre du pilotage de la recherche.

La recherche et l'intervention qu'elle sous-tend ont été réalisées sous la responsabilité d'une équipe de huit chercheurs et chercheuses provenant de quatre universités québécoises.

³ L'Avenant #3 prévoit que les fonds pourront être utilisés jusqu'au 30 novembre 2023.

- Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon, Université de Montréal (UdeM)
- Patricia Dionne et Frédéric Saussez, Université de Sherbrooke (UdeS)
- David Benoit, Université du Québec en Outaouais (UQO)
- Simon Viviers, Mariève Pelletier⁴ et Louise St-Arnaud⁵, Université Laval (UL)

La coordination de l'**équipe de recherche** était assurée par le chercheur principal, Simon Viviers, et par son équipe de l'Université Laval. Cela dit, le travail de recherche et d'intervention nécessitant des adaptations en fonction des contextes locaux, chaque **équipe locale de recherche** (UL, UdeM, UQO et UdeS) était responsable de la conduite de la recherche-intervention et de l'accompagnement de l'implantation du dispositif organisationnel dans trois établissements scolaires que les membres de l'équipe de chercheuses et chercheurs se sont répartis. Le chercheur principal assurait la communication entre l'équipe de recherche et les partenaires (FAE et CPNCF) à travers le Comité de pilotage. En outre, deux chercheurs de l'équipe, Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon, professeurs à l'Université de Montréal, assuraient avec une postdoctorante, Karine Bilodeau, une fonction transversale d'accompagnement des directeurs et directrices des établissements scolaires participants. Cette dernière démarche d'accompagnement a donné lieu à un rapport de recherche qui accompagne celui-ci.

Enfin, le déploiement du projet pilote a été soutenu par les instances locales via une **équipe locale de soutien à l'implantation (ELSI)**. Composées d'un représentant du CSS et d'un représentant du syndicat local, ces équipes avaient pour mandat d'agir comme facilitatrices dans le cadre de l'implantation et de la réalisation du projet, notamment en :

- Participant à la rencontre d'information sur le projet ;
- Transmettant les documents « Appel d'intérêt » et « Déclaration d'intérêt » aux établissements scolaires ;
- Recevant les réponses des établissements scolaires intéressés, en les hiérarchisant et en les commentant pour justifier ce choix à partir des critères présentés dans l'« Appel d'intérêt » ;
- Transmettant les dossiers des établissements intéressés au Comité de pilotage qui, en concertation avec l'équipe de recherche, fera la sélection finale en fonction des critères de diversification recherchée des établissements participants (secteurs) à l'échelle de l'ensemble du projet ;

⁴ Mariève Pelletier était initialement responsable du projet pour l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Comme elle a été embauchée le 1^{er} juillet 2022 à l'École de counseling et d'orientation de l'Université Laval, elle a rejoint l'équipe locale de recherche de l'UL.

⁵ Louise St-Arnaud a été impliquée seulement dans la phase de développement initial du dispositif organisationnel, amorçant ensuite sa transition vers la retraite.

- Assurant une veille relativement à d'autres activités du CSS qui pourraient être liées avec la prévention de la santé mentale ;
- Assurant le suivi des libérations liées au projet pilote ;
- Assurant les liens avec les membres de l'équipe locale de recherche qui veilleront à l'accompagnement de l'établissement scolaire ;
- Collaborant à toute autre action à la demande du Comité de pilotage (p. ex., participer à l'évaluation du projet en fonction de leur rôle, etc.).

De manière générale, bien qu'il fût parfois difficile de concilier les enjeux liés à la singularité des situations de travail réel vécues localement, au sein des établissements scolaires, avec les enjeux d'équité entre les milieux et de respect des encadrements légaux, cette structure organisationnelle a permis de favoriser tout au long la communication et la coordination entre les différents acteurs, actrices et instances afin d'assurer la bonne conduite du projet pilote. Le principal enjeu qui fut l'objet de tension difficilement soluble au sein du Comité de pilotage fut celui des modalités de libération des référents-métier (RM) pour leur temps de préparation et de consultation auprès de leurs collègues.

2.2.2. Enjeux contextuels susceptibles d'avoir affecté l'implantation du projet pilote

Étant donné l'objectif du présent rapport de rendre compte de l'évaluation de l'implantation et les retombées du dispositif organisationnel dans les douze établissements scolaires participants, il apparaît incontournable d'identifier quelques enjeux contextuels susceptibles d'avoir affecté l'implantation du projet pilote, de manière générale.

Bien qu'elle se déploie de manière différente dans chacun des CSS, la pénurie de personnel enseignant à travers le Québec a constitué un premier obstacle manifeste à l'implantation du projet pilote dans les établissements scolaires. Afin de ne pas contribuer à leur surcharge de travail et surtout de reconnaître tout le travail investi dans le projet, il avait été convenu dans l'entente entre la FAE et le CPNCF que les enseignantes et enseignants qui devaient agir à titre de RM seraient remplacés sur des périodes d'enseignement. En tout, c'est l'équivalent de 13 journées qui devaient faire l'objet de tels remplacements. Le manque d'enseignantes et d'enseignants à l'emploi dans plusieurs CSS a pu constituer une contrainte importante pour offrir réellement ces libérations. La pression générale qu'engendre cette pénurie de personnel enseignant dans les milieux (p. ex., demande de remplacement à l'interne, soutien au personnel non qualifié) a également pu nuire à l'implication des enseignantes et enseignants à différentes étapes de la mise en place du dispositif. L'analyse des leviers et obstacles à l'implantation présentée à la section 6.2 revient plus en détail sur cet enjeu spécifique.

De manière plus conjoncturelle, le début de la négociation de la prochaine convention collective à la fin de l'automne 2022 a pu affecter les relations patronales-syndicales tant à l'échelle

locale, dans les établissements, qu'à des niveaux plus macro, dans les CSS ou plus largement. À titre d'exemple, le personnel enseignant d'une école participante a décidé de boycotter la participation au projet pilote au mois de juin 2023. Au-delà de cet exemple spécifique, on peut penser que le contexte a pu exercer une influence latente sur la mise en œuvre du projet.

Enfin, la coordination de la recherche-intervention a été perturbée par la grève de cinq semaines des professeurs et professeures de l'Université Laval de la mi-février à la fin mars 2023. Des mesures ont été prises de sorte que l'accompagnement des milieux affiliés à l'Université Laval puisse se poursuivre avec l'équipe locale de recherche. Toutefois, la coordination du projet, via l'équipe de recherche et le Comité de pilotage, a été mise en plan. Ces circonstances ont pu nuire à la coordination des efforts de l'équipe de recherche pour ajuster la phase d'autonomisation du projet dans les milieux.

3. Description générale du dispositif organisationnel et de son implantation

Cette section vise à décrire le dispositif organisationnel développé par l'équipe de recherche et des ajustements qui ont été réalisés durant la conduite de la recherche-intervention pour favoriser une implantation en cohérence avec les spécificités des milieux.

3.1. Les fondements théoriques et pratiques du dispositif organisationnel

Le dispositif organisationnel développé par l'équipe de recherche s'appuie sur des principes théoriques et méthodologiques de la clinique du travail (Clot et Lhuilier, 2015; Molinier et Flottes, 2012) et a pour but de prévenir les STR pour la santé mentale du personnel enseignant.

La perspective de la clinique du travail part du principe que le travail est un vecteur puissant de santé lorsqu'il est exercé dans des conditions favorisant la construction de soi et du monde, dans une direction que l'on a des raisons de valoriser. Le travail exerce une fonction fondamentale sur le plan psychologique : d'être fier de soi, de se sentir utile, de se faire reconnaître comme une personne compétente, de se développer comme personne, de sentir que l'on appartient à une communauté plus large qui partage des valeurs et aussi de marquer son unicité comme personne. Or, lorsqu'il est exercé dans des conditions qui ne permettent pas de retirer ces bénéfices, le travail perd de sa capacité à produire de la santé mentale. Lorsque de telles contraintes persistent et que se dissout l'espoir d'y échapper, le travail est vécu comme une atteinte à son intégrité et à son identité (Dejours, 1980). C'est pourquoi la clinique du travail cherche d'abord à « soigner le travail » pour « soigner les personnes ».

La clinique du travail a la particularité d'adopter une perspective transformatrice qui conjugue les rapports entre activité et subjectivité dans le travail (Bonnefond et Clot, 2018). Elle se fonde sur plusieurs principes et poursuit différentes visées qui font écho à celles poursuivies dans le cadre de ce projet pilote. Il s'agit notamment de :

- « Il s'agit bien de gagner des marges de liberté d'action, de se dégager des impasses problématiques pour inventer de nouvelles manières de faire et de penser, celles-ci supposant un travail d'élaboration collectif, un travail de resymbolisation de l'expérience subjective d'un milieu de travail. La visée poursuivie est moins du côté du soin, de la santé que du développement des possibles, de la création » (Lhuilier, 2006) ;
- « La parole sur le travail doit trouver une consistance et une référence que seul un cadre d'énonciation spécifique peut assurer. Ce cadre doit pousser au dépassement des formes de discours spontanément utilisées pour décrire le travail, et cela pour une meilleure connexion entre le réel de l'activité et les descriptions qu'un sujet ou un collectif peuvent en donner » (Scheller, 2003, dans Lhuilier, 2006) ;
- « La qualité du travail est un objet de coopération entre direction, opérateurs, hiérarchie et syndicats dans l'organisation » (Bonnefond, 2017);
- « L'intervention en clinique de l'activité vise à soutenir ce travail d'organisation du collectif afin de le rendre visible et de lui donner une fonction dans l'organisation officielle du travail » (Bonnemain, 2020).

Dans cette perspective, le travail clinique cherche à revitaliser le rapport au travail des personnes et des collectifs, afin d'élargir le champ des actions possibles en fonction de leur sens et de leur efficacité et favoriser ainsi la construction d'un milieu favorable à la santé. En ce sens, la **santé mentale**⁶ est ce sentiment éprouvé lorsque l'on se sent vivant, c'est la capacité ressentie d'affecter son monde, ici particulièrement au travail, et de se sentir affecté par lui, c'est le pouvoir d'agir sur ce qui est (ou devient) normal dans son milieu de vie et surtout sur ce qui est important pour soi et la communauté à laquelle on s'identifie. Dit autrement, la santé mentale renvoie au développement du pouvoir d'agir, soit la capacité à agir sur soi, sur les autres et sur sa situation de travail. Les STR pour la santé mentale sont composées de contraintes de l'organisation du travail formelle ou informelle qui génèrent de la souffrance pathogène, contraintes qui peuvent être entretenues par la présence de stratégies défensives qui participent à amplifier le « risque » dans la mesure où elles contribuent à les rendre invisibles. **Le dispositif organisationnel doit donc permettre la prévention des problèmes de santé mentale en intervenant directement sur les contraintes d'organisation du travail qui génèrent des situations de souffrance au travail pour le personnel enseignant, d'une part, et en soutenant, d'autre part, le développement du pouvoir**

⁶ Un lexique (annexe 15) propre au cadre théorique soutenant le dispositif organisationnel a été conçu pour permettre aux participantes et participants au projet de s'approprier un schéma conceptuel commun.

d'agir du personnel enseignant sur leur milieu, ces deux finalités étant par ailleurs interdépendantes.

Le dispositif organisationnel se veut une structure pérenne dans l'organisation visant à soutenir une amélioration de l'organisation du travail en continu, à partir de l'expérience réelle et concrète du travail et de sa mise en discussion entre les enseignantes et enseignants, dans un premier temps, et entre des représentants du personnel enseignant (RM) et la direction de l'école dans un deuxième temps. Ces discussions, en soi, peuvent agir sur la santé mentale dans la mesure où elles peuvent contribuer à désindividualiser les problèmes vécus et soutenir le sentiment de pouvoir agir sur son milieu. Elles ont néanmoins pour finalité de documenter les STR et d'identifier des actions susceptibles de les éliminer ou de les amenuiser en intervenant sur l'organisation du travail.

Ancrées dans une perspective épistémologique où la production de connaissances est intrinsèquement liée à la transformation de la réalité (intervention), plusieurs méthodologies sont préconisées par les différentes approches composant le courant de clinique du travail (Lhuilier, 2006; Molinier et Flottes, 2012). Ces méthodologies tentent, chacune à leur façon, de permettre chez les personnes participantes une reconstruction de la santé mentale, en offrant : 1) un cadre d'élaboration de leur expérience subjective du travail; 2) un espace relationnel de discussion des normes de vie et de travail des uns et des autres; 3) une occasion de délibération sur des règles communes, des finalités du travail, et éventuellement une reconfiguration subjective et collective du sens du travail. Plus récemment, ces recherches-interventions visent la mise en place d'une structure pérenne dans l'organisation visant à soutenir une amélioration de l'organisation du travail en continu, à partir de l'expérience réelle et concrète du travail et de sa mise en discussion entre différentes catégories de personnels (Bonnetfond, 2019). Trois principes ont donc guidé le développement du dispositif.

3.1.1. Des espaces de mise en visibilité et de parole sur le travail réel

L'un des problèmes majeurs vécus par les enseignantes et enseignants est lié à l'individualisation de leur rapport au travail. Bien que les récents modèles d'organisation du travail tendent vers une plus grande collaboration, les enseignantes et enseignants se retrouvent fréquemment seuls dans leurs salles de classe, séparés de leurs pairs. Leurs efforts pour atteindre les objectifs pédagogiques ne sont pas pleinement reconnus, tout comme les compétences créatives qu'ils mobilisent pour y parvenir. La reconnaissance entre pairs sur l'activité même de travail, source majeure de construction de la santé mentale, est insuffisante. Lorsque les enseignantes et les enseignants se retrouvent dans des situations difficilement gérables dans leur salle de classe, ils peuvent rapidement se sentir inaptes et se culpabiliser (Viviers et al., 2019). Nos observations issues de groupes de discussion axés sur la santé mentale au travail indiquent que le

partage en groupe des expériences professionnelles permet aux enseignantes et aux enseignants de se sentir moins isolés, de consolider leur rapport au réel, et d'identifier des pistes communes pour améliorer leurs conditions de travail. C'est à partir de cette parole sur le travail réel que doivent se construire les actions de prévention primaire.

3.1.2. Des référents-métier comme porte-parole du travail réel

Plusieurs recherches-interventions en clinique du travail ont montré l'intérêt d'institutionnaliser une fonction de « RM » (représentant des enseignantes et enseignants, p. ex. par niveau, par département ou par cycle) pour agir à titre de porte-parole du travail réel de ceux et celles qui œuvrent en première ligne (p. ex., Bonnefond, 2019; Clot, et al., 2021). Dans le dispositif mis en place par Bonnefond (2019), le référent est élu par ses pairs dans une élection organisée pour les représenter dans une discussion avec la hiérarchie sur la qualité du travail. Ces RM sont appelés à investir un espace de dialogue et d'arbitrage sur les possibilités de « travail bien fait » (ou soigné), ou autrement dit entre les critères de qualité du travail des opérateurs – des enseignantes et enseignants en ce qui concerne ce projet – et les critères de qualité provenant du haut de la ligne hiérarchique dans le but d'aménager favorablement les conditions d'exercice du travail afin de favoriser l'atteinte de la mission confiée aux enseignantes et enseignants en respectant leur santé mentale. Dans le cadre du présent projet, il était prévu que cet espace de dialogue entre RM et direction soit institué au sein du Comité Santé Mentale, Qualité de Vie et Organisation du Travail (SMQVOT), lequel aurait pour mandat de prévenir les STR pour la santé mentale, en favorisant la prise en compte des rôles et responsabilités des divers intervenants impliqués.

3.1.3. Des délibérations pour améliorer l'organisation du travail

Comme évoqué précédemment, l'approche préconisée pour la mise en place du dispositif organisationnel accorde une importance majeure aux délibérations sur l'organisation du travail. Nous avons montré tout l'intérêt d'appréhender les STR pour la santé mentale dans leur complexité, laquelle découle notamment de l'interdépendance des métiers et professions dans l'organisation réelle du travail. De fait, il faut prendre garde de modifier des éléments d'organisation du travail en faveur d'un corps d'emplois qui viendrait compromettre radicalement la santé mentale des personnes issues d'un autre corps d'emplois. D'où l'importance de considérer les points de vue des différentes catégories professionnelles présentes dans les établissements scolaires. Néanmoins, considérant que cette recherche avait été négociée dans une entente patronale-syndicale de la profession enseignante, nous avons mis en place un dispositif spécifique pour les personnes enseignantes et la direction. Ces dernières pouvaient, par ailleurs, étendre ponctuellement les délibérations avec d'autres corps d'emplois, si elles le jugeaient opportun.

Une telle approche interprofessionnelle a été expérimentée par Poirel et Houde (2020) dans le cadre d’une démarche de « qualité de vie au travail » tenue dans un établissement scolaire. La recherche-intervention qu’ils ont mise en place prévoyait, à l’instar du présent projet, d’instaurer un dispositif organisationnel d’amélioration de la santé au travail au sein d’une école, un « Comité santé », composé de personnels de direction et d’enseignantes et d’enseignants. Les personnes autrices en avaient dégagé le constat suivant : « En identifiant collectivement les sources de difficultés vécues tout en permettant aux enseignants de participer à réorganiser leur travail à l’échelle collective, sur la base de ces sources a permis de bonifier l’organisation du travail, en prenant en compte la singularité du milieu, dans la perspective d’une meilleure santé mentale au travail. » (Poirel et Houde, 2020, p.182).

3.2. Description du fonctionnement du dispositif organisationnel

Le dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail repose sur diverses composantes et sur un fonctionnement plus ou moins prédéterminé. Il comprend une série d’acteurs et d’actrices dont les rôles ont été définis au départ et ont évolué au fil de son expérimentation. Le fonctionnement du dispositif illustré à la figure 1 est décrit à travers la description des rôles et responsabilités des acteurs et actrices. Après avoir présenté le dispositif, une synthèse du modèle logique et théorique du dispositif est exposée.

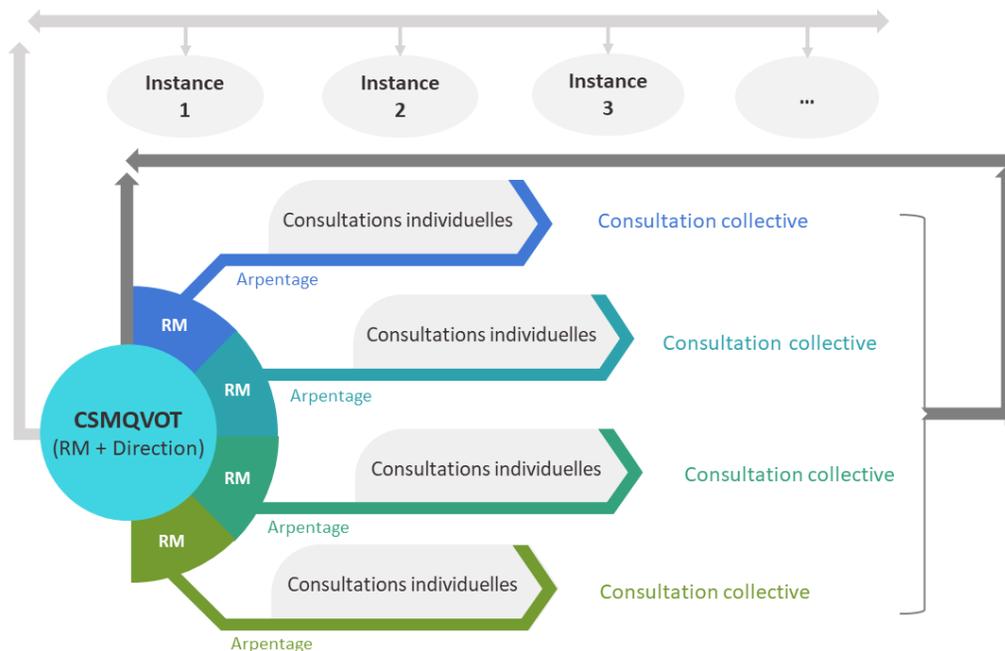


Figure 1. Illustration du fonctionnement du dispositif organisationnel

3.2.1. Les rôles et responsabilités des différents acteurs impliqués

Les **RM** occupent une place centrale dans l'organisation du dispositif. Le terme RM fait référence à un rôle occupé par une personne qui partage avec des collègues de même métier des situations souvent similaires au regard des expériences du travail, ainsi que des normes communes en ce qui concerne la qualité du travail. Il s'agit d'enseignantes et d'enseignants, généralement choisis par leurs pairs pour représenter une réalité enseignante spécifique (p. ex., un champ; un niveau). Les RM ont pour rôle de porter la parole de leurs collègues en ce qui concerne leur expérience du travail réel, des contraintes, souffrances et plaisirs vécus dans le travail, mais aussi sur les critères de qualité du travail. Pour ce faire, les RM réalisent ce que nous avons appelé de l'« arpentage » de leur école. La signification figurative de l'acte « arpenter » évoque le fait de « parcourir à grands pas » ou encore de « dresser des cartes de toutes sortes ». Au sens métaphorique, il s'agit d'« être à l'écoute » de son milieu, de l'habiter, d'en « saisir le pouls », d'identifier ses zones de sensibilité. L'arpentage implique de documenter, de consulter, de recueillir des données sur les situations potentiellement délétères pour la santé des enseignantes et des enseignants de son milieu. Les RM ont en outre pour mandat d'aider leurs collègues, individuellement et collectivement, à expliciter et, si possible, analyser leur situation de travail, afin d'identifier des éléments qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en discussion au sein du Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail (CSMQVOT). Concrètement, différentes méthodes peuvent être utilisées, 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 STR et éventuellement contribuer à des pistes d'action de prévention/transformation adaptées. Les RM recueillent ainsi des traces (p. ex., fiche descriptive des STR, photos, témoignages écrits, notes de terrain) pour rendre visibles les STR. Bref, le travail d'arpentage inclut différentes activités permettant aux RM de soutenir et d'alimenter les rencontres du CSMQVOT. Ces activités incluent notamment la planification des consultations auprès des collègues, les consultations auprès des collègues, la consignation et l'organisation des notes prises lors de ces consultations, le retour en délibération collective, la priorisation des expériences qui seront rapportées en Comité. Dans le cadre de ce projet, le travail d'arpentage est le fondement de l'intercompréhension entre les enseignantes et enseignants et au sein du Comité, avec la direction. Enfin, les RM assurent une circulation de l'information entre le CSMQVOT et leurs collègues enseignantes et enseignants.

Le **Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail (CSMQVOT)** est au cœur du dispositif organisationnel. Composé de trois à six RM et de la direction de l'établissement scolaire, il a pour but de mettre en commun et discuter les STR rapportées par les RM, de les documenter, de les hiérarchiser, de réfléchir à des pistes d'action pour les éliminer ou les amenuiser dans une perspective préventive. Il agit sur la base d'un travail d'intercompréhension

des réalités professionnelles et subjectives respectives (celles des personnes enseignantes et celles de la direction). Le terme « intercompréhension » fait référence au travail d'écoute risquée et à la prise de parole risquée qu'entreprennent des individus pour se comprendre. Par l'intermédiaire de la parole, le processus d'intercompréhension permet la « formulation vivante, affectée, engagée, subjective » de connaissances (Dejours, 1980, p. 189). Cette intercompréhension comporte toutefois une part de risque, tant pour les personnes qui prennent la parole que pour celles qui écoutent. Les membres du Comité s'engagent dans une écoute « risquée » alors qu'ils prennent le risque d'entendre certaines expériences inouïes dans les propos des collègues, leur permettant de comprendre, mais aussi de remettre en question des aspects du travail qu'elle et ils tenaient pour acquis. D'autre part, les membres s'engagent dans une parole risquée alors qu'ils rendent visibles certaines difficultés du travail, les trucs et astuces « traficotés » pour que le travail « tienne », dérogeant parfois de ce qui est prescrit par l'organisation du travail. Or, la prise de risque de part et d'autre contribue à la construction d'une relation intersubjective basée sur la confiance entre les personnes (Dejours, 1980, 2013). Concrètement, cette posture d'intercompréhension permet au Comité de travailler à partir du travail réel et de contribuer à repenser certains éléments de l'organisation du travail en tenant compte des enjeux des uns et des autres. Le CSMQVOT voit enfin à assurer le suivi des décisions prises en Comité relativement au travail d'arpentage à poursuivre ou à la mise en œuvre d'actions préventives.

La participation de **la direction des établissements scolaires** au sein du Comité SMQVOT s'avère déterminante pour l'atteinte des objectifs du dispositif organisationnel; sans elle, le dispositif aurait des effets limités, voire nuls sur les conditions et l'organisation du travail. De fait, l'organisation prescrite du travail relève de la responsabilité de la direction d'établissement et elle doit donc participer à la co-construction des solutions qui émanent du Comité pour prévenir les STR, voire à les valider. De même, par définition, une direction a une vision plus large du fonctionnement de l'établissement et peut mentionner des contraintes que le Comité doit prendre en compte (soit pour les intégrer, soit pour les anticiper, soit pour les discuter) dans la conception des modifications des situations de travail. Les discussions du Comité bénéficient donc du point de vue de la direction. Enfin, plusieurs chercheurs soulignent l'importance d'impliquer étroitement les directions au sein de tels dispositifs afin de favoriser ses chances de pérennisation. Or, pour que par la suite elles favorisent l'organisation de ces comités et soutiennent la participation des enseignant.es, il faut qu'elles y voient du sens et qu'elles en tirent des bénéfices, pour elles et pour l'établissement. C'est pour cette raison qu'un accompagnement spécifique a été prévu en soutien à l'implantation.

Afin de faciliter les échanges et l'accomplissement de son mandat, le dispositif organisationnel prévoyait au départ que le Comité serait animé par deux **personnes-relais**, soit l'un des RM, choisi par ses pairs, et le membre de la direction siégeant au Comité. Pour éviter de reproduire la structure de communication traditionnelle qui place systématiquement la direction

en situation de responsabilité, il a toutefois été convenu de privilégier une animation par les personnes enseignantes pour soutenir une dynamique axée sur le développement du pouvoir d’agir. La fonction de ces personnes-relais consiste donc à animer les rencontres dans une perspective de comprendre les différentes réalités professionnelles qui seraient discutées. Il avait également été imaginé, au départ, que ces personnes-relais seraient également responsables de porter certaines pistes d’action préventives auprès d’instances appropriées qui dépasseraient les responsabilités de la direction (p. ex., assemblée générale, Comité de participation des enseignantes et enseignants).

3.2.2. Le modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel

La figure 2 présente le modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel qui découle des principes d’intervention de l’approche théorique mobilisée et du fonctionnement du dispositif organisationnel développé. Le modèle constitue une tentative d’opérationnaliser le processus par lequel le dispositif organisationnel arrive à générer les retombées attendues : l’amélioration de la santé mentale du personnel enseignant et de leurs conditions d’exercice du travail.

La finalité du dispositif, son objectif ultime, est de permettre au travail de jouer son rôle dans la construction de la santé mentale. Pour arriver à cette finalité, le dispositif organisationnel vise d’une part à soutenir le développement du pouvoir d’agir collectif du personnel enseignant sur son travail et d’autre part à prévenir les STR pour la santé mentale (deuxième colonne de la figure). L’implantation du dispositif a ainsi pour objectifs d’intervenir 1) en créant du collectif, 2) en identifiant des STR, 3) en transformant lesdites situations, et 4) en développant des compétences de prévention (troisième colonne de la figure). Les objectifs de processus (quatrième colonne de la figure) sont des objectifs opérationnels visant à soutenir l’atteinte des objectifs d’intervention. Enfin, les activités déployées et les outils qui les soutiennent constituent les composantes du dispositif organisationnel tel que décrit dans la section précédente.

L’évaluation de l’implantation et des retombées vise à mettre à l’épreuve ce modèle logique et opérationnel fondé sur notre approche de clinique du travail.

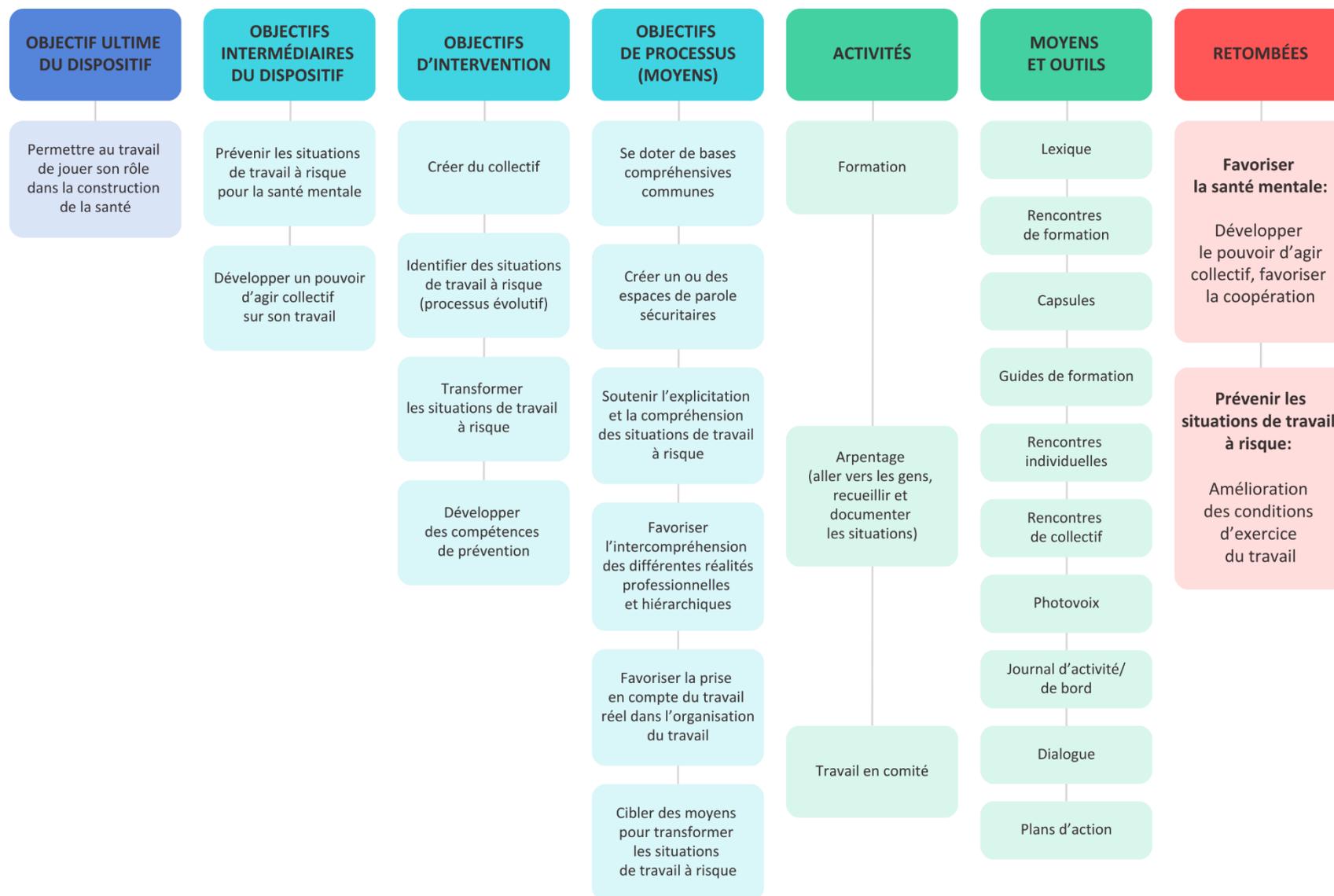


Figure 2. Modèle logique et opérationnel du dispositif organisationnel

4. Le modèle d'implantation du dispositif organisationnel

La présente section rend compte des différentes étapes à mettre en place pour l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants. L'implantation s'articule autour de trois phases à savoir la préparation, l'initiation et la consolidation.

La phase de la **préparation** débute par le recrutement des établissements scolaires participants, passe par la mise sur pied du Comité, la formation de ses membres et la sensibilisation du personnel enseignant, et se termine avec le début du travail du Comité. Après avoir identifié les établissements scolaires participants, cette phase implique une préparation du terrain par la présentation du projet et de ses objectifs à l'ensemble du personnel enseignant et de direction, dans le but de s'assurer d'une volonté collective de s'engager dans le projet et d'informer le plus clairement possible les membres de l'établissement des implications du projet. Il s'agit également, à cette phase, de s'assurer d'obtenir le consentement éclairé de la direction et des RM, de les aider à s'approprier le dispositif organisationnel, ses fondements, son fonctionnement et le rôle que chacun est appelé à y jouer. Il convient en outre, à cette phase, d'offrir une série de formations aux membres du Comité afin de les préparer à exercer leur rôle en cohérence avec l'approche théorique qui soutient le fonctionnement du dispositif. De cette manière, ils et elles disposent des connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de leur mandat. Enfin, la phase de préparation implique d'aider les membres du Comité à se doter de normes à suivre au sein de leur Comité, à définir les règles qui baliseront la manière dont ils feront vivre le dispositif au sein de leur établissement scolaire en tenant compte de ses caractéristiques spécifiques, à organiser leur travail collectif et à faire connaître le fonctionnement concret du dispositif à l'ensemble du personnel enseignant. Plus concrètement, la phase de la préparation se cristallise autour des activités suivantes :

- 1) Sélection des établissements scolaires participants;
- 2) Rencontre de prise de contact entre l'équipe de recherche et la direction pour organiser l'approche du terrain;
- 3) Rencontre de présentation du projet à l'ensemble de l'équipe enseignante de l'établissement scolaire et appel à s'impliquer dans le Comité comme RM;
- 4) Accompagnement du processus de recrutement et d'élection des RM souhaitant participer au projet et faire partie du Comité SMQVOT;
- 5) Rencontre de démarrage avec les membres du Comité (premier mouvement d'appropriation du dispositif);
- 6) Formation (1) des membres du Comité SMQVOT pour mieux saisir les fondements du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail et d'offrir un cadre de compréhension commun;

- 7) Formation (2) des membres du Comité SMQVOT sur l'écoute du travail avec l'objectif de mieux saisir le rôle des RM et de clarifier les intentions d'écoute dans le cadre du projet tout en intégrant des stratégies pour favoriser le lien de confiance avec les collègues;
- 8) Formation (3) sur l'analyse du travail, l'instruction au sosie et la méthode du photovoix, en vue d'outiller l'arpentage et les consultations individuelles et collectives;
- 9) Rencontre de planification du déploiement du dispositif et d'organisation du travail en Comité;
- 10) Rencontre de sensibilisation auprès de l'ensemble du personnel enseignant avec le double objectif de présenter les membres du Comité SMQVOT et de cadrer leur mandat auprès de leurs collègues (1); et de présenter la thématique (prévention, STR) et les résultats préliminaires d'une enquête de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ) sur les risques psychosociaux du travail et la santé mentale du personnel scolaire (2).

Une fois le dispositif organisationnel mis en route, la phase de l'**initiation** vise le démarrage à proprement parler des activités du Comité SMQVOT. Il s'agit de débiter les activités d'arpentage qui visent, comme précisé précédemment, à documenter, à consulter et à recueillir des données sur les situations potentiellement délétères pour la santé du personnel enseignant de son milieu. Les données recueillies autour des STR font l'objet de discussion au sein du Comité SMQVOT. Le but ici est de documenter les STR, les hiérarchiser et réfléchir à des pistes d'action visant à les éliminer ou les amenuiser dans une perspective préventive. Ainsi, la phase d'initiation se cristallise autour des activités suivantes :

- 1) Arpentage en continu et consultations individuelles et collectives auprès des collègues enseignantes et enseignants;
- 2) Rencontres du Comité SMQVOT (environ une par mois);
- 3) Mise en œuvre et suivi des actions pour transformer et prévenir les STR;
- 4) Bilan de mi-année.

La dernière phase de l'implantation du dispositif organisationnel est celle de la **consolidation** dans laquelle les membres du Comité SMQVOT poursuivent leur travail, mais consolident, raffinent précisent leurs manières de faire. Il s'agit en outre de veiller à soutenir l'autonomisation du dispositif organisationnel au sein de l'établissement scolaire. Cette phase d'implantation vise ainsi à pérenniser le dispositif dans l'organisation afin de soutenir une amélioration de l'organisation du travail en continu dans une perspective d'amélioration de la santé mentale du personnel enseignant. La phase de consolidation se cristallise autour des activités suivantes :

- 1) Arpentage en continu et consultations individuelles et collectives auprès des collègues enseignantes et enseignants;
- 2) Rencontres du Comité SMQVOT (environ une par mois);

- 3) Mise en œuvre et suivi des actions pour transformer et prévenir les STR;
- 4) Formation (4) sur l'animation de groupe dans l'objectif de favoriser l'autonomisation et la prise en charge du Comité SMQVOT par les membres eux-mêmes, le passage de l'animation aux membres du Comité (personnes-relais);
- 5) Bilan de fin d'année.

Au-delà de ces grandes lignes, pour augmenter les chances de succès de l'intervention, le projet pilote prévoyait, tel que spécifié à l'objectif spécifique #3, une adaptation et un accompagnement de l'implantation du dispositif à la réalité locale de chacun des douze établissements scolaires participant au projet.

Autrement, dans le cadre spécifique du projet pilote, l'équipe de recherche a prévu un accompagnement des directions d'établissement, lequel avait pour double objectif de permettre aux directions de partager leur expérience du dispositif et aussi de recueillir, dans une perspective de recherche, leur point de vue sur l'implantation du dispositif (p. ex., enjeux et défis rencontrés). Le fonctionnement du dispositif est susceptible de générer un sentiment d'isolement et de remise en question des directions, d'où la nécessité, d'un point de vue clinique, d'assurer une forme de partage de vécu entre les directions. La figure 3 rend compte des activités centrales de chacune des phases de l'implantation du dispositif organisationnel.

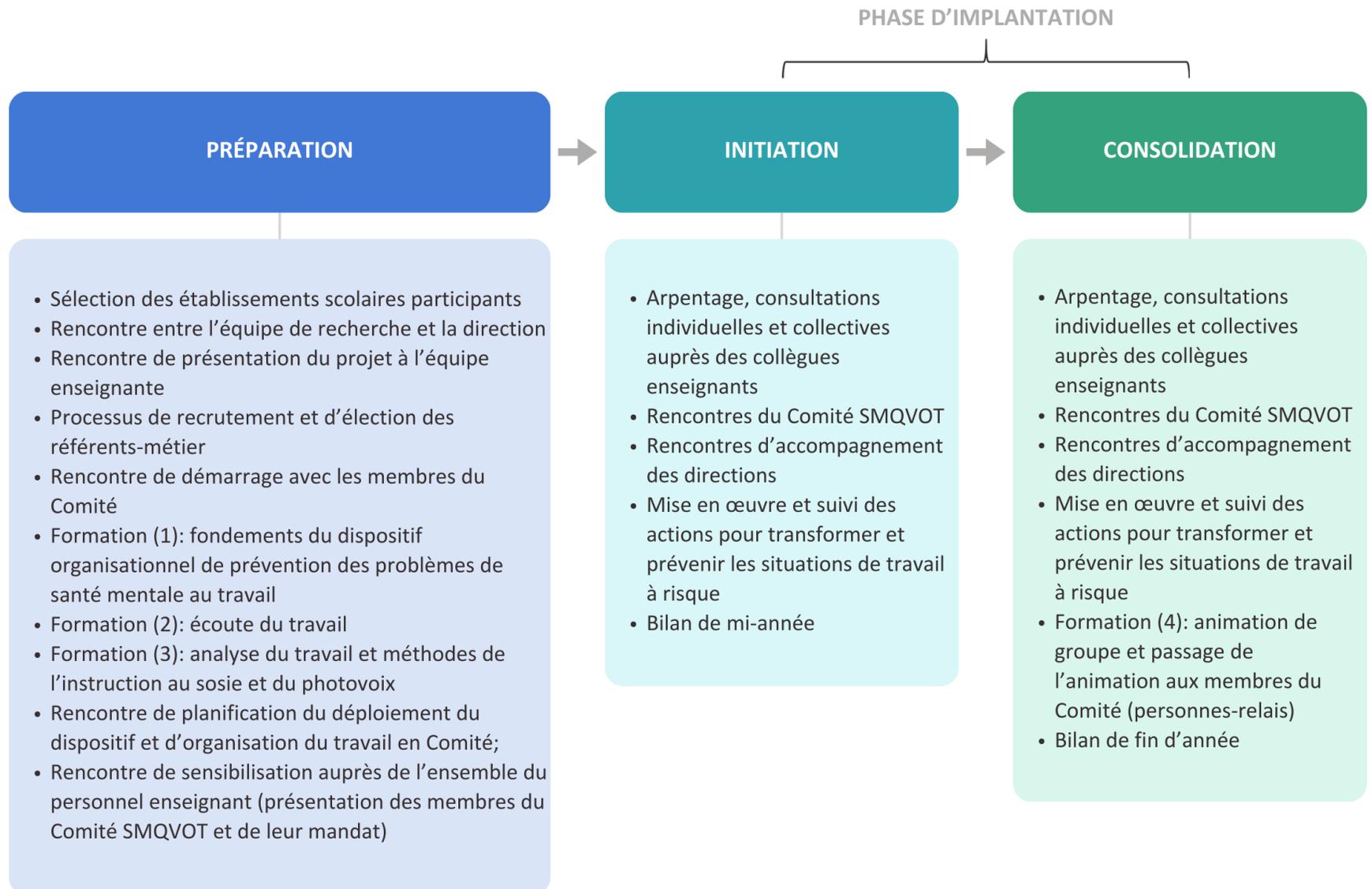


Figure 3. Synthèse des activités centrales de chacune des phases de l'implantation du dispositif organisationnel

5. Méthodologie de la recherche

5.1. Objectifs de l'évaluation

La démarche d'évaluation réalisée poursuit deux objectifs principaux :

1) évaluer l'implantation du dispositif organisationnel en identifiant les enjeux qui constituent des obstacles et des leviers à cette implantation;

2) évaluer des retombées du dispositif sur la santé mentale du personnel enseignant et sur l'organisation du travail dans les établissements scolaires participants.

5.2. Cadre d'évaluation

Cette évaluation porte sur une analyse de l'implantation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant dans les établissements scolaires. Selon Brousselle et al. (2011), l'analyse de l'implantation revêt une importance accrue lorsque l'intervention proposée est complexe comme c'est le cas de la présente intervention. Ce type d'analyse permet de comprendre l'influence des contextes organisationnels dans lesquels s'est implanté le dispositif organisationnel, notamment en raison des différents enjeux rencontrés qui peuvent constituer des obstacles ou des leviers à l'atteinte des objectifs de l'intervention. L'analyse de l'implantation augmente le potentiel de généralisation analytique permettant de mieux cerner les facteurs explicatifs critiques et ainsi mieux assurer la transférabilité des résultats à d'autres milieux (Champagne et Denis, 1992; Chen, 2005). Dans cette perspective, ce travail d'évaluation est une étape préalable essentielle au développement d'un guide d'implantation.

5.3. Modèle d'évaluation

Pour réaliser cette analyse de l'implantation du dispositif organisationnel, nous nous sommes appuyés sur le modèle proposé par Nielsen et Abildgaard (2013), lequel permet d'évaluer à la fois le processus d'implantation et les effets d'une intervention organisationnelle visant des retombées sur la santé. Ce modèle permet d'examiner de manière plus approfondie le « comment » et le « pourquoi » une intervention organisationnelle implantée dans un ou plusieurs contextes parvient à atteindre des résultats donnés, ou en d'autres termes de mieux comprendre ce qui fonctionne, pour qui, comment et dans quelles circonstances. Le modèle de Nielsen et Abildgaard (2013) s'inspire du courant de l'évaluation réaliste et plus spécifiquement du modèle CMO (*Context Mechanism Outcome*) de Pawson et Tilley (1997). Il permet de décomposer l'intervention en différentes phases et de réaliser l'évaluation du processus à chacune de ces

phases. La figure 4 représente le modèle d'évaluation inspiré et adapté de celui Nielsen et Abildgaard (2013).

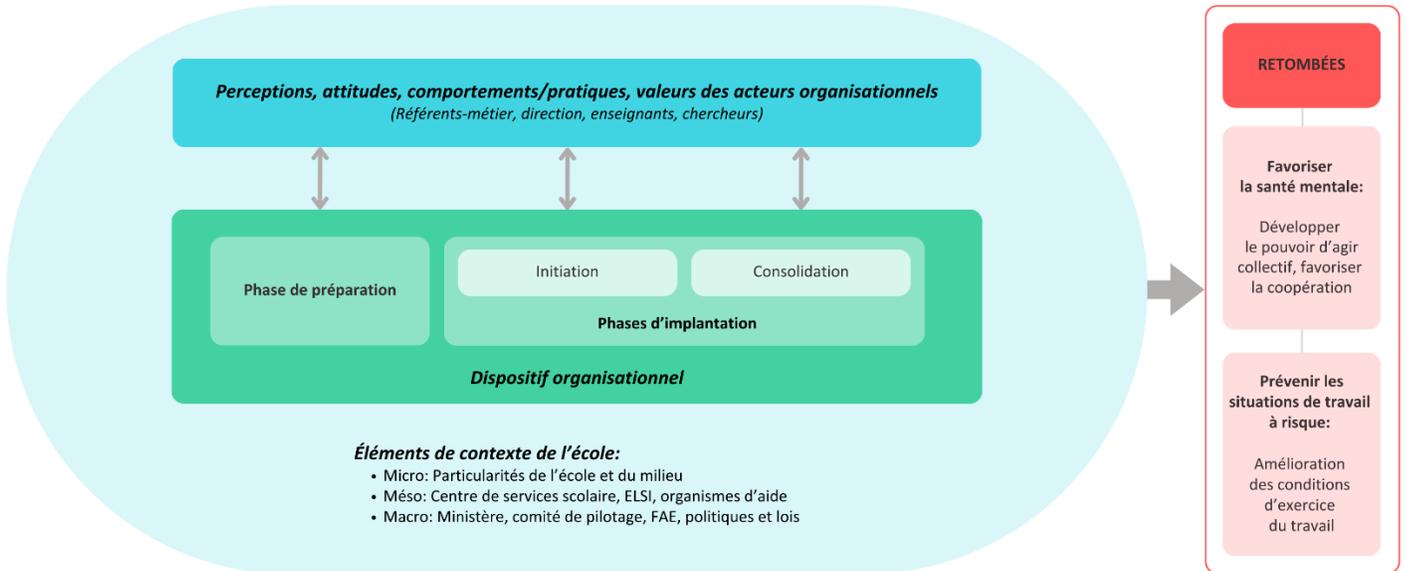


Figure 4. Modèle d'évaluation adaptée de Nielsen et Abildgaard (2013)

Le modèle de Nielsen et Abildgaard (2013) s'appuie sur quatre catégories interreliées les unes avec les autres :

- 1) les acteurs organisationnels responsables de conduire les changements (incluant ceux qui peuvent influencer le processus de l'intervention);
- 2) les modèles cognitifs de ces acteurs (à propos de l'organisation, des conditions de travail, de l'intervention et des résultats anticipés), lesquels peuvent expliquer en partie leurs actions;
- 3) les facteurs contextuels autour des activités d'intervention;
- 4) le cadre de l'intervention (design) et son processus.

Ainsi, le modèle adapté dans la présente recherche reprend l'esprit de ces catégories. D'une part, on y retrouve les facteurs contextuels macro-, méso- et micro-systémiques qui peuvent avoir influencé l'implantation du dispositif et sa capacité à produire les effets escomptés, mais aussi les acteurs eux-mêmes, leurs perceptions, attitudes, comportements, pratiques et valeurs. Les facteurs contextuels peuvent également s'influencer, par exemple des décisions de certains CSS en lien avec une réalité régionale peuvent découler d'une directive ministérielle et avoir un impact sur certains établissements scolaires. D'autre part, les acteurs organisationnels impliqués dans la mise en œuvre concrète du dispositif organisationnel, RM, direction, personnel enseignant et

chercheurs, et leurs représentations, attitudes et comportements affectent évidemment l'implantation du dispositif. Enfin, le dispositif organisationnel, ses composantes, son fonctionnement et les adaptations requises pour tenir compte des spécificités des milieux, doit lui aussi faire l'objet d'une évaluation spécifique pour comprendre ce qui a permis de contribuer aux retombées attendues.

Ce modèle constitue la trame à partir de laquelle s'est effectuée l'évaluation de l'implantation et des retombées du dispositif organisationnel.

5.4. Méthode

5.4.1. Devis d'évaluation

Le devis d'évaluation retenu pour ce projet de recherche repose sur étude de cas multiples (Yin, 2012). En tant que méthode de recherche, l'étude de cas vise l'étude approfondie d'un cas en tenant compte des particularités de son contexte. Elle permet de saisir la complexité d'un phénomène et son développement au fil du temps en multipliant notamment différentes sources de données susceptibles d'apporter des points de vue singuliers sur l'objet d'étude qui, une fois triangulés, offre un regard riche et nuancé. Tel que le prévoit la méthode d'étude de cas, la collecte de données se réalise dans des milieux naturels, en l'occurrence ici des établissements scolaires réels, afin d'analyser de manière plus fine le processus d'implantation du dispositif organisationnel. Ainsi, un cas est considéré comme une série d'activités organisées autour d'un modèle logique de l'intervention, que l'on nomme dispositif organisationnel, implanté dans un établissement scolaire par l'une des quatre équipes locales de recherche, à savoir, l'équipe de l'Université Laval, l'équipe de l'Université de Sherbrooke, l'équipe de l'Université de Montréal et celle de l'Université du Québec en Outaouais.

L'étude de cas multiples implique une analyse transversale des études de cas uniques en vue de comparer les cas étudiés et d'en dégager les points communs, convergents, et les points divergents. Cette comparaison ouvre la voie vers une forme de généralisation analytique qui tient compte des contextes.

5.4.2. Stratégie d'échantillonnage

La stratégie d'échantillonnage adoptée est l'échantillon par contraste-appfondissement. Selon Pires (1997), ce type d'échantillon s'applique à l'étude de cas multiples, en cherchant à comparer des établissements scolaires ayant des caractéristiques différentes. Cette stratégie d'échantillonnage repose sur trois principes fondamentaux:

- 1) La comparaison entre un certain nombre de cas;

- 2) Chaque cas dispose d'un volume conséquent de données empiriques et fait l'objet d'une description en profondeur ;
- 3) Chaque cas est étudié de manière relativement autonome, bien que la compilation de ces cas dans un même travail permette d'élargir les informations, d'établir des comparaisons ou d'offrir une perspective plus globale sur le problème étudié.

Il convient de souligner que dans ce type d'échantillon, nous ne cherchons pas à atteindre une saturation empirique des données (Pires, 1997), mais plutôt à couvrir les principaux types d'établissements scolaires existants en l'occurrence ici des écoles primaires, des écoles secondaires, des centres de formations professionnelles et des écoles spécialisées, de tailles et de régions différentes.

❖ *Critères d'inclusion et d'exclusion*

Pour participer à la recherche-intervention, les établissements scolaires devaient répondre aux critères d'inclusion suivants :

- Être un établissement d'enseignement public soit au préscolaire et primaire, au secondaire, en formation professionnelle ou en éducation aux adultes.
- Faire partie d'un centre de service scolaire couvert par l'un des neuf syndicats affiliés à la FAE.

En outre, les établissements scolaires devaient satisfaire aux critères suivants, définis en collaboration avec le Comité de pilotage de la recherche :

- Adhésion au projet
- Participation sur une base volontaire
- Capacité de communication entre le personnel enseignant et la direction
- Reconnaissance de l'apport de la recherche universitaire
- Disponibilité pour participer au projet
- Une certaine stabilité du personnel
- Climat de travail acceptable
- Présence d'un comité de participation du personnel enseignant

❖ *Recrutement et échantillon retenu*

En collaboration avec l'équipe de recherche, le Comité de pilotage a préparé un « Appel d'intérêt » (annexe 1a), résumant le projet, son intérêt et ses exigences, afin de solliciter les candidatures des établissements qui souhaitaient participer au projet pilote. L'appel en question a été transmis par les équipes locales de soutien à l'implantation (ELSI) de chacun des CSS (équipes paritaires composées chacune d'un représentant du CSS et d'un représentant syndical)

à l'ensemble des directions des établissements scolaires du CSS, tous secteurs confondus. L'appel d'intérêt a également été transmis par voie syndicale. Il était accompagné d'un formulaire à remplir (« Déclaration d'intérêt ») attestant de l'intérêt de l'équipe enseignante et de la direction à participer au projet pilote (annexe 1b). Le formulaire devait être signé par la direction et par une personne représentant le personnel enseignant et retourné ensuite aux deux membres de l'ELSI. Après réception de l'ensemble des candidatures des établissements scolaires intéressés, l'ELSI avait pour mission de les analyser et les hiérarchiser de manière à faire des propositions au Comité de pilotage et à l'équipe de recherche quant aux choix des établissements scolaires à sélectionner à partir des critères prédéfinis.

L'échantillon retenu dans le cadre de ce projet est composé de douze établissements scolaires provenant des douze CSS couverts par les neuf syndicats affiliés à la FAE. Plus spécifiquement, il se compose de :

- Six écoles primaires
- Quatre écoles secondaires
- Un centre de formation professionnelle
- Une école spécialisée

5.5. Méthodes et instruments de collecte de données

Différentes méthodes et instruments de collecte de données ont été retenus pour documenter l'implantation du dispositif organisationnel et ses retombées dans les établissements scolaires participants. Le choix d'utiliser différents instruments de collectes de données et de cibler différentes sources d'information permet d'effectuer une triangulation des données, stratégie qui vise à augmenter la fiabilité des résultats (Denzin, 1989). L'ensemble des méthodes de collecte de données est présenté dans le tableau ci-après et détaillé dans les sous-sections subséquentes.

Tableau 1. Récapitulatif des instruments de collecte de données

Personnes concernées par la collecte	Activité	Fréquence	Durée	Lieu	Instrument de collecte de données
Comité SMQVOT (direction et RM)	Rencontres de formation	Entre trois et quatre fois	3 h	En personne (dans l'établissement participant)	Tableau de suivi des STR Transcriptions intégrales des enregistrements
	Rencontres du Comité SMQVOT	Une fois par mois	3h		Vidéos et audios des rencontres
	Rencontre bilan de mi-année	Une fois	1,5 h		
	Rencontre bilan de fin de parcours	Une fois	3 h		
RM	Journaux de bord	Une fois par mois	Entre 15 et 60 minutes par mois	En ligne / via Teams	Journaux complétés
	Fiches de situations de travail à risque (STR)	En continu	Variable selon le nombre de STR collectées	En ligne / via Teams	Fiches complétées
Direction	Rencontres en triade	Une fois par mois	Environ 1 h	En ligne	Transcriptions intégrales et comptes rendus
Personnel enseignant	Groupe focalisé	Une fois	1h à 1h30	En ligne ou en personne	Transcriptions intégrales des enregistrements vidéos et audios
	Questionnaire d'évaluation	Une fois	15 minutes	En ligne	Questionnaires complétés
Membres des équipes locales de recherche	Journaux de recherche	En moyenne, une fois par semaine	Entre 30 et 120 minutes / mois	En ligne	Journaux complétés
	Descriptifs organisationnels	Une fois	À déterminer	Sur Teams	Documents complétés

5.5.1. Collecte de données auprès des membres du Comité

❖ *Rencontres de formation*

En tout, deux à quatre rencontres de formation ont été réalisées auprès des membres des Comités SMQVOT. L'ensemble de ces formations était enregistré et filmé, puis retranscrit intégralement. Dans certains établissements, la quatrième formation n'a pas eu lieu en raison de circonstances particulières (p. ex., formation jugée non nécessaire par l'équipe locale de recherche ou par les participants). Ces formations ont eu lieu en présence dans chacun des établissements participants et avaient une durée d'environ trois heures chacune.

❖ *Rencontres du Comité SMQVOT*

Entre sept et huit rencontres du Comité SMQVOT ont eu lieu en présentiel dans chacun des établissements participants et avaient une durée d'environ trois heures chacune. Les rencontres étaient enregistrées et filmées et le contenu a été retranscrit intégralement. Les personnes présentes lors de ces rencontres étaient, le plus souvent, la direction de l'établissement, les RM et deux membres de l'équipe locale de recherche.

❖ *Rencontres bilan de mi-parcours et bilan final*

Dans la majorité des établissements scolaires participants, deux rencontres bilan ont été réalisées avec les RM et la direction, une à mi-parcours et une autre à la fin de l'implantation du dispositif organisationnel (annexe 3e et 3f). La durée de ces rencontres variait entre 1 h 30 et 3 heures. Dans plusieurs cas, ces rencontres ont été réalisées dans le cadre d'une des rencontres de Comité déjà prévues. Un guide d'entrevue semi-structurée a été construit par l'équipe de recherche pour chacune des deux rencontres bilan. Comme pour les rencontres de Comité, les rencontres bilan étaient enregistrées et filmées, et l'intégralité du contenu a été retranscrite.

5.5.2. Collecte de données auprès des référents-métier

❖ *Journal de bord*

Un modèle de journal de bord (annexe 1e) a été développé par l'équipe de recherche dans le but de permettre aux personnes référentes-métier 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 journaux de bord étaient déposés sur un espace dédié sur la plateforme Teams accessible à l'équipe locale de recherche. Un format de journal a été établi au préalable pour couvrir les éléments suivants : 1) description des activités réalisées; 2) difficultés, inquiétudes, appréhensions rencontrées dans l'exercice du rôle de RM lors de cette

activité; 3) réflexion sur les ajustements à apporter pour répondre à ces difficultés, inquiétudes, appréhensions.

❖ *Fiche de situations de travail à risque*

À l’instar des journaux de bord, un modèle de fiche visant à recueillir et décrire chacune des STR collectées par les personnes référentes-métier a été développé par l’équipe de recherche. Les personnes référentes-métier étaient invitées à remplir une fiche pour chaque STR rapportée et à les déposer dans un dossier Teams créé à cet effet. Les fiches complétées permettaient de collecter les informations suivantes : 1) la description de la STR; 2) l’historique de l’apparition de la STR; 3) les actions tentées individuellement ou collectivement; 4) le niveau de confidentialité demandé, ou ce qui peut être partagé au Comité.

5.5.3. Collecte de données auprès des directions d’établissement

Les directions engagées dans le projet de recherche se sont vu offrir de participer à des rencontres en triades et des rencontres individuelles réservées uniquement aux directions d’établissement. Une démarche de collecte de données a été réalisée à partir de ces rencontres. Un rapport portant uniquement sur les rencontres auprès des directions a été réalisé et n’est pas compris dans le présent rapport.

5.5.4. Collecte de données auprès du personnel enseignant

❖ *Entretien de groupe focalisé*

Un guide d’entrevue de groupe focalisé visant à évaluer l’implantation et les retombées du dispositif organisationnel par le personnel enseignant ayant participé directement au dispositif organisationnel a été développé. Par ailleurs, les rencontres de groupes focalisés ont eu lieu seulement au sein de deux établissements scolaires : une école primaire et une école secondaire. Dans les dix autres cas, cette modalité d’évaluation n’a pas eu lieu en raison de contraintes temporelles ou de manque de disponibilité du personnel enseignant en fin d’année scolaire. Le guide en question (annexe 1f) permettait de couvrir les aspects suivants : 1) le niveau de connaissance quant au Comité SMQVOT et ses activités; 2) les attentes initiales face au projet et au Comité; 3) la manière dont les attentes ont été répondues; 4) le niveau de connaissances des actions mises en place par le Comité SMQVOT; 5) les recommandations et des pistes d’amélioration.

❖ *Questionnaire d'évaluation*

En complément aux groupes focalisés et dans le but le point de vue d'un plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants sur le processus d'implantation et les retombées du dispositif organisationnel du point de vue du personnel enseignant dans les établissements scolaires participants, un questionnaire en ligne, autoadministré, a été développé par l'équipe de recherche et mis en ligne via la plateforme *LimeSurvey*. Ce questionnaire (annexe 1g) était conçu pour les enseignantes et enseignants ayant participé ou non aux activités mises en place par le Comité SMQVOT. Les données recueillies ont été compilées par établissement scolaire et un rapport a été remis aux équipes locales de recherche concernées. Le questionnaire comportait notamment des questions portant sur : 1) le niveau de connaissance quant au Comité SMQVOT et ses activités; 2) la nature de la participation aux différentes activités mises en place par le Comité SMQVOT et les RM; 3) le niveau de satisfaction aux différentes activités mises en place par le Comité SMQVOT et les RM.

5.5.5. Collecte de données auprès des équipes locales de recherche

❖ *Journal de recherche*

Un journal de recherche, pour chacune des équipes locales 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 pertinentes à l'implantation du dispositif organisation et son évaluation. Selon Turcotte et Tard (2000), le journal de recherche est un outil particulièrement utile pour suivre l'évolution d'une intervention notamment dans le cas d'interventions complexes comme celle réalisée dans le cadre du projet.

❖ *Descriptif organisationnel*

Une fiche a également été créée afin de documenter le contexte organisationnel de chacun des établissements scolaires participants. Cette fiche permettait de recueillir des informations détaillées sur : 1) le CSS (p. ex., environnement, ressources humaines, membres de la communauté, effectif scolaire, nombre d'établissements scolaires affiliés au CSS); 2) l'établissement scolaire (p. ex., organisation prescrite du travail, politiques et comités concernant la santé mentale); 3) les dynamiques relationnelles dans l'établissement scolaire (p. ex., modes de communication, zones de tension). En tout, douze fiches ont été complétées.

5.6. Stratégie d'analyse des données

Comme mentionné précédemment, le devis de l'évaluation consiste en une étude de cas multiples composée de douze cas. Afin d'harmoniser la méthodologie d'analyse entre les quatre

équipes locales de recherche, un comité d'évaluation a été mis en place et regroupait au moins un représentant de chaque équipe locale de recherche. Le comité était piloté par la chercheure responsable du volet de l'évaluation au sein de l'équipe de recherche, Mariève Pelletier.

5.6.1. Analyse intra-cas

Dans un premier temps, une analyse approfondie de chaque cas a été réalisée afin d'avoir un portrait clair du processus d'implantation du dispositif organisationnel et de ses retombées dans chacun des contextes particuliers. Une analyse descriptive a d'abord été réalisée, laquelle décrivait pour chacun des cas le contexte du milieu scolaire à l'étude, les principales activités réalisées au sein du milieu (p. ex., recrutement des RM, formation des membres du Comité SMQVOT, rencontres de sensibilisation auprès du personnel enseignant, rencontres du Comité, activités d'arpentage réalisées, nombre et nature des STR rapportées et des actions préventives réalisées). Pour ce faire, un gabarit descriptif a été développé et rempli par chaque équipe locale de recherche pour chacun des cas sous leur responsabilité. Plusieurs outils de collecte de données ont servi à recueillir les informations nécessaires, notamment les descriptifs organisationnels, les journaux de bord et les fiches de STR. Ces analyses descriptives ont été présentées dans le cadre du rapport intérimaire de recherche.

Dans un deuxième temps, une analyse thématique a été réalisée pour chacun des douze cas, en identifiant préalablement les principaux thèmes liés aux catégories du modèle d'évaluation du processus et des retombées du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires (voir figure 4). L'ensemble des données de recherche recueillies a été codifié. Pour chaque cas, l'analyse des obstacles et des leviers à l'implantation ainsi que l'analyse des retombées ont été réalisées, et ce, pour chacune des trois phases du dispositif organisationnel décrites précédemment (préparation, initiation, consolidation), suivi d'une analyse globale du cas, comme recommandé par Nielsen et Abildgaard (2013).

5.6.2. Analyse inter-cas

Dans un deuxième temps, une analyse inter-cas a été réalisée afin de dégager, dans une perspective transversale, les éléments saillants pour chacune des catégories du modèle d'évaluation, pour chacune des phases d'implantation. Une analyse thématique de deuxième niveau a ensuite été réalisée et les unités de sens relatifs à chacun des thèmes ont été regroupées, indépendamment de la phase, de manière à fournir une synthèse intelligible pour chacune des catégories du modèle d'évaluation. Cette démarche d'analyse a été conduite tant pour les enjeux qui constituent les leviers et obstacles à l'implantation et pour les retombées du dispositif.

6. Résultats

Cette partie du rapport présente les résultats de l'analyse transversale des douze cas à l'étude qui permettra de répondre aux objectifs de recherche. Après avoir présenté une description sommaire des douze cas, les résultats de l'évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel sont présentés autour des enjeux relatifs aux différentes composantes du dispositif. Enfin, les résultats de l'évaluation des retombées permettent d'apprécier l'atteinte des objectifs et finalités du dispositif organisationnel selon le modèle d'intervention mobilisé (figure 2).

6.1. Description des milieux

Avant de présenter les résultats de l'analyse inter-cas, les caractéristiques de chacun des douze milieux et de l'implantation du dispositif sont décrites, de façon anonyme, afin de bien situer les contextes dans lesquels ont été produites les données analysées.

CAS – 1 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Secondaire / Programmes : arts, multimédias et multisports
- Milieu rural, entre 1 000 et 1 500 élèves
- IMSE : 2^e rang décile
- Plus de 100 employés, incluant entre 75 et 100 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis trois à cinq ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Rencontre en amont de l'implantation / roulement important, aucune autre rencontre
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et cinq référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes, deux hommes avec profils variés en termes d'ancienneté, de discipline, de niveau d'enseignement et de statut (un RM a un statut précaire). Deux RM sont également membres du comité de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE) et un est délégué syndical.
- Rencontres du comité SMQVOT:
 - 10 rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation de STR, analyse et recherche de solutions, préparation des activités d'arpentage
- Formations :
 - Les quatre formations initialement prévues ont été dispensées.
- Arpentage :
 - Diversité d'activités d'arpentage : activités individuelles et collectives (p. ex., sondage, rencontre auprès du personnel enseignant de français, diner-causerie)
- Libérations : selon les modalités en vigueur

CAS – 2 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Primaire
- Milieu rural, moins de 500 élèves, croissance démographique
- IMSE : 3^e rang décile, écarts socioéconomiques importants
- Entre 50 et 75 employés, incluant entre 25 et 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis moins de 3 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Rencontre en amont de l'implantation / roulement important, aucune rencontre par la suite
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et trois référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes, profils similaires en termes de niveau enseigné, mais variés en termes d'ancienneté. Une RM est également déléguée syndicale
- Rencontres du comité SMQVOT:
 - Huit rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : 1^{re} moitié : retour sur les activités d'arpentage et planification des rencontres et des suivis à faire, 2^e moitié : analyse des STR et recherche de pistes de solutions
- Formations :
 - Les quatre formations initialement prévues ont été dispensées
- Arpentage :
 - Activités davantage collectives (p. ex., mythe ou réalité, sondage, diner-causerie)
- Libérations : selon les modalités en vigueur. Par ailleurs, le manque de suppléants a empêché certaines libérations dû à l'impossibilité de pouvoir combler les remplacements

CAS – 3 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Secondaire / Programme spécialisé en informatique, programme d'éducation intermédiaire, classes spécialisées pour élèves avec trouble du spectre de l'autisme (TSA)
- Milieu urbain, entre 1500 et 2000 élèves, croissance démographique
- IMSE : 1^{er} rang décile, diversité de population étudiante (enfants d'immigrants, de militaires et autochtones)
- Près de 200 employés, incluant près de 150 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis plus de 5 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Rencontre en amont de l'implantation/ roulement important, aucune rencontre par la suite
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et cinq référents-métier
 - Référents-métier : quatre femmes et un homme, profils variés en termes d'ancienneté, de discipline, de niveaux d'enseignement et de statut (deux RM à statut précaire)
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Dix rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation de STR, analyse et recherche de solutions
- Formations :
 - Les quatre formations initialement prévues ont été dispensées
- Arpentage :
 - Activités d'arpentage individuelles et collectives (p. ex., sondage, rencontres informelles)
- Libérations : libérations planifiées avec la direction qui a tenu compte de la réalité de la tâche et de la réalité d'enseignement de chacun des RM pour compenser le temps investi dans le projet.

CAS – 4 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Préscolaire, primaire et secondaire / classes pour élèves en situation de handicap, avec diagnostic TSA, associé à une déficience intellectuelle moyenne à sévère et élèves ayant un diagnostic de déficience intellectuelle profonde
- Milieu urbain, moins de 500 élèves, plusieurs bâtiments
- IMSE : 7^e rang décile
- Entre 150 et 200 employés, incluant entre 25 à 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis plus de 5 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Une rencontre en amont de l'implantation, présence d'un membre à la présentation du projet à l'équipe enseignante
- Composition du Comité SMQVOT:
 - Direction, direction adjointe (participation ponctuelle) et six référents-métier
- Rencontres du comité SMQVOT:
 - Huit rencontres de trois heures / Deux rencontres supplémentaires d'une durée d'une heure chacune ont été organisées uniquement entre les RM
- Formations :
 - Quatre formations ont été dispensées. Les modalités ont été adaptées par rapport au programme initial.
- Arpentage :
 - Activités davantage individuelles, soutenues par l'utilisation d'un médium photographique
- Libérations : selon les modalités en vigueur

CAS – 5 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Primaire
- Milieu urbain, entre 500 et 1000 élèves, vétusté du bâtiment et présence de problèmes techniques persistants.
- IMSE : 4^e rang décile
- Entre 25 et 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis 3 à 5 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Une rencontre en amont de l'implantation
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction (participation irrégulière) et cinq référents-métier
 - Référents-métier : cinq femmes, profils variés en termes d'ancienneté et de cycle d'enseignement
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Neuf rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation des STR, analyse et identification de pistes de solution
- Formations :
 - Trois formations ont été dispensées (celle sur l'animation de groupe n'a pas eu lieu) dont les modalités ont été légèrement adaptées
- Arpentage :
 - Différentes activités mises en place pour faire connaître le Comité et favoriser la participation
- Libérations : Afin de trouver plus facilement des suppléants tout en favorisant l'arpentage et le travail en équipe, des libérations pour des journées entières ont été adoptées plutôt que des demie-journées

CAS – 6 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Primaire / Programmes régulier et d'adaptation scolaire, programmes destinés aux élèves ayant un TSA
- Milieu urbain, moins de 500 élèves
- IMSE : 5^e rang décile
- Entre 50 et 100 employés, incluant entre 25 et 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis moins de 3 ans (changement de direction durant le projet)

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : une rencontre en amont, une en parallèle à l'implantation du dispositif
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction, direction adjointe et cinq référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes, deux hommes avec des profils variés en termes d'ancienneté, de cycle d'enseignement et de classes régulières et spécialisées. Deux RM délégués syndicaux, deux membres de CPEPE et un membre du comité « élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage » (EHDA)
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Neuf rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation des STR, analyse et identification de pistes de solution
- Formations :
 - Trois des formations initialement prévues ont été dispensées (celle sur l'animation de groupe n'a pas eu lieu)
- Arpentage :
 - Activités davantage collectives
- Libérations : la pénurie de personnel au sein du CSS a contraint les journées de libération et plusieurs RM n'ont pu prendre leurs journées de libérations avant la fin du projet comme prévu

CAS – 7 –

∞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Secondaire / Programmes régulier, d'adaptation scolaire, d'éducation internationale et classes d'accueil
- Milieu urbain, entre 1000 et 1500 élèves
- IMSE : 7^e rang décile
- Entre 150 et 200 employés, incluant entre 75 et 100 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis plus de 5 ans (sauf l'année ayant précédé l'implantation)

∞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : rencontre en amont et plusieurs autres rencontres en raison d'un roulement des membres
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et neuf référents-métier
 - Référents-métier : six femmes, trois hommes avec des profils variés en termes d'ancienneté, de cycle, de matières enseignées et de programme d'appartenance. Quatre en double rôle : membre du conseil consultatif de l'enseignement, membre de l'équipe TIC de l'école, membre du comité de la lutte contre la violence, l'intimidation et la radicalisation, membre du comité des activités, et délégué syndical et mentor. Variation dans le membership.
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Huit rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation des STR, analyse et identification de pistes de solution
- Formations :
 - Trois formations ont été dispensées (celle sur l'animation de groupe n'a pas eu lieu). Les modalités ont été adaptées pour répondre aux besoins des RM.
- Arpentage :
 - Activités individuelles, collectives et questionnaire
- Libérations : Les RM ont noté leurs temps de libération dans leur agenda et ont comptabilisé en fin d'année le nombre de périodes ou demi-journées prises; il y a cependant eu des discordances entre le temps noté par les RM et celui noté par l'agent de bureau. Approchant la fin du projet, il restait des libérations à prendre et il a été convenu d'une stratégie pour les prendre.

CAS – 8 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Primaire / Programmes régulier et d'adaptation scolaire
- Milieu urbain, moins de 500 élèves
- IMSE : 4^e rang décile
- Entre 50 et 75 employés, incluant entre 25 et 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis moins de 3 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : rencontre en amont du projet, quelques autres rencontres en raison d'un roulement des membres
- Composition du comité SMQVOT:
 - Direction et quatre référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes, avec des profils variés en termes d'ancienneté, de cycle, de matières enseignées et de programmes. Les trois en double rôle : délégué syndicale, membre du conseil des enseignants, membre du conseil d'établissement
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Huit rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation des STR, analyse et identification de pistes de solution
- Formations :
 - Trois formations ont été dispensées (celle sur l'animation de groupe n'a pas eu lieu). Les modalités ont été adaptées pour répondre aux besoins des RM.
- Arpentage :
 - Un arpentage d'observation suivi de la documentation des STR a été privilégié
- Libérations : Les RM ont noté leurs temps de libération et ont comptabilisé en fin d'année le nombre de périodes ou demi-journées prises, cependant il y a eu des discordances entre le temps noté par les RM et celui noté par l'agent de bureau.

CAS – 9 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Préscolaire et primaire / Programmes régulier et spécialisé (troubles du comportement, kangourou, TSA, trouble de langage)
- Milieu rural, moins de 500 élèves
- IMSE : 9^e rang décile
- Moins de 50 employés, incluant moins de 25 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis 3 à 5 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Une rencontre en amont de l'implantation du dispositif, aucune rencontre par la suite
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et trois référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes avec profils variés en termes d'ancienneté. Toutes ont double rôle : déléguée syndicale, membre du comité EHDAA, responsable de la culture à l'école, secrétaire au conseil des enseignants et au conseil d'établissement, responsable de la gestion du programme d'intégration à l'organisation pour le nouveau personnel
- Rencontres du comité SMQVOT:
 - Cinq rencontres de trois heures et une de moins d'une heure
- Formations :
 - Deux formations ont été dispensées (celle sur l'écoute du travail et celle sur les fondements du dispositif). Les modalités ont été adaptées pour répondre aux besoins des RM.
- Arpentage :
 - Principalement des rencontres midi en raison de la surcharge de travail du personnel enseignant
- Libérations : modalités inconnues, mais respect des limites prévues

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Professionnel
- Milieu semi-urbain, entre 500 et 1000 élèves, plusieurs bâtiments
- Baisse d'inscriptions, augmentation du nombre d'élèves issus de l'immigration
- Entre 50 et 75 employés, incluant entre 25 et 50 enseignants et enseignantes
- Direction en poste depuis moins de 3 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : Une rencontre en amont et différents échanges par courriel
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et trois référents-métier
 - Référents-métier : Une femme et deux hommes avec profils variés en termes de matières enseignées et d'ancienneté
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Neuf rencontres de trois heures
- Formations :
 - Trois des formations initialement prévues ont été dispensées (celle sur l'animation de groupe n'a pas eu lieu)
- Arpentage :
 - Activités davantage individuelles et informelles
- Libérations : La totalité des heures prévues n'a pas été utilisée

CAS – 11 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Secondaire / Programmes de francisation, de formation générale, d'adaptation scolaire, d'exploration à la formation professionnelle et pour l'obtention du diplôme secondaire (PODES)
- Milieu semi-urbain, plus de 1500 élèves
- IMSE : 9^e rang décile
- Entre 150 et 200 employés, incluant entre 100 et 150 enseignantes et enseignants
- Direction en poste depuis moins de 3 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : plusieurs rencontres en amont, en parallèle, et la fin du projet
- Composition du Comité SMQVOT :
 - Direction et 6 référents-métier
 - Référents-métier : quatre femmes et deux hommes avec des profils variés en termes de matières enseignées et d'ancienneté
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Neuf rencontres de trois heures : présentation des STR, discussions collectives, suivis et pistes de solution
- Formations :
 - Les quatre formations initialement prévues ont été dispensées
- Arpentage :
 - Activités davantage individuelles
- Libérations : difficultés rencontrées en raison de la pénurie du personnel enseignant.

CAS – 12 –

☞ **Caractéristiques de l'établissement scolaire :**

- Primaire
- Milieu urbain, entre 500 et 1000 élèves
- IMSE : 10^e rang décile
- Entre 100 et 150 employés, incluant entre 50 et 75 enseignantes et enseignants
- Direction en poste depuis moins de 3 ans

☞ **Caractéristiques de l'implantation du dispositif :**

- ELSI : plusieurs rencontres en amont, en parallèle et la fin du projet
- Composition du comité SMQVOT :
 - Direction et cinq référents-métier
 - Référents-métier : trois femmes et deux hommes, avec des profils variés en termes de niveaux enseignés et d'ancienneté
- Rencontres du Comité SMQVOT:
 - Huit rencontres de trois heures
 - Structure des rencontres : présentation des STR, discussions collectives sur les STR, suivis et pistes de solutions
- Formations :
 - Les quatre formations initialement prévues ont été dispensées
- Arpentage :
 - Activités davantage informelles
- Libérations : La prise des libérations étant associée à la préparation de la suppléance, à la reprise du contenu en classe ainsi qu'aux corrections qui seront à reprendre, la direction a attribué à chacune des personnes RM 18 heures dans leur tâche (en temps de comité) afin d'alléger la charge associée à la participation à la recherche

6.2. Évaluation de l'implantation du dispositif organisationnel

Cette partie du rapport vise à exposer un portrait générique des différents facteurs ayant eu une incidence favorable (leviers) ou défavorable (obstacles) sur l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants. Les résultats mis en exergue ici découlent des analyses effectuées à partir des différentes données collectées dans les milieux participants, et ce, pendant chacune des phases de l'implantation du dispositif organisationnel. L'analyse selon les phases d'implantation réalisée dans chacune des douze études de cas montre le caractère processuel, non linéaire, voire itératif de l'implantation. Par exemple, les obstacles rencontrés dans la conduite du dispositif ont amené des réajustements des acteurs et actrices qui ont parfois porté leurs fruits, parfois non, ce qui a conduit à de nouveaux leviers ou de nouveaux obstacles, et ainsi de suite. La transversalité de l'analyse amenuise les possibilités de rendre compte de cette complexité des processus d'implantation. L'analyse présentée ici met l'accent sur les convergences et divergences des leviers et obstacles à l'implantation, ouvrant plutôt sur les potentialités en termes de généralisation analytique.

Les résultats de l'analyse transversale des données issues des études de cas uniques sont présentés en quatre sections qui recouvrent les dimensions du modèle d'évaluation adapté de Nielsen et Abildgaard (2013) (voir figure 4). D'abord, les facteurs liés au contexte dans lequel s'est implanté le dispositif sont décrits. Puis, les enjeux relatifs modalités de sensibilisation, de formation et d'évaluation visant à soutenir l'implantation du dispositif et accompagner les membres du Comité dans l'appropriation de leur rôle sont analysés. Enfin, les leviers et obstacles relatifs aux acteurs du dispositif organisationnel et au fonctionnement même du dispositif sont examinés.

6.2.1. Facteurs liés au contexte

Plusieurs facteurs liés aux contextes micro-, méso- et macrosystémiques ont influencé la mise en place du dispositif organisationnel et la participation des parties prenantes au projet. Ces facteurs relèvent des aspects liés au contexte sociopolitique, aux relations de pouvoir au sein du système d'éducation, à l'engagement des milieux et des acteurs et actrices dans le projet, aux caractéristiques relatives au personnel, à la population scolaire et aux établissements scolaires ainsi qu'aux enjeux relevant du cadre du projet pilote.

❖ *Contexte sociopolitique*

Le projet pilote s'est déployé dans un contexte sociopolitique particulier dont certaines caractéristiques se sont avérées favorables à l'implantation et d'autres moins. Globalement,

l'implantation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail semble répondre à un besoin social important.

Dans un contexte souvent qualifié de pénurie de personnel enseignant, accentué par une désertion de la profession et des taux élevés d'absentéisme, le gouvernement subit une pression pour agir en promotion de la santé mentale au travail et du bien-être du personnel enseignant compte tenu de l'importance de ces personnes professionnelles dans l'éducation et le développement des jeunes. À ce contexte social, s'ajoute la médiatisation des problèmes de santé mentale chez les enseignantes et enseignants qui ensemble créent un environnement propice à la mise en place de mesures de prévention organisationnelles dans les établissements scolaires comme c'est le cas du présent projet pilote.

Parallèlement, le contexte juridique en santé au travail représente un autre levier en faveur de l'implantation du dispositif organisationnel en santé mentale au travail. En effet, la modernisation de la *Loi sur la santé et la sécurité au travail*, opérée depuis 2021, spécifie dorénavant clairement l'obligation de l'employeur de prendre les mesures nécessaires pour protéger l'intégrité psychique des travailleurs et travailleuses, notamment en mettant en place des activités de prévention des risques psychosociaux du travail.

En outre, le **contexte pandémique et postpandémique a influencé de manière importante l'implantation du dispositif**. De fait, les effets de la pandémie de COVID-19 étaient encore présents lors du démarrage du projet pilote : fatigue en raison de la surcharge occasionnée par les nombreux changements et adaptations réalisées en raison de la pandémie, inquiétudes concernant notamment le risque d'infection, dégradation de la santé mentale des élèves et enjeux pour leur réussite académique, etc. En fait, durant la pandémie, l'éducation était, avec la santé et les services sociaux, le secteur d'activité le plus touché par la détresse psychologique au travail (EQSP, 2023). La pandémie a eu également eu des effets importants sur les relations interpersonnelles : peu de contacts entre le personnel enseignant, restrictions durcies sur les activités sociales (p. ex., limitation des événements sociaux, accès à la salle de musculation soumis à des règles plus strictes).

Sur le plan des conditions de travail, l'abolition des mesures d'atténuation mises en place pendant la pandémie et le retour graduel au fonctionnement pré-pandémique, ont contribué à une surcharge de travail. La pandémie a également entraîné une augmentation du télétravail, impactant négativement, dans certains cas, la disponibilité du personnel enseignant à rencontrer les RM dans le cadre du projet.

Enfin, la pandémie n'a pas été sans conséquence sur les comportements sociaux et la santé mentale des élèves. Dans certains milieux, l'augmentation des comportements agressifs et de violence a généré une tension ressentie par le personnel enseignant. Cette tension a réduit la

propension des enseignantes et enseignants à consacrer du temps à discuter de leur travail et des situations de travail présentant des risques pour leur santé mentale, compliquant ainsi la tâche des RM.

❖ *Relations de pouvoir au sein du système d'éducation*

Le **contexte de négociation et de mobilisation collectives** de FAE représente un levier à l'implantation du dispositif organisationnel dans la mesure où le personnel enseignant souhaitait améliorer ses conditions de travail. Toutefois, dans certains milieux, ce contexte a généré une certaine méfiance à l'égard du projet par les directions, ce qui a empêché, dans de rares cas, de bien finaliser le projet. De plus, certains milieux qui envisageaient de poursuivre le projet ont dû se résigner à ne pas le faire en raison des moyens de pression annoncés ou prévisibles pour l'automne 2023.

De manière plus générale, le **caractère très hiérarchisé du système d'éducation** génère un fort sentiment d'impuissance au sein des établissements scolaires. Plusieurs membres de l'équipe enseignante, et même des directions, ont exprimé le sentiment de faire partie d'un vaste système où les décideurs prennent les décisions et les établissements scolaires doivent s'y conformer sans possibilité de l'adapter à la réalité de leur milieu. Le style de gestion vertical représente un obstacle important à l'implantation du dispositif organisationnel, tant au niveau local qu'au niveau macro, lequel dispositif recourt à des modes d'action et de communication principalement horizontaux. Notons aussi que les relations de pouvoir internes dans les établissements ont, dans certains milieux, entravé l'implantation du dispositif organisationnel, par exemple à travers une dynamique syndicale-patronale tendue. Notons néanmoins que, dans un milieu en particulier, le projet pilote a contribué à détendre les relations de travail grâce au développement, accompagné, d'une posture d'intercompréhension.

❖ *Engagement dans le projet et analyse de la demande*

Dans certains milieux, le CSS manifeste un engagement concret en faveur de la santé mentale du personnel enseignant se traduisant par des efforts pour documenter et prévenir les STR. Le maintien d'un **contact fréquent du CSS avec la direction de l'établissement scolaire pour suivre les progrès du Comité SMQVOT** et trouver des solutions pour répondre aux défis rencontrés (p. ex. absentéisme et épuisement) représentent ainsi un levier pour l'implantation du dispositif organisationnel. À l'inverse, le manque de contact et de suivi, a constitué un obstacle à l'implantation du dispositif organisationnel dans certains milieux. En outre, dans certains cas, la collaboration et l'engagement des ELSI a joué un rôle important dans l'implantation du dispositif organisationnel. Leur implication lors de la présentation du projet dans les établissements et leurs demandes de suivi concernant l'implantation du dispositif ont contribué à son succès. Dans

d'autres cas cependant, le manque d'implication des ELSI a représenté, un frein à l'implantation du dispositif.

L'attitude positive et l'ouverture du personnel enseignant et de la direction envers le projet et leur engagement manifeste envers le projet ont été des facteurs de succès. Du côté de la direction, une ouverture à ce que l'organisation du travail et les pratiques de gestion soient questionnées s'est avérée un levier favorable à l'implantation du dispositif. Du côté des enseignantes et enseignants, l'intérêt, la curiosité et une ouverture à s'investir dans le dispositif ont fait une différence également. En revanche, dans d'autres milieux la présence d'un certain cynisme et d'une attitude plus réfractaire face au changement a agi comme un obstacle à l'implantation du dispositif organisationnel. L'absence d'une phase d'analyse de la demande⁷ avant l'entrée sur le terrain dans certains milieux n'a pas permis de comprendre ce qui motivait l'implication dans le projet ainsi que les enjeux qu'il soulevait pour les différentes catégories d'acteurs.

❖ *Caractéristiques liées au personnel scolaire*

Si les **enjeux de pénurie de personnel enseignant** ont posé des obstacles dans la vaste majorité des milieux participants, notamment en matière de charge de travail, ils ont posé un obstacle majeur à l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements pour lesquels ces enjeux étaient particulièrement aigus (p. ex., difficulté de se faire remplacer pour réaliser des activités d'arpentage, réticence à recourir à du personnel non qualifié pour des groupes où plusieurs élèves présentent des difficultés d'apprentissage et de comportements).

Par ailleurs, au-delà des enjeux de pénurie, il est clair qu'une **stabilité du personnel** dans les établissements scolaires a permis une implantation plus aisée du dispositif organisationnel. À l'inverse, un important taux de roulement du personnel enseignant ou des directions y représente un obstacle puisque le projet et les spécifications du milieu doivent être réexpliqués.

De même, **un climat de travail positif et la présence préalable d'une culture d'entraide** au sein du personnel enseignant représentent des leviers dans l'implantation du dispositif. *A contrario*, un climat de travail négatif (manque de bienveillance, communication non respectueuse ou limitée) au sein des établissements scolaires s'avère être un obstacle important. La présence de divisions, voire de clans chez le personnel enseignant a rendu difficile l'implantation et le déroulement du dispositif organisationnel. En effet, dans certains cas, ces divisions peuvent

⁷ De façon très générale, l'analyse de la demande correspond à la structuration par l'équipe de recherche du problème pris en charge par l'intervention. Il s'agit de dégager les enjeux, attentes et objectifs liés demande d'intervention. Celle-ci est retravaillée à partir d'observations, de recueil de documents, d'entrevues avec les différentes catégories d'acteurs concernés. Cette analyse fonctionne sur deux plans : structuration du problème et clarification de l'intervention (philosophie, principes, méthodes, etc.) par les membres de l'équipe de recherche.

entraver la communication et la collaboration au sein du personnel enseignant. Les divergences d'opinions ou encore les conflits entre « les clans » peuvent également créer une certaine résistance face au projet, rendant plus difficile l'adhésion de l'ensemble du personnel enseignant. Si la présence de divisions fortes représente un frein à l'implantation, dans certains cas, ces divisions ont été identifiées et discutées par le Comité et ont fait l'objet d'un travail productif à travers les consultations et le travail sur des pistes d'action en lien avec différentes STR.

Enfin, il semble que certaines caractéristiques du personnel enseignant puissent avoir un effet d'obstacle à l'implantation du dispositif organisationnel. D'une part, l'un des obstacles à l'implantation concerne notamment le **tabou autour de la santé mentale**. Or, ce tabou semble davantage présent chez les enseignants masculins, ce qui a rendu plus difficile l'implantation dans un milieu avec une prédominance masculine. D'autre part, la présence d'un nombre important de membres du personnel provenant de l'immigration récente, dont une proportion significative ne possède pas les qualifications légales requises, a suscité des inquiétudes concernant l'emploi et créé une réticence à aborder les difficultés vécues dans le cadre du travail. Qui plus est, même pour les personnes issues de l'immigration qualifiées qui occupent un poste permanent, il a été observé dans certains cas que l'idée même de discuter d'organisation du travail avec la direction n'était pas habituelle dans leurs cultures d'origines respectives, ce qui représentait alors un défi supplémentaire pour elles dans leur participation au Comité. Par ailleurs, ce défi a été dépassé – notamment grâce au processus d'intercompréhension – dans la majorité des comités.

❖ *Caractéristiques relatives à la population scolaire*

Certaines caractéristiques relatives à la population scolaire desservie par les établissements participants ont eu un impact sur l'implantation du dispositif organisationnel. Dans plusieurs milieux, on constate que les **variations de la population scolaire en nombre et en caractéristiques** peuvent avoir un impact considérable sur les conditions d'implantation. Tout d'abord, l'augmentation de la demande de places dans certains établissements, due à l'augmentation de la population locale, entraîne diverses difficultés au sein de l'organisation interne du travail, notamment en raison du fait qu'ils ne sont pas autonomes face à cette augmentation. Dans la même veine, les enjeux de recrutement d'élèves et les aléas conséquents en termes de nombre d'inscriptions entraînent des répercussions sur l'organisation du travail. Dans ce contexte, le personnel enseignant est confronté à une incertitude quant aux groupes et cours pouvant être proposés. Notons enfin que, dans certains milieux, la restructuration des bassins d'élèves et des programmes offerts a entraîné des répercussions notables pour les établissements, accentuées par l'augmentation du nombre d'élèves en situation de précarité et de pauvreté. En outre, l'hétérogénéité du bassin de population scolaire de certains établissements représente des défis divers : par exemple, cohabitation entre autochtones et allochtones, écarts socioéconomiques

importants parmi les élèves, inclusion de classes adaptées aux jeunes éprouvant un trouble du spectre de l'autisme.

Les caractéristiques plus spécifiques des élèves constituent aussi des facteurs pouvant nuire ou faciliter l'implantation du dispositif. **L'ampleur croissante du nombre d'élèves éprouvant des besoins particuliers pèse sur le milieu scolaire** ajoute une complexité supplémentaire pour le corps enseignant rendant plus difficile l'implantation du dispositif organisationnel (p. ex., surcharge de travail, manque de temps pour participer aux activités mises en place dans le cadre du projet), surtout dans les contextes où il est difficile de trouver du personnel suppléant. En parallèle, l'éclatement des rôles d'enseignement et l'augmentation des tâches à caractère psychosocial pour le personnel enseignant et la direction alourdissent considérablement la charge de travail, notamment dans les établissements ayant un indice de défavorisation socioéconomique élevé.

❖ *Caractéristiques des établissements scolaires*

Certaines caractéristiques des établissements scolaires ont eu un impact sur l'implantation du dispositif organisationnel.

Dans certains établissements, la **simultanéité de plusieurs projets en cours** a généré une certaine confusion parmi le personnel enseignant concernant les objectifs et la pertinence de l'implantation du dispositif organisationnel. En outre, le fait de voir la mise en place de multiples projets au fil des années, sans qu'il en résulte un changement ostensible a semé le doute quant aux retombées positives potentielles du projet. Cela dit, lorsque le projet pilote a été arrimé aux autres projets de manière perçue comme cohérente, c'est plutôt une énergie nouvelle qui a été insufflée. Par exemple, dans l'un des établissements, la présence d'un projet éducatif axé sur la création d'un environnement inclusif et bienveillant a joué un rôle moteur dans la mise en œuvre du dispositif en raison de l'arrimage des objectifs des deux projets.

Au-delà des projets à proprement parler, **l'intégration du dispositif dans la structure de l'établissement scolaire**, aux côtés des comités et instances déjà existantes nécessite d'être pensée puisqu'elle fut dans certains cas un levier et dans d'autres un obstacle. L'exemple du comité de participation des enseignantes et des enseignants (ou conseil des enseignants, dans certains CSS), qui est conventionné, est patent. De fait, un comité de participation qui fonctionne bien constitue une ressource sur laquelle peut s'appuyer l'implantation du dispositif. Le Comité SMQVOT doit cependant articuler son fonctionnement avec le comité de participation pour éviter les redondances. Une direction a d'ailleurs créé un outil pour bien clarifier les zones de responsabilités et de fonctionnement.

Le recrutement des établissements scolaires pour participer à la recherche nécessitait certaines bases paritaires au sein même des établissements, puisque les candidatures soumises

devaient être signées à la fois par la direction et par un représentant des enseignantes et enseignants de l'établissement. Aussi, il apparaît que **la nature de la dynamique syndicale-patronale au sein des établissements** a été déterminante dans l'implantation du dispositif organisationnel. Dans certains cas, cette dynamique entre la personne déléguée syndicale et la direction était ouverte et non-conflictuelle, voire marquée par la convivialité; le cas échéant, l'implantation et l'accompagnement se sont avérés beaucoup plus aisés. À l'inverse, les milieux où des tensions entre la personne déléguée syndicale et la direction étaient palpables étaient moins propices à l'implantation.

Sur le plan des **conditions matérielles d'implantation**, le manque de locaux dans l'établissement pour tenir les rencontres prévues dans le cadre de l'implantation du dispositif organisationnel représente un enjeu important, car sans un espace propice aux échanges (p.ex., grandeur suffisante, propre et en ordre) qui assure la confidentialité des propos lors des rencontres, le dispositif organisationnel peut plus difficilement se mettre en place. Ceci n'a toutefois posé aucun problème dans la majorité des milieux. Certains enjeux liés à la taille de l'établissement scolaire, mais aussi à l'agrandissement via des pavillons modulaires ont aussi été évoqués, dans certains cas, comme créant de la difficulté à créer de la cohésion au sein du personnel (qui ne se côtoie pas), voire certaines tensions liées au sentiment d'injustice quant à l'attribution des locaux. Les lieux de convivialité sont ainsi plus rares, ou divisés, et il y a peu d'espace d'intimité pour des rencontres avec des collègues sur des sujets sensibles. C'est pourquoi a émergé, dans l'un des milieux, l'idée de créer un espace de rencontre spécialement dédié aux rencontres dans le cadre du projet. Enfin, dans certains milieux le manque de financement ou de postes budgétaires a constitué une contrainte à la durabilité de certaines solutions mises en place.

❖ *Enjeux liés au cadre du projet pilote*

La **nature paritaire du projet** a été un levier très important pour assurer la crédibilité de la démarche et son acceptabilité pour l'ensemble des parties, personnel enseignant et directions, dès les premières étapes de l'implantation du dispositif organisationnel. Par ailleurs, dans certains milieux, le projet est apparu comme un projet patronal (pour le personnel enseignant) alors qu'il a été reçu comme un projet syndical (pour les directions) dans d'autres milieux. Dans un cas comme dans l'autre, cette méconnaissance du caractère paritaire du projet a été défavorable à son implantation dans les milieux où elle s'est exprimée puisqu'elle a engendré de la méfiance et inhibé ainsi l'engagement de certains acteurs clés (enseignantes et enseignants ou directions). Enfin, notons que ces perceptions ont évolué dans certains milieux à mesure que s'est développé un réel collectif de travail au sein du Comité à travers le traitement effectif de STR.

Par ailleurs, le cadre du projet pilote était balisé par un certain nombre de contraintes qui ont été identifiées comme des obstacles à l'implantation. Malgré le fait qu'elle ait conditionné le

développement même du dispositif organisationnel, la décision du Comité de pilotage de **restreindre au personnel enseignant uniquement la participation au dispositif**, en raison de la provenance du financement, a suscité des préoccupations parmi les RM et la direction dans certains établissements. Cette décision a entravé l'intégration des perspectives d'autres personnels en affectant potentiellement la conception d'actions interprofessionnelles visant à améliorer l'organisation du travail. Cette exclusion du dispositif des autres corps professionnels a eu pour effet de limiter les possibilités d'ouvrir les réflexions et les discussions sur l'organisation du travail à l'ensemble de « l'équipe-école », souvent aussi concernée par les STR et les solutions pour les transformer. Par exemple, dans un des milieux, le personnel de soutien est trois fois plus nombreux que le personnel enseignant et leur santé mentale est également affectée. Au début du projet, des représentants du personnel de soutien ont approché des RM pour partager leurs conditions de travail à risque. Afin d'éviter toute incompréhension, le Comité a dû expliquer clairement les raisons objectives pour lesquelles il n'était pas possible d'impliquer l'ensemble du personnel dans ce projet pilote.

Autrement, le **temps compressé pour l'implantation du projet pilote**, inhérent lui aussi à l'entente de recherche, ainsi que la décision du COPIL d'empêcher la poursuite du dispositif organisationnel à l'automne 2023 ont constitué des obstacles à la pérennisation, compte tenu du temps nécessaire pour que le personnel des établissements s'approprie le dispositif organisationnel.

En définitive, l'appui plus large du Comité de pilotage dans les mécanismes généraux d'implantation et sa volonté de travailler dans un esprit d'intercompréhension, de respect du travail de l'équipe de recherche et de celui plus spécifique des équipes locales de recherche et des personnes qu'elles accompagnaient a contribué à faciliter l'implantation du dispositif dans les milieux.

6.2.2. Dispositif organisationnel : soutien à l'implantation

Pour favoriser l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires, le projet pilote prévoyait différentes modalités de sensibilisation, de formation et d'évaluation visant à soutenir l'implantation du dispositif et accompagner les membres du Comité dans l'appropriation de leur rôle :

- une rencontre de présentation du projet à l'équipe-école ;
- des formations aux membres du Comité ;
- des rencontres de démarrage ;
- une rencontre de sensibilisation auprès des enseignantes et enseignants ;
- et différentes mesures visant à clore le projet pilote et favoriser la pérennisation.

L'évaluation qui suit rend compte de ce qui, dans l'opérationnalisation de ces modalités, a permis effectivement ou non de soutenir l'implantation du dispositif organisationnel au sein des établissements.

❖ *Rencontre de présentation du projet*

La rencontre de présentation du projet réalisée au mois de mai ou juin a permis essentiellement d'initier ou de compléter le recrutement des RM (annexe 3a). Elle avait pour objectif également de faire connaître le projet à l'équipe enseignante. Si la **présentation en contexte d'assemblée générale** a permis de rejoindre l'ensemble de l'équipe enseignante, l'insertion de la présentation dans un ordre du jour souvent très chargé, d'une part, et la réalisation de cette rencontre en mode « en ligne », dans certains milieux, d'autre part, ont constitué des obstacles dans la mesure où cela n'a pas permis à l'équipe de recherche de tenir compte de rétroactions qui auraient pu être utiles dans la préparation de l'implantation.

❖ *Formations*

De façon générale, les formations offertes ont permis d'atteindre leurs objectifs puisqu'elles ont été jugées utiles, dans plusieurs des établissements scolaires participants, pour aider les RM et les directions à mieux comprendre le dispositif et le rôle qu'ils devaient y jouer. Le déploiement des formations a toutefois varié passablement d'un milieu à l'autre, l'équipe de recherche adaptant à la fois le contenu, les modalités et les moments de formation en fonction des contingences du milieu dans lequel elle intervenait et des besoins des personnes accompagnées. Les résultats suivants doivent donc être interprétés avec circonspection. Les constats soulevés ici portent sur l'évaluation des principales formations offertes, dans la vaste majorité des milieux.

Capsules vidéo

Le visionnement de cinq capsules vidéo était prévu, pour introduire les fondements théoriques et pratiques du dispositif organisationnel (annexe 2a). Les membres du Comité devaient visionner lesdites capsules vidéo en prévision de la première rencontre de formation prévue en septembre, lors de laquelle un retour avec l'équipe de recherche devait être effectué.

Bien que le temps de visionnement devait être reconnu et compensé dans les heures d'implication dans le projet, plusieurs participantes et participants sont restés avec l'impression que le visionnement des capsules ne serait pas compensé. Or, les capsules totalisaient environ 90 minutes de visionnement. Ainsi, plusieurs participants n'ont pas consulté les capsules ou les ont visionnées partiellement en raison d'un manque de temps pour le faire en dehors des réunions du Comité, ce qui a représenté un obstacle important en réduisant la compréhension des assises fondamentales du projet et l'appropriation du rôle de RM. Le nombre et la durée des capsules ont

également représenté un frein pour certaines personnes participantes. Dans certains milieux, les membres de l'équipe de recherche ont répondu à cet obstacle en organisant le visionnement à même le temps de rencontre du Comité, ce qui a été apprécié des participants.

Néanmoins, dans certains cas, les contenus des capsules vidéo et les discussions en Comité ont permis aux RM de s'approprier le vocabulaire spécifique, de stimuler leur motivation pour améliorer les conditions de travail néfastes pour la santé et de réfléchir au sens du travail dans le bien-être humain voire de leur propre bien-être. Les vidéos ont permis de produire un changement chez certains participants quant à leur vision de la problématique de la santé mentale en milieu scolaire. L'utilisation d'exemples concrets utilisés dans les capsules vidéo a facilité la compréhension puisqu'ils permettaient de faire les liens avec le quotidien du travail en milieu scolaire. Une plus grande sensibilité aux particularités de certains milieux (p. ex. formation professionnelle) aurait permis de rejoindre un plus vaste éventail de réalités. Le recours à ces exemples a renforcé la crédibilité du projet et de l'équipe de recherche aux yeux de certaines personnes participantes.

De manière générale, certaines capsules mériteraient d'être allégées et améliorées au plan visuel de manière à ce qu'elles soient plus faciles à suivre. En outre, un document d'accompagnement du visionnement et un résumé-synthèse ou un aide-mémoire auraient été appréciés pour conserver les idées saillantes de chacune des capsules.

Formation sur l'écoute

Une première formation sur l'écoute du travail a été offerte dans plus des deux tiers des milieux⁸. Cette formation avait pour objectif d'initier les membres du Comité SMQVOT à l'écoute et au travail d'écoute tel que proposé et compris dans le cadre du projet et de les sensibiliser aux enjeux éthiques liés au travail d'arpentage et aux consultations individuelles et collectives (annexe 2b)

Dans certains milieux, le manque de temps pour réaliser la formation sur l'écoute lors de la rencontre de démarrage du mois de juin, tel qu'il était prévu initialement, et le fait qu'elle ait été tenue très tôt à l'automne a été un obstacle dans l'implantation du dispositif puisque cela a décalé d'une certaine manière la période d'appropriation du rôle de RM. Néanmoins, cette formation a permis le développement de nouvelles compétences chez les RM, notamment en leur permettant d'approfondir leur compréhension du rôle de RM et de se préparer efficacement pour l'arpentage (p. ex., posture à adopter, pièges à éviter).

⁸ Dans les autres milieux, d'autres priorités ont été établies pour les contenus de formation.

Enfin, les mises en situation réalisées dans le cadre de la formation sur l'écoute ont permis aux RM de se projeter dans divers scénarios d'arpentage et de discussion auprès de leurs collègues tout en intégrant les outils et techniques d'écoute proposés. Cependant, une adaptation de ces mises en situation en fonction de la réalité de l'établissement scolaire aurait représenté un levier favorisant une meilleure appropriation de son rôle et des activités d'arpentage. Dans ce cadre, un aide-mémoire avec des exemples concrets représente un levier dans la réalisation de l'arpentage.

Formation sur l'analyse du travail, les méthodes de l'instruction au sosie et du photovoix

Cette formation avait pour objectifs de comprendre la posture à adopter lors de l'arpentage en s'initiant à l'analyse du travail et aux défis qu'elle comporte, d'une part, et, d'autre part, à s'initier à la méthode du photovoix en vue de l'utiliser comme outil d'arpentage en utilisant des photos comme médias pour illustrer des STR et amorcer une discussion sur celles-ci (annexe 2c).

Dans l'ensemble, cette formation a rencontré quelques défis. D'abord, comme cette formation visait essentiellement à donner des outils aux RM pour réaliser l'arpentage, l'équipe de recherche avait recommandé que cette formation, spécifiquement, ne soit offerte qu'aux RM. Cette recommandation a été bien reçue dans la vaste majorité des milieux, mais a créé de l'incompréhension, voire un malaise et de la méfiance dans quelques milieux de la part de la direction ; ces directions auraient fortement souhaité être présentes à toutes les formations.

Bien qu'elle ait été appréciée en termes d'innovation pédagogique et qu'elle ait permis de saisir la complexité de l'explicitation de l'activité de travail, l'utilité de la formation à l'instruction au sosie a été perçue de manière mitigée. En général, elle a été perçue comme trop courte pour permettre une compréhension approfondie de la posture propre à l'instructeur. Dans certains milieux, des incertitudes persistent quant à l'utilité de cette formation pour accomplir leur rôle et leurs tâches concrètes de RM. Dans d'autres milieux, cette formation a été perçue par les RM comme utile pour leur permettre de se doter de méthodes efficaces pour mener l'arpentage.

En ce qui concerne l'activité sur la méthode du photovoix, elle a été écartée dans certains établissements en raison d'un manque de temps pour sa préparation, mais aussi d'une certaine résistance des RM à utiliser la photographie comme outil d'explicitation de la réalité de travail à l'école. Dans les milieux où cette activité s'est tenue, la formation a été fort appréciée et considérée stimulante par les personnes participantes. Bien qu'elle n'ait été utilisée telle qu'enseignée que dans un seul milieu, la méthode a suscité la créativité des RM sur des méthodes d'arpentage dans plusieurs autres milieux, en utilisant, par exemple, des photos pour susciter des discussions collectives sur les enjeux particuliers.

En somme, ces deux méthodes ont été perçues comme des opportunités pour maîtriser plus efficacement les démarches et les outils d'analyse des STR, soulignant ainsi l'importance de verbaliser et d'explicitier les problématiques.

Dans certains milieux pour lesquels cette formation était envisagée avec résistance ou pour lesquels elle ne répondait pas à un besoin de la part des RM et de la direction, des formations alternatives ont été déployées. Elles concernaient, selon les milieux, la rédaction confidentielle, éthique et nuancée de STR, la conception d'outils d'arpentage (questionnaires) pour documenter des STR précises en lien avec les fondements du projet (intercompréhension, mise en visibilité du travail, conditions de prise de parole de chaque personne, etc.), l'analyse et la synthèse de réponses aux questionnaires. Ces formations, conçues à la demande du Comité en entier, ou des RM dans certains cas, ont été fort appréciées et se sont avérées des tournants importants pour l'appropriation du projet par les RM dans ces milieux.

Formation sur l'animation

Cette dernière formation avait pour finalité de contribuer à rendre autonome dans son fonctionnement le Comité. Elle avait ainsi pour objectif d'aider les participants à mieux comprendre, à composer avec, voire à utiliser les dynamiques d'intercompréhension, d'influence et d'interinfluence et de pouvoir qui se jouent dans l'animation des groupes et dans l'exercice de la fonction « relais » (annexe 2d). Pour différentes raisons, liées à la capacité ressentie, à la volonté ou à la possibilité ou non des membres du Comité à poursuivre leur travail de manière autonome, cette quatrième formation n'a pas été offerte dans tous les milieux accompagnés.

Différents facteurs, dont l'avancement plus lent que prévu du déploiement du dispositif, ont motivé l'équipe de recherche à reporter la formation au mois de février et au mois de mars, alors qu'elle avait initialement été prévue au mois de décembre. Ce décalage a représenté un obstacle dans plusieurs milieux dans la mesure où les apprentissages ont été peu réinvestis. Une arrivée plus hâtive de cette formation aurait pu mieux soutenir et accompagner le Comité dans le développement de son autonomie et des compétences d'animation des RM en vue d'actualiser le rôle de personne-relais initialement prévu dans le dispositif. Toutefois, il aurait été improductif de réaliser cette formation vraiment plus tôt dans le projet pilote, puisque les membres du Comité avaient déjà beaucoup d'information à acquérir et de compétences à développer en début de projet et il fallait laisser le temps nécessaire à ce processus d'apprentissage. Si le projet pilote avait pu se déployer sur deux ans, cette formation aurait pu avoir lieu en début de deuxième année, un moment auquel le Comité aurait vécu et appris d'une première année de mise en place du dispositif et aurait été plus confiant et outillé pour prendre progressivement en charge la conduite du dispositif alors que l'équipe de recherche se serait progressivement retirée.

Cela dit, dans les milieux où elle a été offerte, cette formation a contribué à ce que les membres du Comité reconnaissent les défis liés à l'animation et surmontent leurs doutes quant à leurs capacités individuelles à animer des groupes. Plus particulièrement, l'activité du théâtre-forum a permis de réfléchir de manière collective et située, tout en mettant en évidence la responsabilité partagée et le travail coopératif. Malgré la difficulté pour certains RM à s'investir dans l'activité du théâtre-forum, se sentant moins à l'aise dans un rôle d'animation et de jeu de rôle, les personnes participantes se sont généralement prises au jeu et ont apprécié les mises en scène, certains RM plus réservés se prêtant même activement au jeu. Enfin, plusieurs personnes participantes ont souligné avoir apprécié le caractère innovant de la méthodologie et sa capacité à rendre compte avec justesse d'une représentation de la réalité de l'établissement et du travail quotidien. Il apparaît toutefois important que le choix des mises en situation soit représentatif de la réalité de travail des RM dans l'objectif de favoriser une meilleure appropriation des scénarios proposés.

Dans certains milieux, une appropriation progressive du rôle d'animation a été organisée en distribuant cette responsabilité pour les discussions portant sur des STR précises et choisies en fonction de leur degré de sensibilité modérée, habituellement circonscrite à des éléments d'organisation du travail relativement techniques et ne relevant pas des relations interpersonnelles. En tout temps, l'équipe de recherche demeurerait prête à intervenir en cas de besoin. Cette approche progressive a permis à certains RM de s'approprier ce rôle en vue d'une prise en charge lors d'une éventuelle poursuite du projet.

Autres constats sur les formations

Pour terminer cette section, il importe de faire quelques constats plus généraux sur la formation offerte dans le cadre de la participation au projet pilote.

D'abord, il semble important de souligner que la planification des formations pourrait être revue afin qu'elles soient dispensées à des moments plus opportuns, soit un peu avant l'utilisation des techniques enseignées. Certaines formations sont, de fait, arrivées trop tard alors que d'autres ont été tenues trop tôt, créant ainsi des défis d'efficacité. Dans le même sens, le fait de condenser la majorité des formations en début d'année a contribué à rendre cette période particulièrement chargée pour les RM. Enfin, le temps nécessaire pour les formations est apparu, pour certains comités, comme trop important par rapport aux bénéfices observés, particulièrement dans un contexte de charge de travail élevée.

Une attention devrait aussi être portée au contenu parfois trop théorique et éloigné de la réalité du terrain de certaines formations, lequel a constitué un obstacle à l'assimilation du contenu par les participants et participantes du projet. Une scission entre la culture du monde universitaire, axée sur les idées théoriques, les concepts et les références à des recherches, et le

milieu éducatif, axé davantage sur la pratique et le concret, a été perçue, par moment et dans certains milieux, et a pu nuire à l'appropriation du dispositif par les membres du Comité. Dans cette optique, l'utilisation d'exemples concrets liés au terrain s'est révélée être un levier essentiel pour faciliter la compréhension et l'assimilation du contenu des formations. De même, la possibilité de solliciter des éclaircissements ou des explications supplémentaires sur les éléments moins clairs à la fin des formations a contribué à renforcer l'apprentissage.

Soulignons enfin qu'une équipe locale de recherche a fait le pari d'écarter la plupart des formations pour se concentrer sur les besoins de formation émergeant au fur et à mesure de l'implantation du dispositif, à partir de l'expérience des RM et des directions. Par exemple, une formation sur la méthodologie concrète d'analyse collective de STR a été offerte. Bien qu'il soit difficile de « comparer » cette manière de procéder avec celle des autres milieux, on peut tout de même tirer comme conclusions 1) qu'une telle formation concrète, réalisée indirectement dans les autres milieux, s'avère essentielle, 2) qu'il y a lieu de penser l'ajustement des formations en fonction des besoins spécifiques des équipes accompagnées et 3) qu'il s'avère porteur de lier les concepts théoriques à des situations concrètes vécues par les membres du Comité.

❖ *Rencontres de démarrage*

Deux rencontres de démarrage du Comité ont été tenues dans la majorité des milieux. Une première rencontre de démarrage avait été jumelée avec la formation sur l'écoute. Cette première rencontre, tenue en juin, visait à constituer et voir au bon démarrage du groupe qui formerait le Comité SMQVOT. Plus précisément, elle visait à permettre aux personnes participantes de comprendre le cadre général et les particularités de la recherche-intervention et du dispositif organisationnel qui serait mis en place, de comprendre le rôle de RM et de clarifier celui des membres de la direction, et soutenir l'esprit d'équipe et la cohésion du groupe. Cette première rencontre a été utile dans plusieurs milieux pour établir les attentes des personnes participantes, partager ce qui les motive à s'impliquer, mettre en commun leurs doutes et appréhensions par rapport à leur implication et leur permettre, en définitive, de commencer à s'appropriier le dispositif et anticiper son implantation dans leur milieu spécifique (annexe 3b). Cette rencontre a été un levier important pour l'implantation dans plusieurs milieux. Dans certains cas, cela a mené au départ de RM et au réajustement de la composition du Comité en vue du début réel des travaux du Comité. La clarification de ce que l'on peut s'attendre ou non d'un RM semble avoir été particulièrement importante.

Une deuxième rencontre de démarrage a été tenue dans les milieux dans le courant du mois de septembre. Il s'agissait en quelque sorte de la première rencontre de travail du Comité. Cette rencontre avait pour objectif de poser le cadre général de travail du Comité, d'établir des normes qui conviennent à tous les membres du Comité, mais aussi des règles de fonctionnement à la fois

du travail en Comité et du travail d'arpentage des RM et de préparer la rencontre de sensibilisation. Cette rencontre de démarrage s'est avérée cruciale pour l'organisation du travail en Comité (annexe 3c).

❖ *Rencontre de sensibilisation*

La rencontre de sensibilisation de l'ensemble du personnel enseignant, tenue vers la fin du mois de septembre ou au début du mois d'octobre, avait pour objectif de « sensibiliser » le personnel enseignant à la fois à la problématique de la santé mentale au travail des enseignantes et enseignants et au fonctionnement du dispositif (annexe 3d). Ainsi, des données préliminaires et contextualisées issues de l'enquête de l'INSPQ à laquelle le personnel enseignant avait été invité à participer ont été présentées afin de sensibiliser à l'importance d'un dispositif de prévention des risques psychosociaux et des situations de travail. Le dispositif organisationnel et les concepts clés ont aussi été présentés lors de cette rencontre, ainsi que le rôle du Comité. Les RM ont également discuté de leur mandat, de leur rôle et des modalités d'implication de leurs collègues dans le projet. Dans plusieurs milieux, les RM ont participé à l'organisation de cette rencontre et à la présentation elle-même. Il s'agit d'un levier d'implantation dans la mesure où cela a contribué à donner de la crédibilité au projet, d'une part, et à faire connaître les RM, d'autre part, et enfin à contribuer à la cohésion du Comité. La décision prise par des RM de participer activement à la présentation a eu pour effet de les impliquer davantage et de les inciter à clarifier et à s'appropriier les concepts théoriques et le dispositif prévu pour être en mesure de l'expliquer dans leurs mots à leurs collègues. Ce passage des mots de l'équipe de recherche aux mots de l'équipe de RM a contribué à une réception positive dans ces milieux.

Selon les RM, la rencontre de sensibilisation s'est avérée bénéfique pour la mise en œuvre du projet. Bien que les membres du personnel enseignant n'aient pas toujours exprimé ou posé de questions concernant leur perception ou leurs attentes vis-à-vis du projet, les RM estiment que leurs collègues ont grandement apprécié le contenu et ont une meilleure compréhension des objectifs du projet. Dans certains cas, la tenue de la session à distance a présenté un obstacle majeur, surtout du fait que les enseignantes et enseignants avaient leurs caméras éteintes, ce qui a limité la détection de leurs réactions non verbales pourtant fort importantes pour saisir la réceptivité des enseignantes et enseignants à propos du projet. Cela a empêché de valider la compréhension du dispositif, des concepts, ce qui a pu nuire à la capacité du personnel enseignant à participer au dispositif.

En outre, la présentation des résultats préliminaires de la recherche de l'INSPQ sur les risques psychosociaux (RPS) et la santé mentale du personnel scolaire semble avoir eu un certain effet, suscitant, dans certains milieux, certaines réactions de surprises ou d'inquiétudes. Le concept de présentéisme, nouveau pour la majorité des personnes enseignantes, a

particulièrement suscité des réactions et des interventions d'identification à ce phénomène. Par ailleurs, dans certains milieux, le fait de tenir la rencontre à distance a, ici encore, empêché de vérifier leur « rapport » aux constats en matière de santé mentale et de RPS.

Dans tous les cas, il semble que la communication avec les enseignantes et les enseignants ait été un facteur déterminant du succès de l'implantation dans les milieux. Cette rencontre s'avère donc primordiale. L'assemblée générale ressort comme un lieu de communication particulièrement important pour tenir le personnel enseignant informé sur le projet. Par ailleurs, lors des rencontres bilans, la possibilité de présenter le projet de manière plus informelle à des groupes restreints en mélangeant les enseignantes et enseignants de divers départements lors de rencontres en personne a été soulignée comme une manière qui serait porteuse pour accroître l'adhésion du personnel enseignant. Cette piste paraît à envisager particulièrement dans les milieux où un historique de relations de travail conflictuelles est dénoté ou encore dans des contextes d'organisation du travail spécifique telle que ceux de la formation professionnelle où le personnel enseignant est réparti sur différents sites avec des horaires particuliers (jours, soir, enseignement concentré, etc.).

❖ *Clôture et pérennisation*

Pour clôturer l'accompagnement des milieux par l'équipe de recherche, une rencontre bilan a été tenue dans la très vaste majorité des milieux. Lors de cette réunion de bilan, les membres du Comité ont saisi l'occasion de partager leurs perspectives sur le travail accompli et d'évaluer la viabilité du dispositif. Les RM ont proposé des suggestions d'amélioration pour le dispositif, mettant en évidence des idées qui auraient pu faciliter son implantation ou qui pourrait faciliter sa poursuite. Certains RM ont pu, à cette occasion, exprimer leur souhait de continuer leur implication au sein du Comité pour l'année à venir, contribuant ainsi à assurer la pérennité de cette initiative.

En plus d'une rencontre bilan, l'équipe de recherche a proposé la passation d'un questionnaire d'évaluation auprès de l'équipe enseignante pour appréhender leur perception du dispositif et des actions du Comité, à la fois dans le but de servir l'évaluation de l'implantation du dispositif et des retombées dans une perspective de recherche, mais aussi dans une perspective d'amélioration du dispositif dans l'éventualité où le projet se poursuivait. Ces retours ont fourni des informations essentielles sur le projet selon le point de vue du personnel enseignant. Les résultats des questionnaires permettent entre autres de se donner des indications en ce qui concerne l'impact des activités du Comité sur la santé mentale du personnel enseignant.

Dans certains milieux, un retour sur le travail du Comité a été réalisé en toute fin d'année auprès de l'assemblée générale. Cette décision du Comité a favorisé la validation du dispositif et

a contribué à le légitimer comme une nouvelle instance dans la structure de l'établissement. Ce fut aussi une occasion de reconnaître le travail des RM, et celui de la direction.

6.2.3. Dispositif organisationnel : acteurs

Le dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail repose sur une série d'acteurs et d'actrices qui y jouent un rôle fondamental. Le dispositif est décrit à la section 3.2. L'analyse des données des douze cas à l'étude a permis d'identifier des enjeux qui constituent des leviers et des obstacles relevant de caractéristiques et autres éléments propres à ces acteurs et actrices.

❖ *Référents-métier*

Les RM, rappelons-le, ont pour rôle d'arpenter leur école et d'agir comme vigie auprès de leurs collègues pour identifier et documenter avec eux des STR pour la santé mentale dans le travail enseignant, mettre en discussion et analyser ces situations de travail au sein du Comité SMQVOT pour enrichir la compréhension de ces situations et identifier des pistes d'intervention ou de prévention de ces situations. Ils ont enfin pour rôle d'assurer une circulation de l'information entre le Comité et leurs collègues enseignantes et enseignants. Les analyses inter-cas identifient plusieurs enjeux qui permettent de mieux comprendre ce qui a permis aux RM de bien jouer leur rôle ou, à l'inverse, ce qui a nui à la réalisation de leur mandat.

La première condition de succès pour que les RM puissent jouer leur rôle adéquatement est **le volontariat, l'intérêt et l'engagement envers la problématique de la santé mentale, et le désir d'agir concrètement pour améliorer la santé mentale au sein de leur établissement scolaire**; l'identification et l'engagement envers l'établissement scolaire même (p. ex., certains y ont fait leurs études) a aussi constitué une source d'investissement dans le projet. Comme le volontariat était une condition de participation, il est évident que cette condition était respectée formellement, mais c'est l'engagement subjectif qui semble avoir fait la différence. De fait, certains RM semblent s'être impliqués dans le projet en raison de pressions plus ou moins explicites de leurs collègues et amis, de leur direction ou encore de leur syndicat. Cela a provoqué des ambivalences à différents moments dans la conduite du dispositif, surtout dans la capacité du dispositif à produire des résultats concrets et dans la confiance envers son propre rôle. D'autres semblent s'être impliqués pour faire avancer, certes, la problématique de santé mentale au sein de leur établissement scolaire, mais aussi des problématiques directement en lien avec leur propre situation de travail ce qui a eu pour effet de personnaliser certaines STR et les rendre difficiles à traiter en Comité. Pour autant, l'implication des RM a été une ressource majeure, probablement la plus importante avec l'engagement de la direction, pour le succès de l'implantation du dispositif. De façon générale les RM ont manifesté de manière remarquable leur curiosité et leur

engagement concernant le sujet du bien-être et de la santé mentale, démontrant un intérêt global pour cette thématique. Si les représentations individualisantes de la santé mentale, relevant du sens commun⁹, ont pu constituer un obstacle à l’implantation du dispositif, la formation et l’accompagnement ont permis le plus souvent de recadrer ces représentations et de les inscrire dans une vision qui prend en compte l’organisation du travail. De manière générale, donc, leur engagement dans le projet est perçu comme une occasion d’échanger sur les défis rencontrés dans leur environnement professionnel et de mieux appréhender les divers enjeux présents au sein de leur milieu de travail.

Le recrutement et la sélection des RM s’imposent comme une étape cruciale. Dans le dispositif duquel l’équipe de recherche s’est inspirée (p.ex., Bonnefond 2019), les RM sont élus par leurs pairs. La question de **la légitimité de représentation** constitue un enjeu important. Aussi, les données montrent, de fait, que d’opter pour une élection des RM par leurs pairs plutôt que par simple volontariat présente un triple avantage : il facilite le travail d’arpentage et encourage le partage de STR, il renforce la confiance envers les RM et il légitime leur rôle et leur posture. En fait, c’est principalement la crédibilité perçue des RM qui constitue le facteur décisif. Ainsi, bien que l’élection puisse être une voie intéressante à suivre, d’autres modalités peuvent être également adoptées tout en respectant cet avantage de la crédibilité perçue. Par exemple, dans un milieu, une RM remplaçante a plutôt été cooptée par le Comité (dont la direction qui souhaitait que chaque courant d’opinions dans l’école soit représenté afin de stimuler les débats) après analyse de la représentativité au sein du Comité et des besoins perçus des personnes enseignantes. Dans un autre milieu, dans lequel les volontaires n’ont pas été élus, une RM a déclaré lors du bilan que les personnes enseignantes plus réservées sont venues la voir parce qu’elle était, elle aussi, plus réservée. De même, la cooptation de RM issus de l’immigration récente a permis d’entendre leurs voix et la voix de personnes enseignantes issues de l’immigration qui ont choisi d’aller vers ces RM. Ainsi, si l’élection comporte certains avantages, la composition idéale d’un tel Comité de même que les modalités de sa formation restent à expérimenter.

Le lien de confiance préexistant entre les RM et le personnel enseignant favorise la collecte d’informations lors de l’arpentage, permettant aux RM d’accéder à davantage de STR vécues. À l’inverse, le travail des RM est passablement plus difficile lorsqu’ils s’avèrent peu intégrés socialement dans leur établissement scolaire, lorsque des doutes sont présents quant à la capacité de représenter leurs collègues enseignantes et enseignants ou encore lorsque ces collègues doutent de leurs motivations à s’impliquer (p. ex., pour leur propre santé mentale, pour faire valoir leurs conditions). Dans certains cas, il semble que le manque d’ancienneté ou le statut précaire de

⁹ Par exemple, une formulation individualisante d’une STR pourrait être : si cette personne a de la difficulté à évaluer des élèves en francisation nouvellement arrivés dans sa classe en octobre, sans avoir été formée pour le faire, c’est parce qu’elle est anxieuse, qu’elle devrait apprendre à mieux gérer son anxiété.

certaines RM (p. ex., nouvelle personne enseignante dans l'école) pourrait avoir représenté un obstacle au partage de STR. En fait, le lien de confiance envers les RM joue pour beaucoup dans le fait que certaines enseignantes et certains enseignants se dirigent plus ou moins spontanément vers certains de leurs collègues RM pour partager leur STR.

Cette confiance découle de plusieurs variables, à la fois contextuelles, personnelles, interpersonnelles et culturelles.

Dans chacun des milieux, le recrutement et la sélection des RM ont été pensés, parfois avec la direction, parfois avec la direction et le délégué syndical, avec des volontaires déjà pré-identifiés, pour favoriser la **représentativité d'une diversité de réalités du corps enseignant dans les STR rapportées au Comité**. De fait, l'analyse inter-cas montre qu'une représentation diversifiée en termes de niveaux et de matières, mais aussi de genre et d'ancienneté s'avèrent être un élément essentiel pour le bon fonctionnement du Comité et du dispositif. À l'inverse, le manque de diversité au sein du Comité (p. ex., tous du même cycle) a limité la capacité du Comité à représenter de manière plus équilibrée les différents groupes d'enseignantes et enseignants de l'établissement et donc à jouer son rôle de prévention à l'échelle de l'établissement scolaire.

Au-delà de la diversité catégorielle des RM au sein du Comité, des **RM ayant une expérience diversifiée, une longue ancienneté au sein de l'école, et impliqués dans plusieurs comités et projets** ont constitué un atout important dans l'implantation du dispositif. Leur connaissance approfondie de la réalité du milieu se révèle précieuse à divers niveaux : crédibilité auprès de leurs collègues et donc plus grande facilité d'arpentage, propos critiques et nuancés par rapport à l'histoire de ce qui s'est fait dans l'établissement, prise en compte des normes explicites et implicites à l'établissement qui facilite la réflexion sur les pistes d'action.

Une expérience longue et diversifiée permet en outre de soutenir une posture de discussion affirmée avec la direction, ce qui contribue à établir ce que certaines directions et personnes enseignantes appellent des « discussions courageuses », susceptible d'ouvrir vers des délibérations adossées sur le réel. On remarque à l'inverse, selon l'expérience vécue dans certains milieux, qu'un rapport de subordination par rapport à la direction, peu importe la source de celui-ci (p. ex., statut d'emploi précaire, personnalités, enjeux interpersonnels, point de vue isolé ou minoritaire) instaure une dynamique verticale, qui rend inévitablement difficile l'appropriation du rôle avec une plus grande légitimité et permet plus difficilement de répondre aux finalités du dispositif.

L'analyse des profils de RM selon des caractéristiques personnelles est très délicate et doit être abordée avec prudence. Chaque profil de caractéristiques personnelles et de compétence peut être mis à profit dans le travail du Comité. De fait, **l'hétérogénéité amène une diversité et des implications dans le Comité qui peuvent être complémentaires**. Par exemple, certains RM

contribuent peu au dialogue, mais sont capables d'organiser l'action, d'autres participent à la structuration du travail du Comité ou du travail des RM alors que leurs collègues instaurent un climat convivial au sein du Comité. L'analyse inter-cas montre par ailleurs que certaines caractéristiques semblent mieux répondre au mandat des RM que d'autres, notamment lorsqu'il est question d'arpentage. La réserve, la discrétion ou la gêne chez certains RM peuvent se manifester par une attitude inhibée ou passive et constituer ainsi un obstacle à l'arpentage et au partage des STR par les personnes enseignantes. Or, dans un milieu une RM qui se dit réservée a plutôt nommé cette caractéristique comme un avantage puisque les personnes réservées et peu intégrées socialement se sont dirigées vers elle. En revanche, les RM qui ont de facilité à entrer en contact avec les autres, qui endossent un rôle de leader ou qui font preuve de proactivité ont manifestement plus de facilité à réaliser leur mandat d'arpentage et à se voir partager des situations difficiles par leurs collègues enseignantes et enseignants. Ces RM ont parfois inspiré certains autres RM dans leur travail au sein du Comité, voire leur ont permis de se sentir accompagnés, alors qu'il s'agissait d'un mandat plus difficile pour eux.

Toujours sur le plan des qualités ou compétences, la **capacité d'écoute, d'empathie et d'impartialité** constitue également des atouts importants dans l'exercice du rôle de RM. Si la formation sur l'écoute a permis de soutenir son développement, certaines personnes ont, d'office, plus de facilité à entrer en relation d'écoute avec leurs collègues, à se montrer sensibles envers leur réalité, à créer un lien de confiance dans la relation qui amène les autres à se sentir non pas jugés, mais compris, et à recueillir ainsi des expériences susceptibles de nourrir la réflexion sur les STR. Il s'avère par ailleurs fondamental d'être en mesure de maintenir une certaine distance à la fois sur le plan affectif et relationnel. Cette distance peut être facilitée lorsque les RM n'ont pas de relations antérieures ou quotidiennes avec les collègues, par exemple être un collègue d'un autre département peut faciliter l'arpentage. Certains RM ont exprimé une crainte de se laisser envahir par les STR vécues par les autres en raison de leur propre implication personnelle en tant qu'enseignante ou enseignant, mais aussi en tant que personnes vivant des situations semblables (p. ex., être mère), ce qui les rend plus sensibles aux problèmes des autres. Des RM ont déclaré avoir arrêté de se rendre disponibles pour recevoir des STR étant donné leur difficulté à entendre autant de détresse qu'ils et elles n'avaient pas perçue auparavant, malgré leur grande implication et leur ancienneté dans leur école. Le rôle des RM, qui consiste à servir de médiateur auprès des personnes enseignantes dans des situations éprouvantes, peut les amener à se sentir responsables et émotionnellement affectés par leur tâche.

L'ensemble de ces considérations amènent certains RM à ressentir un **sentiment d'imposteur** et craignent de ne pas être suffisamment compétents et compétentes dans le rôle de RM, ce qui constitue un frein important dans la pleine participation au projet. D'office, malgré le cadrage de leur rôle réalisé par l'équipe de recherche (p. ex., outil ce qu'est ou non un RM – annexe 4a), les RM ont été plusieurs à se questionner, tout au long de la conduite du projet, sur leur

capacité à jouer leur rôle efficacement étant donné leur absence d'expertise en santé mentale et en relation d'aide. Plusieurs ont exprimé leurs doutes sur la volonté des enseignantes et enseignants de se confier sur les STR étant donné leur absence de crédibilité en matière de compétences en santé mentale. Ce sentiment d'imposteur a constitué un frein important à l'exercice de leur rôle. Certains ont même pris conscience d'une forme de mécanisme d'« autosabotage » qui a entravé l'efficacité du dispositif (p. ex., éviter les activités d'arpentage). À la suite de cette prise de conscience, plusieurs RM se sont engagés de manière active dans leur rôle. Pour d'autres, l'appropriation progressive de leur mandat dans le Comité, leur a permis de développer une confiance au regard de l'importance de leur rôle, qui les a aidés à s'investir dans les activités d'arpentage.

Ces constats soulèvent différents enjeux liés plus spécifiquement à l'appropriation du rôle de RM. Dans à peu près tous les milieux, l'enjeu de la **définition claire du rôle et de la compréhension de ce rôle** tant par les enseignantes et enseignants que par eux-mêmes s'est posé dès le début du dispositif; les RM exprimaient des doutes et des craintes importantes à cet égard. Cela souligne notamment la nécessité de redoubler d'efforts, dès le début de l'implantation, pour clarifier les responsabilités de chaque partie prenante du projet. Cela ouvre aussi vers d'autres types d'arpentage que les consultations individuelles, dont l'arpentage par observation ou l'arpentage par écoute des discussions collectives dans d'autres comités. Une telle diversification des types d'arpentage pourrait réduire la pression de bien jouer leur rôle que vivent les RM.

Au fil des rencontres de formation et des premières rencontres de Comité, et grâce aux discussions entre eux et avec l'équipe de recherche sur leurs doutes et leurs rôles, les RM ont gagné confiance en leurs capacités à jouer leur rôle. La participation du personnel enseignant aux activités des membres du Comité a notamment contribué à donner davantage de légitimité au rôle de RM. Parallèlement, les membres du Comité disent se sentir plus outillés.

Enfin, le fait que certains RM aient **un double rôle** a parfois joué en faveur de l'exercice de leur mandat d'arpentage et de travail en Comité et parfois plutôt en défaveur. En plus de leur rôle de RM, certaines personnes participantes pouvaient également avoir un rôle de mentor dans l'établissement scolaire, de membres du comité de participation des enseignantes et enseignants, de délégué syndical, etc. D'un côté, une certaine confusion quant au rôle du RM est survenue pour certaines personnes participantes qui exerçaient ainsi un double rôle, confusion qui pouvait s'exprimer autant pour elles-mêmes, dans l'exercice de leurs fonctions, que pour des collègues auprès de qui elles intervenaient. L'exercice d'un double rôle pouvait en outre entraîner une forme de surcharge, en fonction du nombre de demandes reçues dans chacune des fonctions. D'un autre côté, l'analyse des données recueillies dans certains milieux montre plutôt que le double rôle de certains RM a favorisé l'implantation du dispositif. Dans certains milieux, en effet, les RM qui avaient un rôle au sein d'autres instances de gouvernance de l'établissement (p. ex., comité de

participation des enseignantes et enseignants) ont permis d'enrichir l'analyse des STR et, surtout, ont pu apporter une vision stratégique de la mise en place d'actions préventives en fonction de la réalité organisationnelle de l'établissement. En outre, il semble que l'exercice d'une autre fonction (p. ex., délégué syndical) par un RM peut être un levier pour l'implantation, pourvu que celui-ci soit bien défini et bien balisé de manière à ce qu'il n'interfère pas avec les objectifs du Comité, mais, au contraire, vienne plutôt les soutenir.

❖ *Direction de l'école*

Le dispositif organisationnel de clinique du travail proposé a la particularité de faire jouer un rôle important à la direction d'établissement au sein du Comité SMQVOT. La présence des directions, avec les RM, permet théoriquement d'enrichir l'analyse des STR à partir d'une autre perspective, dans une optique d'intercompréhension des réalités professionnelles et hiérarchiques. Il s'agit néanmoins d'un point de vue particulier puisque les directions ont une vision d'ensemble de l'école, d'une part, mais elles ont aussi, d'autre part, le pouvoir d'organiser le travail au sein de l'école, dans la mesure des contraintes auxquelles elles sont soumises (p. ex., cadre réglementaire). Ainsi, leur rôle est crucial non seulement dans l'analyse des STR, mais aussi, et peut-être surtout dans la réflexion et dans les délibérations sur les pistes d'action possibles pour agir sur les STR et mettre en place des stratégies de prévention. Le dispositif demande ainsi à la direction de partager, d'une certaine manière, les responsabilités qui lui incombent dans l'exercice habituel de leur fonction, à savoir d'analyser les problèmes vécus dans l'établissement qu'elles dirigent et d'identifier des moyens pour les régler. Dans le cadre du dispositif, elles acceptent ponctuellement de réfléchir avec des personnes enseignantes à l'organisation du travail, ce qui implique de sortir de leur position hiérarchique habituelle. Le rapport de Bilodeau et al. (2023) réalisé dans le cadre de ce projet pilote fournit une analyse très riche du point de vue des directions sur leur expérience du dispositif. L'analyse proposée ici identifie quant à elle les enjeux qui ont pu constituer des leviers ou des obstacles à l'implantation du dispositif et non à l'expérience que les directions en ont faite.

La première condition de succès de l'implantation du dispositif en ce qui concerne spécifiquement les directions est, ici encore, la question du **volontariat**. Plusieurs mesures étaient prévues pour assurer le caractère volontaire de la participation des milieux et des personnes : les milieux ont été recrutés sur la base du volontariat à participer tant des directions que des équipes enseignantes, et les personnes qui participaient au dispositif devaient également consentir à participer selon les modalités inscrites dans un formulaire de consentement (voir annexe 1c et 1d). Au-delà de ces mesures formelles de validation du volontariat, dans certains milieux, les directions se sont senties contraintes plus ou moins explicitement à participer au projet (p. ex., demande de leur supérieur hiérarchique ou pressions syndicales) ou encore avaient mal saisi la nature du projet pilote (p. ex., l'idée de prendre soin de la santé mentale des personnes

enseignantes leur était importante, mais l'idée de travailler autour de la qualité de vie en discutant et en modifiant l'organisation du travail n'avait pas nécessairement été comprise au moment signifier leur volontariat). Dans ces cas, il est clair que cela a constitué un obstacle majeur à l'implantation du dispositif. À l'inverse, un volontariat clair et une attitude d'ouverture de la direction envers le projet ont été des ressources majeures pour assurer le succès de l'implantation du projet pilote. Une **bonne compréhension du projet, inscrite dans une vision d'ensemble des orientations et des projets de l'établissement**, a aussi contribué à favoriser la conduite du dispositif.

Dans tous les cas, il est clair, comme pour les RM, que le fait que **la direction accorde de manière évidente une grande importance à la santé mentale du personnel enseignant et veuille agir concrètement** pour l'améliorer représente un levier dans leur engagement dans l'implantation du dispositif organisationnel. Plusieurs ont exprimé, lors des rencontres de présentation du projet et lors des rencontres de Comité, leur intérêt à être outillées pour mieux agir en prévention pour permettre tant d'améliorer le bien-être de leur personnel que d'agir en rétention du personnel enseignant. Cet intérêt a entraîné des répercussions sur la qualité de leur engagement dans le projet.

La **proactivité des directions dans la promotion de la mission du Comité** et son souhait de rendre visible le travail de Comité auprès du CSS, ainsi que dans la promotion du projet dans le milieu (p. ex., message sur le projet dans le message hebdomadaire de la direction) est un levier à la participation active du personnel enseignant et à l'implantation du dispositif organisationnel.

La **qualité des relations antérieures au projet pilote entre la direction et les enseignantes et enseignants** est aussi déterminante dans l'implantation du dispositif. La perception que les personnes enseignantes ont de la direction influence directement la qualité de ces relations. La crédibilité de la direction et le fait qu'elle soit particulièrement appréciée du personnel enseignant constituent manifestement un levier dans la majorité des cas. Or, aux dires même d'une direction, une trop grande appréciation de la direction par les personnes enseignantes et particulièrement par les RM peut toutefois devenir un obstacle au bon fonctionnement du Comité en vertu d'un manque de voix discordantes qui ne permet pas d'analyser finement les STR afin d'en dégager des pistes d'action prenant en compte la diversité de point de vue des personnes enseignantes. Par ailleurs, dans certains cas, les directions en place pouvaient bénéficier d'une comparaison favorable avec leur prédécesseur en termes de climat de travail, ce qui favorise la confiance des personnes enseignantes envers la direction, levier évident à l'implantation du dispositif.

Le **style de leadership de la direction** a pu influencer passablement l'implantation du dispositif. D'une part, un leadership fort de la direction sur ce qui doit se passer dans l'établissement scolaire a constitué à la fois une ressource et un obstacle. Une ressource dans la mesure où la croyance en l'importance du projet a contribué à produire de la confiance de l'équipe-

école par rapport au projet, ce qui a contribué à son intégration harmonieuse dans la structure et la culture de l'école. Une ressource aussi pour mettre en place de manière décisive des pistes d'actions ou pour porter un dossier auprès du CSS. Parfois, l'expression d'un leadership fort a représenté un obstacle dans la mesure où la direction pouvait occuper par moment une très grande place dans le groupe, nuisant à la prise de parole ou de responsabilités des RM ou des personnes enseignantes de manière générale pour agir en vue de la transformation des STR identifiées. Un tel leadership peut mener ou découler d'un désir d'être en contrôle, ce qui rend plus difficile l'appropriation du projet par l'équipe enseignante, voire entraver leur pouvoir d'agir individuel et collectif.

Au-delà du leadership, **certaines compétences professionnelles des directions** ont grandement facilité la conduite du dispositif. La capacité à inscrire le projet pilote dans une vision plus générale de l'établissement scolaire, dans son histoire et son devenir, a permis de soutenir l'implantation du dispositif. La capacité à contribuer à un climat de travail convivial, l'ouverture à exprimer des doutes et des désaccords directement, honnêtement et respectueusement envers les RM, à exprimer une forme de vulnérabilité et à faire preuve d'empathie envers les situations difficiles rapportées par les RM ont permis une coopération plus horizontale et une grande cohésion au sein du groupe, un levier majeur pour la bonne conduite du dispositif. Un équilibre entre la gestion axée sur l'efficacité, d'une part, et la nécessité de prendre le temps, de valoriser le fait de s'accorder des moments de réflexion et de communication au sein de l'organisation, d'autre part, a facilité la mise en œuvre du projet. La déconstruction de l'idée selon laquelle la direction détient les pouvoirs de « tout décider » et le fait qu'elle fasse preuve, à l'inverse, d'un **leadership de proximité** avec son équipe représente un levier important à l'implantation du dispositif.

Au-delà de ces compétences spécifiques, la **participation active aux réunions du Comité SMQVOT** a, en soi, grandement contribué au bon déroulement des séances et s'est avérée bénéfique pour la compréhension que la direction a du Comité et l'identification collective des solutions en lien avec les STR.

À l'inverse, dans certains milieux ou à certains moments dans la conduite du dispositif, la dynamique des comités a plutôt favorisé le développement d'**attitudes défensives, de méfiance et de désinvestissement**. Certaines directions semblent avoir eu le sentiment ou ont craint de se voir déposséder de leurs prérogatives, notamment de leur droit de gérance, de leur capacité de jouer leur rôle de direction et de perdre le contrôle de ce qui se passe dans leur établissement. Ces sentiments et craintes se sont manifestés surtout dans les débuts de l'implantation du dispositif. Le travail au sein du Comité, accompagné par l'équipe de recherche, a le plus souvent permis de dénouer ces dynamiques dévitalisantes qui constituaient des obstacles majeurs à l'implantation du dispositif. La clarification des règles de fonctionnement du Comité par l'équipe de recherche a été un levier, en rappelant la logique du dispositif, de délibération collective sur l'organisation du

travail, sans pour autant que les pistes d'action identifiées ne contraignent la possibilité pour les directions de réaliser leur travail de gestion, de faire leurs propres choix et de les assumer. Dans certains cas, il n'a toutefois pas été possible de dénouer ces impasses, ce qui a mené au désinvestissement partiel (p. ex., se faire remplacer par la direction adjointe sur le Comité), ou complet (p. ex., dans un milieu, mettre fin au projet pilote) du Comité.

L'enjeu du **traitement de la confidentialité** a également été un obstacle à la conduite du dispositif. En lien avec les préoccupations qui précèdent, dans certains milieux, les directions ont parfois insisté pour que les personnes vivant les STR rapportées par les RM soient identifiées afin qu'elles puissent directement régler les problèmes vécus, ce qui a contribué à inhiber les RM et à fragiliser le lien de confiance auprès du personnel enseignant qui comptait pouvoir se confier aux RM en toute confidentialité et sans aucun risque de préjudice. Ces situations ont entraîné un climat de méfiance. Dans un autre sens, certaines directions ont, à leur tour, insisté sur leur devoir de confidentialité par rapport à certaines situations dont elles sont au courant, mais qui doivent demeurer confidentielles, rendant difficile de contribuer adéquatement au Comité étant donné qu'elle ne peut pas révéler certains éléments qui pourraient éclairer la compréhension de certaines STR.

Dans des établissements scolaires de petite taille, la confidentialité était presque toujours impossible à respecter alors qu'au moment même de l'annonce du thème d'une STR, la direction savait exactement de qui il s'agissait. Dans ces écoles, certaines STR n'ont donc pas pu être traitées lorsque la personne ne voulait pas être identifiée. Ce type de situations rendait la tenue de rencontres entre les RM et l'équipe de recherche essentielles, ce qui a bien été compris par certaines directions, mais qui a été vécu comme un rejet ou une modalité pour cacher des aspects de la démarche par d'autres directions.

Enfin, dans certaines situations, le fait de prendre connaissance de STR impliquant ses collègues (enseignantes et enseignants ou directions adjointes) a créé un certain inconfort chez les directions et les RM. Dans tous les cas, il fut important pour l'équipe de recherche de rappeler les exigences de confidentialité, à savoir que ce qui est discuté dans les réunions de Comité reste confidentiel, à moins que des éléments ne nécessitent d'être signalés. Par ailleurs, la confidentialité de certaines STR traitées en Comité, ayant menées à des pistes d'actions et des solutions satisfaisantes pour les personnes impliquées, a fait en sorte qu'elles n'ont pu être rapportées comme réalisations efficaces du Comité à l'équipe-école. Cela a représenté un obstacle à la perception de l'efficacité du Comité par l'équipe enseignante. Il apparaît clair, donc, que l'enjeu de la confidentialité doit faire l'objet de délibérations et de décisions collectives au sein du Comité afin de permettre à la fois de traiter les STR vécues et contribuer à leur résolution, tout en respectant les exigences éthiques auxquels tant les directions que les RM sont tenues.

Enfin, certaines directions ont exprimé des préoccupations concernant la **surcharge de travail que pouvait induire le projet, tant pour eux que pour les RM**. En ce qui concerne spécifiquement les directions, certaines craignaient que leur implication dans le projet entraîne une lourdeur quant aux suivis que demanderait le travail au sein du Comité. De fait, si le dispositif nécessite une implication importante des RM entre les rencontres de Comité (arpentage, consignation des STR, préparation des rencontres), reconnue dans les heures de libération, il implique aussi des suivis à faire pour les directions entre les rencontres. Ces suivis sont importants pour le bon fonctionnement du dispositif et le manque de temps de certaines directions pour faire des suivis a parfois ralenti ou rendu difficile les actions du Comité. À l'inverse, des actions explicites de la direction en dehors des rencontres pour soutenir le personnel enseignant et faciliter les interventions de prévention au niveau primaire ont contribué à démontrer son engagement envers le bien-être de son équipe et favoriser une dynamique d'engagement au sein du Comité. La prise en charge des aspects logistiques tels que la réservation de locaux, la concertation avec les RM et la réponse à leurs questions avec des informations précises aux RM, constituent également des formes de soutien importantes pour la conduite du dispositif. Par ailleurs, certaines directions ont su utiliser le projet à leur avantage en l'intégrant à leur charge de travail. En particulier, le projet leur permettait de travailler collectivement dans le sens d'un meilleur engagement des personnes enseignantes dans la recherche de solutions durables et acceptables par tous, de prendre conscience d'enjeux qui leur étaient, parfois à leur grande surprise, inconnus et ainsi d'avoir la possibilité d'agir concrètement et rapidement, d'amener en discussion des situations de travail potentiellement à risque en lien avec un changement imposé à l'organisation du travail dans un Comité jugé comme un espace sécuritaire pour la direction. Ainsi perçu et utilisé, le Comité ne représentait pas une surcharge de travail, mais plutôt un espace propice à la réalisation d'objectifs en lien avec une gestion participative et délibérative.

En ce qui concerne les craintes de surcharge le travail des RM il faut reconnaître que la très vaste majorité des directions a veillé à ce que les moyens identifiés pour mener à bien les tâches, comme l'arpentage, soient réalistes en termes de temps, compte tenu des autres responsabilités des RM dans l'établissement scolaire. Le fait que la direction comprenne bien la réalité du personnel enseignant et saisisse la lourdeur associée à leur implication dans le Comité participe à la dynamique d'intercompréhension inhérente au dispositif et représente donc un levier pour son implantation. L'attitude compréhensive et ouverte de la direction envers l'arpentage, ainsi que la distinction claire entre les rôles de la direction et des RM ont été des éléments essentiels favorisant le développement du pouvoir d'agir. Cette approche a contribué à une mise en œuvre plus efficace de l'arpentage et à l'atteinte des objectifs du Comité.

❖ *Enseignants de l'établissement*

Les enseignantes et enseignants sont à la fois au centre et en périphérie du dispositif organisationnel développé et implanté. Au centre, parce qu'ils sont les principaux destinataires du dispositif organisationnel, la finalité de celui-ci étant d'améliorer les conditions d'exercice de leur métier afin de faire du travail une source de construction de leur santé mentale et d'en prévenir sa détérioration, à travers notamment le développement de leur pouvoir d'agir. En périphérie, parce que leur investissement dans le dispositif organisationnel peut être très ponctuel et variable. Leur implication dans le dispositif peut se faire à travers des consultations individuelles qu'eux-mêmes peuvent initier avec un RM, ou à travers des activités d'arpentage diverses organisées par les RM.

Dans la vaste majorité des milieux, plusieurs indices laissent croire que le projet a suscité un bon appui de l'équipe enseignante et était vu comme pertinent. Nous observons en effet un intérêt d'un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants à l'égard du projet et une participation du personnel enseignant aux activités mises en place par le Comité SMQVOT (p. ex., complétion d'un questionnaire), au partage de STR et aux consultations menées par les RM concernant les pistes de solutions durant l'ensemble du projet. Cette participation a permis au dispositif de bien fonctionner dans la vaste majorité des milieux, d'identifier des STR et de mettre en place des pistes d'action pour y agir ou les prévenir.

Malgré tout, il faut reconnaître que, de manière générale, la participation des personnes enseignantes, bien que grandissante dans plusieurs milieux au fil de l'année, est demeurée plutôt limitée, témoignant d'un engagement et d'un intérêt circonscrits ou à tout le moins inégaux envers le projet. Cela peut s'expliquer par plusieurs éléments.

D'abord, certaines enseignantes et certains enseignants ont indiqué que la faible participation s'explique par de la **méfiance envers les RM ou envers la direction**. Cette méfiance semble avoir diverses sources. D'une part, certaines personnes enseignantes ont exprimé des inquiétudes quant à la divulgation potentielle d'informations aux supérieurs hiérarchiques, ce qui est un frein au partage de STR avec les RM. Cela est d'autant plus vrai dans le cas des nouvelles personnes enseignantes. Ils et elles craignent de se confier à un RM notamment en raison de la précarité de leur poste. D'autre part, dans certains milieux, des enseignantes et enseignants estiment que les RM ne sont pas les personnes appropriées pour se confier. Les facteurs susceptibles de recruter des RM pouvant générer de la confiance envers leurs collègues sont discutés dans une section précédente (6.2.3 « référents-métier »). Il apparaît aussi fondamental de tenir compte de dynamiques intergroupes qui peuvent exister au sein de l'équipe enseignante et qui peuvent contribuer à un climat de confiance ou de méfiance envers les RM. Même dans les cas où les personnes enseignantes exprimaient de la confiance envers le Comité, certaines soulignent

que ce sont généralement les mêmes personnes qui participent, ce qui soulève un enjeu de généralisation de la participation dans le dispositif.

Par ailleurs, **le rôle et l'influence du Comité pour certaines personnes enseignantes semblent limités** concernant par exemple, les demandes relatives à la charge de travail qui restent principalement du ressort de la direction, limitant ainsi l'influence des RM dans ce domaine. De même, des enseignantes et enseignants, comme des RM et des directions d'ailleurs, ont émis des doutes quant aux retombées potentielles des travaux du Comité et de la possibilité d'apporter des changements tangibles en raison des sources structurelles et macrosystémiques des problèmes (au niveau des CSS et du ministère de l'Éducation), alors que le projet pilote se limite surtout au niveau de l'établissement. En outre, certaines personnes enseignantes ont une représentation des discussions collectives qui les associent à des espaces de plainte (« chialage »), et non à des espaces de collectivisation des problèmes et des solutions.

Certaines personnes enseignantes ne saisissent pas nécessairement la pertinence du projet pour les aider à résoudre leurs problèmes, préférant garder certaines questions confidentielles en s'adressant directement à la direction. D'autres entretiennent une conception de la santé mentale soit stéréotypée (p.ex., ce sont des problèmes de personnes faibles) ou encore individualisante (p.ex., ce sont des caractéristiques ou des situations personnelles qui expliquent les problèmes de santé mentale). Enfin, d'autres privilégient une résolution rapide des problèmes, l'identification de solutions immédiates plutôt qu'une analyse approfondie des situations, limitant ainsi l'identification de mesures de prévention primaire. En outre, la nature du projet et de son fonctionnement ont été, pour un certain nombre, mal compris, limitant ainsi la participation de certains membres du personnel enseignant.

L'ensemble de ces doutes par rapport au projet a malheureusement un effet négatif sur plusieurs RM, ce qui a rendu plus pénible leur investissement dans le dispositif. Cette attitude négative de certains membres du personnel enseignant envers la fonction du Comité a quelque peu miné la confiance en soi des RM dans un certain nombre de milieux.

Ces doutes et attitudes négatives ont commencé, dans certains milieux, à se nuancer à mesure que des résultats tangibles ont été obtenus. Or, ces résultats ont pris du temps à se matérialiser et son survenus surtout dans la deuxième partie de l'année d'implantation du projet pilote. Par ailleurs, nous l'avons déjà évoqué, certains résultats ont dû demeurer confidentiels, empêchant l'équipe enseignante d'en prendre connaissance. Il apparaît alors que le travail d'un tel Comité pouvait difficilement être ostensible assez rapidement pour provoquer une transformation des doutes et attitudes négatives pour qu'elle soit observable dans une première année d'implantation.

Enfin, la surcharge actuelle et la crainte d’être encore plus surchargés avec leur participation ont également représenté un obstacle important aux activités d’arpentage organisées par les RM.

Malgré ces obstacles, on a pu constater un niveau de satisfaction relativement élevé du personnel enseignant envers le dispositif et son implantation. Les **enseignantes et enseignants reconnaissent la nécessité d’agir pour prévenir les problèmes de santé mentale au travail**. En ce sens, les pistes identifiées dans cette analyse pour susciter une adhésion et une participation encore plus grande des personnes enseignantes pourraient servir de leviers pour favoriser la pérennisation du dispositif, élargir ses retombées et répondre ainsi leurs préoccupations.

❖ *Équipe de recherche*

Si le dispositif était pensé, au départ, pour pouvoir être autoportant, il est vite apparu nécessaire pour l’équipe de recherche de penser un accompagnement de l’implantation du dispositif qui nécessiterait une implication dans l’animation et la conduite même du dispositif, notamment en guise de modelage en vue de permettre que les membres du Comité puissent apprendre à conduire eux-mêmes le dispositif lorsque le projet pilote serait terminé. L’analyse présentée permet d’identifier des leviers et des obstacles relatifs aux équipes locales de recherche qui peuvent permettre de penser le rôle d’accompagnateur de l’implantation du dispositif organisationnel pour une éventuelle extension du projet pilote.

D’abord, il est clair que **le lien de confiance entre l’équipe de recherche et le milieu, à tous les niveaux (enseignantes et enseignants, RM, direction)**, est un levier majeur pour l’implantation. La crédibilité de l’équipe aux yeux des personnes enseignantes et des membres du Comité, sa connaissance du milieu scolaire et de la problématique de la santé mentale au travail a permis de soutenir ce lien de confiance. L’impartialité perçue et avérée dans la dynamique patronale-syndicale a permis de faciliter le lien de confiance avec la direction, surtout dans un contexte où les directions exprimaient de la méfiance par rapport aux syndicats. Dans certains milieux, le projet a été perçu par certaines directions comme un projet « syndical » et la crédibilité de l’équipe de recherche a été remise en question (voir rapport Bilodeau et al. (2023)), ce qui a constitué un obstacle à l’implantation dans ce milieu. D’ailleurs, l’équipe de recherche a rapidement constaté, dans sa mise en commun des expériences d’accompagnement des milieux, que la relation de confiance avec la direction était de première importance pour l’implantation et pour le bon fonctionnement du dispositif.

Si elle peut être établie relativement tôt, voire en amont de l’implantation, cette relation de confiance doit être nourrie par un accompagnement solide, tant sur les plans de la structure, de la production que de la dynamique relationnelle.

D'abord, une **solide maîtrise conceptuelle du problème et de l'objectif central du projet** a permis aux membres des équipes de recherche d'apporter des interventions qui ont soutenu l'appropriation des concepts et fondements du dispositif, des rôles des uns et des autres et de l'utilisation des outils et techniques. Ainsi s'agissait-il d'utiliser les rencontres de Comité et les situations concrètes apportées pour consolider les apprentissages des participants initiés lors des formations, et ainsi de bien les outiller dans l'exercice de leur mandat. De manière générale, l'équipe de recherche se doit d'avoir une bonne préparation dans la mise en œuvre des étapes relatives à l'implantation du dispositif (formations, présentation du projet, rencontre de démarrage et de sensibilisation, ainsi qu'en ce qui a trait aux activités de clôture et de pérennisation). Une maîtrise de l'intervention clinique en analyse du travail est également essentielle pour soutenir le processus d'implantation.

Au-delà d'une connaissance du projet et de ses fondements et d'une vision claire des processus d'implantation, une équipe de recherche **flexible dans ses approches d'animation et d'accompagnement, adaptant ses stratégies au rythme de travail du Comité**, se révèle être un atout majeur pour l'appropriation du dispositif organisationnel par les membres du Comité. L'équipe peut alors alterner entre une guidance plus directe pour instaurer la confiance parmi les membres du Comité, en particulier les RM, et leur permettre de se familiariser avec leur rôle, et une approche plus en retrait pour renforcer la confiance des RM qui se sentaient déjà plus à l'aise dans leur fonction. Cela étant réalisé via la mobilisation de techniques d'animation visant à soutenir les RM dans l'appropriation de leur rôle et de leurs responsabilités, notamment par la reconnaissance de leurs accomplissements. Enfin, l'équipe se doit d'avoir une connaissance poussée des outils d'arpentage et une bonne compréhension du travail en Comité afin de soutenir les membres. Cela permet de jouer favorablement sur la confiance des membres qui se sentent bien encadrés. Dans certains cas, les RM ont rapporté ne pas s'être sentis suffisamment soutenus dans l'exercice de leur rôle, notamment dans leur travail d'arpentage.

Sur le plan de l'animation à proprement parler, une bonne **structuration des rencontres** de Comité s'est avérée un levier fort important : s'assurer d'avoir un local adéquat, de convoquer les rencontres, de faire des rappels du travail à faire, de remplir un tableau de suivis des STR et des actions pour les transformer, de proposer des ordres du jour, etc. L'organisation des rencontres était d'autant plus importante que les rencontres poursuivaient plusieurs objectifs : retour sur les nouvelles STR, suivi des STR déjà traitées, retour sur l'expérience d'arpentage, discussion des solutions à mettre en place, etc. Il convenait aussi de proposer des méthodes de travail en Comité, de proposer par exemple une manière d'organiser les discussions et le travail plus généralement du Comité, de voir à la prise de notes, à l'organisation des documents du Comité, etc. Par exemple, l'introduction d'un outil d'analyse des STR au sein du Comité s'est avérée être un moteur essentiel pour les membres dans plusieurs milieux.

L'animation de la discussion nécessite la mobilisation de **compétences d'animation de groupe** pour s'assurer que les membres puissent apporter leur contribution respective. Cela peut se faire en équilibrant la participation et la parole, en refrénant parfois les plus loquaces, en s'assurant que puissent s'exprimer les points de vue minoritaires, en assurant le respect d'un climat de discussion adéquat et en s'assurant un soutien affectif aux membres du Comité. Ces compétences sont d'autant plus importantes dans un contexte où le dispositif prévoit des discussions dans un mode contre-culturel, plus horizontal que vertical, entre la direction et les personnes enseignantes, qui implique forcément des dynamiques de pouvoir. Cette importance est renforcée pour le fait que les discussions au sein du Comité portent sur des situations sensibles au plan affectif.

❖ *Personnes-relais*

À titre de rappel, la fonction des personnes-relais consistait à animer les rencontres de Comité dans une perspective d'intercompréhension des différentes réalités professionnelles sur les STR pour la santé mentale. Ces personnes-relais devaient aussi, comme imaginé au départ, être responsables de porter certaines pistes d'action préventives auprès d'instances appropriées qui dépasseraient les responsabilités de la direction (p. ex., assemblée générale, comité de participation des enseignantes et enseignants, etc.). Dans le respect du rôle et des fonctions de la direction (p. ex., rôle de représentation de l'établissement scolaire au sein de la ligne hiérarchique), les actions ont, dans les faits, été portées soit collectivement, par l'ensemble des membres du Comité, soit par certains membres spécifiques du Comité, selon la pertinence. En outre, l'implantation de cette fonction a largement varié selon les milieux.

En fait, somme toute, peu de milieux ont identifié explicitement des personnes-relais. Cependant, dans le milieu où **la responsabilité a été formalisée**, il semble que ce fut un levier important ouvrant vers la pérennisation du dispositif. Dans ce milieu, la désignation d'une personne-relais a été formellement entérinée par la direction et les collègues, ces derniers témoignant de son efficacité incontestable dans l'exécution de ses responsabilités. En tant qu'organisatrice des deux dernières réunions, elle a brillamment élaboré l'ordre du jour et assuré l'animation du Comité avec professionnalisme. Pour gérer de façon proactive le volume considérable des STR restantes, elle a mis en place un tableau de priorités, facilitant ainsi les décisions du Comité pour le traitement de ces situations dans le temps imparti. La personne-relais a également rédigé un message destiné aux directions, aux personnes enseignantes de l'école et aux membres de l'ELSI, synthétisant de manière concise les actions les plus importantes mises en place par le Comité. Sa proactivité et sa motivation se sont traduites par son initiative d'organiser deux rencontres supplémentaires entre les RM pour analyser les STR restantes.

Enfin, bien qu'aucune personne relais n'ait été nommée à proprement parler, le transfert de l'animation a néanmoins été formalisé dans au moins deux milieux et **réalisé de manière progressive** dans trois autres milieux. La rétroaction reçue des pairs, y compris de la direction, concernant la qualité de l'animation des personnes l'ayant prise en charge, a été pertinente, ciblée sur la tâche et orientée vers une perspective collective. Cette collaboration a été fortement engagée et a contribué positivement au travail du Comité.

En définitive, il est clair que, de manière générale, dans le projet dans son ensemble, le temps a manqué pour instaurer cette fonction, pourtant importante, de personne-relais pour assurer la pérennisation du dispositif organisationnel.

6.2.4. Dispositif organisationnel : fonctionnement

Le dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail prévoit, tel décrit à la section 3.2, un fonctionnement relativement défini qui comprend essentiellement un travail d'arpentage, réalisé par les RM, pour recueillir les témoignages de leurs collègues en ce qui concerne des STR en vue de documenter celles-ci à l'échelle de l'établissement, et un travail en Comité SMQVOT qui consiste à mettre en commun et analyser les STR en vue d'enrichir la compréhension des STR, d'identifier et de mettre en place des actions visant à agir en prévention sur celles-ci. L'évaluation de l'implantation dans les douze établissements scolaires à l'étude a permis d'identifier des éléments qui ont soutenu ou, au contraire, qui ont nui à l'implantation du dispositif organisationnel ou à son fonctionnement. Les différentes dimensions abordées sont : le travail de l'arpentage, ses modalités et les outils qui le soutiennent, le travail en Comité SVQVOT et les modalités de libération des RM.

❖ *Travail d'arpentage*

Pour identifier, recueillir et documenter les STR pour la santé mentale vécues par leurs collègues enseignantes et enseignants, les RM réalisent ce que nous avons appelé un « arpentage » de leur établissement scolaire. Il s'agit de parcourir son établissement, d'être à l'écoute de son milieu, de l'habiter, d'en saisir le pouls. Pour s'y préparer, les RM ont reçu, pour la plupart, une formation sur l'écoute du travail et une autre sur l'analyse du travail et sur les méthodes du photovoix et de l'instruction au sosie, afin de bien expliciter les défis relatifs à la prise en compte à la fois les éléments singuliers et affectifs liés aux STR et d'en recueillir également des traces objectivables. De manière générale, il était proposé aux RM de se montrer disponibles pour rencontrer individuellement et collectivement leurs collègues pour organiser un dialogue autour des STR. Les RM étaient invités à réfléchir ensemble les modalités de l'arpentage qu'ils et elles souhaitaient utiliser en tenant compte de leur réalité et de celle de leur école. Dans les faits,

l'arpentage a pris diverses formes dans chacun des milieux, formes qui ont permis plus ou moins d'atteindre leurs objectifs.

Modalités de l'arpentage

Lors des rencontres de démarrage, les membres du Comité ont réfléchi à la manière dont ils et elles souhaitaient organiser l'arpentage dans leur établissement. L'approche a été plus ou moins structurée selon les milieux. Dans certains cas, les RM se sont fait connaître via différents moyens de communication – affiche (annexe 4b), communications dans les rencontres de niveau, etc. – et ont pris le parti de laisser ensuite les enseignantes et enseignants les contacter. Dans d'autres cas, les RM ont établi un calendrier de disponibilité, facilitant ainsi la planification de rencontres opportunes ; l'investissement de temps dans la planification des disponibilités ne semble toutefois pas avoir été si rentable, selon certains RM. D'autres Comités ont utilisé les rencontres déjà prévues à l'agenda (p. ex., rencontre de niveaux, de secteurs, de départements, de matières) pour s'assurer d'avoir des moments de discussion collective. Enfin, devant les défis de rejoindre les personnes enseignantes, certains Comités ont carrément élaboré un plan d'action pour se préparer plus efficacement à l'arpentage ; cette démarche semble avoir été un levier significatif dans ce milieu.

Le fonctionnement de l'arpentage été présenté lors de la rencontre de sensibilisation, permettant à tout le personnel enseignant de prendre connaissance du processus et des démarches que les RM souhaitaient mettre en place (p. ex., le déroulement de l'arpentage, les lieux).

En tout et partout, l'arpentage s'est probablement avéré l'élément le plus difficile de la mise en œuvre du dispositif. Il s'est très bien déroulé dans certains milieux où de nombreuses STR ont été partagées, mais a été plus difficile à mettre en œuvre dans d'autres milieux. L'analyse inter-cas permet d'identifier plusieurs obstacles qui peuvent être classés en deux grandes catégories : 1) des obstacles psychosociaux et culturels, et 2) des obstacles matériels et logistiques.

Sur le plan des obstacles psychosociaux et culturels, il faut reconnaître que, malgré les formations offertes, **l'activité d'arpentage constitue une activité complexe qui semble avoir été difficile à s'approprier** pour les RM. Culturellement, les personnes enseignantes ne sont pas habituées de jouer ce rôle d'écoute et d'analyse de situations de travail problématiques en vue, dans un deuxième temps, de trouver des pistes d'action. Traditionnellement, lorsqu'une personne enseignante vit un problème, elle tente de trouver des solutions, va parfois chercher l'aide de ces pairs pour en trouver, puis se tourne vers la direction dont c'est le rôle d'écouter et de régler les problèmes au sein de l'établissement. Dans certains cas, il fut difficile de faire prendre conscience qu'il ne s'agissait pas de prendre le rôle de la direction de « régler les problèmes » individuels, mais plutôt de documenter les problèmes de manière à en arriver à une résolution de situations

qui se posent pour plusieurs personnes au sein de l'établissement et dont les solutions seraient coconstruites entre les personnes enseignantes et la direction.

Il semble aussi **contre-culturel pour des personnes enseignantes de se limiter à écouter une situation problématique** : elles doivent trouver des solutions rapidement, comme elles le font avec leurs élèves en classe. Ainsi, écouter et approfondir les STR fut difficile, au premier abord, pour plusieurs RM. Cela a engendré des défis pour les membres du Comité dans leur apprentissage et leur intégration des responsabilités liées au rôle. Cependant, avec le temps, la pratique, les formations et un accompagnement soutenu, il fut possible de surmonter ces obstacles et de parvenir à une appropriation réussie du rôle, permettant un déploiement satisfaisant du dispositif.

Le fait que **l'arpentage implique des situations émotionnellement chargées et affectant la santé mentale** ajoute une couche de complexité supplémentaire à cette activité. Les RM ont eux-mêmes leurs propres enjeux émotionnels en lien avec la santé mentale et le travail, elles et ils sont impliqués personnellement, ce qui peut constituer une source d'inhibition dans la réalisation de l'activité d'arpentage. Dans certains milieux, l'accompagnement des RM lors des rencontres de Comité a dû porter sur l'analyse de leur implication personnelle; en réfléchissant de manière critique sur la manière dont leurs émotions et réactions influencent leur participation au Comité, les membres ont développé une plus grande conscience de soi, ce qui les a aidés à mieux comprendre leurs interactions avec leurs collègues, à favoriser une communication plus efficace et à s'appropriier leur rôle de manière constructive. Cette conscience de soi a encouragé une approche plus ouverte à l'écoute des autres membres et à la résolution des problèmes.

Leurs propres **réticences et limites à réaliser de l'arpentage** semblent dans certains cas avoir été, au départ, alimentées par les réticences de leurs collègues enseignantes et enseignants à vouloir se prêter au jeu. D'une part, il est apparu assez clair qu'un des obstacles au succès de l'arpentage, du moins au départ, était lié à la confidentialité. Les RM ont dû rassurer certains collègues quant à la garantie de l'anonymat dans le traitement des retours des enseignantes et enseignants (STR). Il importe tout de même de souligner que dans certains milieux l'identification restait possible dans plusieurs cas, ce qui a pu expliquer la réticence des personnes enseignantes à partager des STR. D'autre part, comme décrit à la section 6.2.3, les représentations négatives et stéréotypées de la santé mentale et la remise en question du dispositif dans sa capacité à régler des problèmes réels font partie des raisons pour lesquelles certains RM craignaient d'approcher leurs collègues. Des RM ont également décrit le sentiment de sursolliciter leurs collègues lorsqu'ils exercent leurs fonctions, décrivant certaines interactions comme forcées ou inconfortables.

Enfin, l'arpentage à l'occasion de discussions collectives a pu être, lui aussi, entravé par des barrières culturelles. De fait, dans certains milieux, on a pu constater **l'expression de préjugés et de méfiance envers les rencontres collectives** avec les personnes enseignantes, perçues comme

une menace par la direction ou les RM; on craignait que certaines personnes enseignantes aient un « agenda caché ». Par exemple, dans un milieu, un groupe de personnes enseignantes s'est organisé, en dehors de l'initiative des RM, pour discuter avec la direction sur des situations difficiles. Cette rencontre a été perçue comme une menace par la direction et a finalement eu pour effet d'inhiber les initiatives d'arpentage des RM. Pourtant, des méthodes d'arpentage plus collectives ont obtenu un succès assez important dans plusieurs milieux. Par exemple, dans l'un des milieux, des rencontres collectives ont été organisées et coanimées par deux RM qui ont joué des rôles complémentaires d'animation et de médiation avec les personnes enseignantes participantes, lesquelles ont été particulièrement significatives dans la démarche d'implantation du dispositif.

L'ensemble de ces obstacles culturels et psychosociaux peuvent expliquer que certains RM n'accordaient que peu de temps aux échanges avec le personnel enseignant et semblaient moins visibles. En effet, l'assurance dans leur rôle a été déterminante dans le succès de l'arpentage. Pour soutenir cette confiance en leur rôle, **les discussions et l'entraide dans l'exercice de leur fonction** furent un levier majeur. Dans certains cas, les RM ont même organisé des réunions collectives pour mieux appréhender les STR chez leurs collègues, tout en proposant des solutions adaptées aux défis rencontrés, ce qui a constitué une ressource essentielle pour l'implantation du dispositif dans ces établissements. Certains RM ont organisé des rencontres mensuelles entre eux, les aidant à progresser dans la réalisation du projet, jouant ainsi un rôle crucial dans le processus d'arpentage, offrant des moments significatifs pour les RM permettant de qualifier et de préciser les STR vécues.

En plus des obstacles psychosociaux et culturels qui ont mis à l'épreuve l'activité d'arpentage, les RM ont également fait face à des **obstacles matériels et logistiques**. Dans certains milieux, les modalités de l'arpentage ont été problématiques en raison du manque de salles disponibles pour mener les séances. Étant sollicité fréquemment pour des besoins personnels ou professionnels, le RM trouve parfois difficile de gérer les modalités de rencontres, étant souvent abordé à des moments inopportuns. Dans l'un des milieux, le Comité en a fait un projet : une salle a été réaménagée et équipée pour servir d'espace de réunion, de conversation ou de pause pour les enseignantes et enseignants.

Au-delà des locaux, dans certains établissements, ce sont les difficultés d'accès à certains départements et des contraintes de déplacement entre les différents sites qui ont rendu difficile la concrétisation de la métaphore de « marcher son école ».

En plus des difficultés liées aux lieux physiques, le manque de temps chez les personnes enseignantes pour participer à l'arpentage, combiné aux horaires changeants chaque semaine, a compliqué l'établissement d'un calendrier de disponibilité pour les RM, affectant ainsi la participation des collègues enseignantes et enseignants. Un autre obstacle a été la difficulté de

formaliser les rencontres d'arpentage, oscillant entre les échanges informels entre amis ou collègues et la planification de rendez-vous officiels, ce qui nécessite de prendre en compte les contraintes horaires de chacun. La formalité associée à la prise de rendez-vous officielle a constitué un obstacle dans certains milieux puisqu'elle ne cadrerait pas avec la culture du personnel enseignant. Notons également que les consultations se font parfois à des moments qui n'ont pas été choisis par les RM et qui peuvent ne pas leur convenir dans leur horaire d'enseignement. En ce sens, l'horaire de disponibilité qui a été partagé avec les personnes enseignantes n'est généralement pas respecté. Cela occasionne un sentiment de découragement chez certains RM et pouvait affecter la motivation des membres du Comité dans leur fonction. En outre, durant les périodes de charge de travail importante, l'organisation des séances d'arpentage s'avérait moins réalisable, car les enseignantes et enseignants étaient moins disponibles.

Enfin, les activités des RM liées à l'arpentage, comme la complétion de la fiche STR, la validation des descriptions des STR avec le personnel enseignant et la collecte des retours, ont demandé plus de temps que prévu, créant ainsi des contraintes supplémentaires.

En définitive, **les activités d'arpentage ont nécessité un accompagnement important par l'équipe de recherche et mériteraient d'être encore mieux balisées.** Les RM ont besoin d'apprendre, sur le terrain avec l'équipe de recherche, à accueillir des STR de la part des personnes enseignantes dans le cadre de consultations individuelles et d'apprendre à organiser et à réaliser des séances collectives d'analyse du travail. Cela aurait pour effet de rehausser le sentiment d'efficacité des RM et de diminuer leur sentiment d'imposteur. Cela dit, **les RM ont été, de manière générale, très créatifs pour surmonter les obstacles rencontrés, en développant des techniques, des stratégies et en utilisant et adaptant les outils qui étaient mis à leur disposition.** L'arpentage a été favorisé par les réussites du Comité pour transformer les premières STR partagées de même que par le retour fait par les RM aux personnes concernées sur les actions menées par le Comité au regard de leur STR. Cette considération de la STR partagée et les actions réalisées pour la transformer semblent avoir été un levier pour inviter d'autres personnes à partager leur STR. Cela semble avoir créé de la confiance que des actions concrètes allaient être réalisées pour agir sur les STR présentées.

Outils de l'arpentage

Plusieurs outils et instruments ont été mis d'office à la disposition des RM pour les soutenir dans leur travail : une fiche de consignation des STR (annexe 4c), un aide-mémoire pour soutenir leur travail d'écoute comme RM (annexe 4d) et la méthode du photovoix. Les RM devaient aussi compléter un journal de bord pour des fins de cueillette de données sur leur expérience de RM. En outre, une plateforme TEAMS était mise à la disposition des membres du Comité pour consigner leurs documents, mais aussi pour compléter directement, en ligne, leur journal de bord

(canevas de document One Note). Dans les faits, bien qu'ils aient été appréciés de manière générale, les outils n'ont pas été utilisés systématiquement pour les fins pour lesquels ils étaient prévus : ils ont connu plus ou moins de succès et les RM ont utilisé les outils qu'ils et elles jugeaient opportuns pour les fins qu'ils et elles jugeaient opportunes. Malgré ces défis, **les outils et les techniques proposés ont rapidement fourni aux RM les moyens nécessaires pour entamer leur travail d'arpentage.**

Bien qu'un certain nombre de RM aient trouvé leur utilisation complexe (notamment en raison de la nécessaire utilisation de TEAMS dans le cadre de la recherche), pour plusieurs RM, les fiches de consignation des STR ont représenté un guide pour leur travail et le journal de bord a permis de communiquer efficacement avec l'équipe locale de recherche entre les rencontres de Comité.

Au-delà de sa fonction d'instrument de collecte de données de recherche, le journal de bord a, dans les milieux où les RM ont fini par en faire une utilisation régulière, permis de révéler des informations pertinentes pour examiner leur perception de la démarche et se réajuster leur implication et leur travail. Par ailleurs, si une bonne partie des RM qui l'ont utilisé l'ont fait en respectant sa raison d'être, à savoir pour exprimer son expérience de RM en veillant à analyser de manière critique le développement du travail du Comité, d'autres l'ont utilisé : 1) pour communiquer avec l'équipe de recherche, ou 2) pour se confier à la manière davantage d'un « journal intime ». Dans tous les cas, s'il est clair que la complétion du journal a été une tâche exigeante pour les RM, tant en termes émotif qu'en termes de temps, il a agi pour plusieurs comme instrument de soutien émotif, de réflexion et de suivi de son engagement dans le processus. En outre, cette utilisation permettait également aux membres de l'équipe de recherche de mieux comprendre les dynamiques relationnelles dans l'établissement et au sein du Comité, de prendre conscience de non-dits importants pour le traitement de STR, de mieux comprendre et connaître les RM et de pouvoir utiliser ce levier en Comité en ouvrant sur des enjeux (autrement inconnus) que les RM pouvaient choisir d'aborder ou non à l'occasion des rencontres. Ainsi, pour l'intervention, les journaux de bord, dans certains cas, ont permis de mettre en place des conditions favorables pour des personnes puissent exprimer leur pensée dans un cadre sécuritaire pour elles.

Cela dit, dans l'ensemble, on a pu constater une sous-utilisation, ou du moins une utilisation décroissante, des journaux de bord, ce qui a freiné la transmission d'informations cruciales à l'équipe locale de recherche pour son soutien à l'implantation du dispositif. Le manque de temps pour remplir ces documents, leur format qui, pour certains, n'apparaissent pas assez adaptés, ainsi que les difficultés d'accès à la plateforme TEAMS ont contribué à cette sous-utilisation. Dans un contexte similaire, plusieurs Comités ont donné la priorité à la collecte des fiches STR et aux actions qui en découlent.

Dans le cas spécifique de la fiche de consignation d'une STR, son utilisation a été variable selon les RM et selon les milieux. Dans certains milieux, cette fiche a été peu utilisée puisqu'elle nécessitait une retranscription des notes personnelles prises par les RM. Dans d'autres milieux, les fiches STR ont été utilisées de manière systématique et sont devenues un outil de référence précieux pour approfondir les STR et leur historique. Certains RM ont par ailleurs développé une méthode alternative d'utilisation : ils ont rendu la fiche disponible pour leurs collègues enseignantes et enseignants, lesquels remplissaient directement la fiche, pour ensuite se voir contacter par le RM pour approfondir, clarifier ou valider certains éléments. Ce fut une manière plus viable de recueillir les STR dans ce milieu.

Par ailleurs, deux versions de la fiche de consignation d'une STR ont été présentées aux RM, l'une étant plus détaillée et l'autre ne contenant que les éléments essentiels. Cette approche a suscité chez certains une impression de complexité et peut-être même de duplication des tâches. Une simplification de l'instrumentation aurait été de mise. Pour d'autres, l'idée de consigner le témoignage d'un collègue dans les détails dans la première fiche était considérée comme essentielle pour respecter la parole de la personne. Puis, la rédaction de la deuxième fiche, destinée à être partagée en Comité, permettait de faire un premier pas de recul afin de rendre la STR confidentielle et d'en faire une STR plus générique, bien qu'issue d'un cas singulier, afin de la travailler en Comité comme un cas typique d'une classe de situations qu'il faut prévenir. Si le temps alors dédié à la rédaction de ces deux STR, incluant des discussions avec les membres de l'équipe de recherche et les autres RM, était considérable, il permettait d'avancer dans une même mesure le travail lors des rencontres du Comité.

En ce qui concerne la méthode du photovoix, elle a, somme toute, été peu utilisée dans les milieux. Elle a toutefois été largement employée dans l'un des établissements, bien que ce soient généralement les RM qui prenaient les photos pour illustrer les STR. Cette méthode s'est révélée être un levier important pour clarifier les situations difficiles rencontrées par le personnel enseignant et pour souligner la gravité de ces problématiques ainsi que l'urgence de les traiter. Dans un cas spécifique, des pictogrammes ont été utilisés à la place des photos, en particulier lorsque la préservation de l'anonymat était une préoccupation.

Enfin, dans certains milieux, les membres des Comités ont développé des questionnaires « maison » pour contribuer à recueillir des données permettant de soutenir l'arpentage, d'une part, et la hiérarchisation des STR, d'autre part. À titre d'exemple, dans l'un des établissements, les RM se sont servi des résultats au questionnaire pour cibler une STR sur laquelle chacun est allé à la rencontre de ses collègues pour documenter plus finement les problèmes vécus et prendre la mesure des solutions qui pouvaient émerger pour y faire face. Dans l'un des cas, ce fut une méthode qui a permis effectivement de résoudre une impasse vécue dans le travail du Comité, alors que dans un autre, le questionnaire n'a pas permis cette ouverture puisque les résultats n'ont

pas fait l'objet de suivis suffisamment rigoureux par le Comité. Enfin, dans un autre milieu, les RM ont créé un questionnaire pour documenter l'écart entre la tâche de travail conventionnée et l'activité réalisée de travail. Les résultats ont été présentés au CSS et au syndicat local et permettaient de mieux cibler les parties de la tâche enseignantes qui étaient en déséquilibre.

❖ *Travail en Comité SMQVOT*

Le Comité SMQVOT avait pour mandat de traiter les STR pour la santé mentale rapportées par les RM. Il s'agissait de mettre en commun les STR, de les hiérarchiser en vue de les traiter en les analysant à partir d'une perspective d'intercompréhension des diverses réalités professionnelles, de cerner les éléments critiques, de réfléchir à des actions susceptibles de les amenuiser ou de les prévenir. L'analyse inter-cas a permis de soulever différents enjeux qui ont favorisé ou qui ont nui à l'implantation de cette partie du dispositif et à son fonctionnement.

Un des premiers enjeux soulevés par les membres du personnel enseignant réside dans le **terme « santé mentale » utilisé pour représenter le projet et le nom du Comité**. Le terme a été discuté dans la plupart des Comités. Certains participants y ont vu une occasion de nommer sans détour l'objet de la prévention à laquelle participe le Comité, alors que la majorité est mal à l'aise avec ce terme, pour différentes raisons (p.ex., fait référence à la maladie mentale, a une connotation négative). Certains Comités ont même décidé de se renommer (p. ex., comité bien-être). Selon plusieurs membres des Comités, le terme risquait fort de représenter un obstacle au partage de STR pour certaines personnes enseignantes. En définitive, certains se demandent si le nom du Comité ne devrait pas être axé davantage sur la question du travail et de son organisation, puisque le travail de prévention qui s'y effectue est axé davantage sur ces aspects.

En ce qui concerne le fonctionnement à proprement parler du Comité, un des défis les plus importants fut d'organiser un dialogue entre les RM et la direction en dehors d'une logique verticale culturellement ancrée dans laquelle les personnes enseignantes sont placées en position de rapporter les problèmes à la direction et la direction en position de régler ces problèmes. Il s'agissait de permettre aux RM de se sentir à l'aise de prendre la parole de manière libre et authentique devant la direction, sans se poser dans une posture de revendication ou de demande de résolution de problèmes, et à la direction de se placer dans une posture d'écoute, sans se poser dans une posture où l'on remet en question son travail de gestion ou de résolution de problèmes instantanée. Pour ce faire, la **mise en place d'un environnement propice à un climat de confiance et d'écoute réciproque entre les RM et la direction** s'est avérée primordiale. L'établissement, dès le début du travail en Comité, de normes de travail en groupe et la clarification des rôles des rôles de chacun a été un levier important.

Le rôle de l'équipe de recherche était particulièrement important en début d'implantation pour agir comme tiers externe permettant de tenir une fonction de médiation lors des

délibérations des membres du Comité. Des interventions qui permettaient de tenir le cadre, de faire respecter l'esprit du projet et les normes de travail décidées en groupe ont grandement contribué à créer des conditions d'efficacité pour le travail collaboratif.

Lorsqu'elle s'inscrivait dans l'esprit du projet, la contribution de la direction aux discussions était fondamentale étant donné sa perspective sur l'ensemble de l'école. La direction facilitait l'articulation du travail du Comité avec les autres projets et les autres instances de l'établissement, de faire des liens avec des ressources existantes. L'inscription des activités au sein de la structure organisationnelle de l'établissement en tirant parti non seulement de la connaissance de la direction, mais aussi des expériences et des affiliations diverses de ses membres a été une ressource importante pour l'implantation.

Outre la participation active et constructive de la direction, il est clair que **le travail des RM entre les rencontres de Comité était fondamental** pour que le Comité puisse bien fonctionner et arriver à de bons résultats. La reconnaissance du temps consacré et l'importance que la direction y accorde constituent une condition de succès. Enfin, les membres du Comité soulignent également l'importance de reconnaître le temps consacré par les enseignantes et enseignants qui partagent des STR, afin de favoriser leur participation et d'assurer le dynamisme du dispositif.

Si le travail des RM entre les rencontres – l'arpentage, la préparation des rencontres – était déterminant, encore fallait-il **s'assurer que ce travail puisse être mis à profit dans le Comité**. Dans le cas contraire, on a pu l'observer dans certains milieux, la situation a produit du désinvestissement de la part des RM. C'est pourquoi il a été primordial pour les équipes de recherche de **proposer aux membres des Comités des méthodes et outils de travail pour organiser le travail en Comité**. Des outils tels que l'outil d'analyse des STR (annexe 4e) et l'outil de développement des solutions (annexe 4f) ont été appréciés par les RM pour leur praticité et leur utilité dans l'analyse et la résolution des problèmes en structurant la discussion et en contribuant au travail d'intercompréhension des STR. La création d'un tableau de suivi exhaustif a, quant à elle, grandement soutenu la progression du projet en permettant un suivi efficace des STR. Ce tableau de suivi, qui a pris des formes diverses selon les milieux (annexe 4g), a joué un rôle essentiel en structurant les informations recueillies et en préservant une trace claire des discussions et des analyses. D'ailleurs, de manière plus générale, **la préparation des rencontres et les suivis**, tant lorsqu'ils sont assumés par les membres de l'équipe de recherche que par les participants, se sont avérés des conditions de succès. Dans certains milieux, des rencontres entre RM étaient organisées entre les rencontres de travail en Comité. L'organisation de ces rencontres a été perçue favorablement puisqu'elles permettaient au Comité d'être plus efficace, aux RM d'être mieux organisés et d'avoir déjà fait un pas de recul face à des situations sensibles, ce qui favorisait la possibilité de les traiter efficacement. À l'inverse, dans certains milieux ou à certaines occasions, on a pu observer que le manque de travail plus systématique a entravé l'efficacité du Comité dans

le traitement des STR. Cela étant dit, dans certains cas, le caractère administratif du suivi a constitué un obstacle dans la mesure où s'exprimait une tendance à se rabattre sur des aspects bureaucratiques et moins axés sur la dimension clinique des STR discutées.

Au-delà des outils qui ont participé à soutenir le travail en Comité (voir section précédente), **l'animation des rencontres** a elle aussi été déterminante. D'une part, soulignons que l'établissement de règles de fonctionnement a contribué à maintenir un cadre structuré pour le travail collectif et a aussi permis de baliser les enjeux autour du rôle de RM, notamment la dimension éthique. D'autre part, et au-delà de la contribution spécifique de l'équipe de recherche, l'utilisation de l'humour et la complicité en tant que stratégie collective a renforcé la cohésion du groupe et a développé la confiance interne pour partager ouvertement des expériences. Bref, cela montre l'importance d'équilibrer les dimensions de l'animation des rencontres entre la structuration, la production et le climat social.

En définitive, le travail en Comité a été perçu de manière générale comme contribuant à son objectif et à l'atteinte de la finalité du dispositif. Cependant, dans certains milieux, des RM ont exprimé le besoin de constater des changements concrets plus rapides dans le processus d'implantation du dispositif ce qui a mené à des discussions tendues au sein du Comité entre les RM et la direction. À première vue, l'analyse collective des STR ne semblait pas être perçue, dans ces milieux, comme un moyen de transformation rapide des conditions de travail par les RM. Aussi la remise en question du rôle du Comité par les membres s'avère-t-elle être un obstacle à son bon fonctionnement. Il ressort d'ailleurs que **la mise en place rapide d'actions et la mise en visibilité de celles-ci auprès de l'équipe enseignante** s'avèrent des conditions de succès de l'implantation en renforçant la durabilité de l'initiative. Dans plusieurs milieux, les réalisations concrètes du Comité ont soutenu la participation plus grande de personnes enseignantes (p. ex., partage de STR, complétion de sondage, participation à des groupes de discussion).

❖ *Modalités de libération des RM*

Le fonctionnement du dispositif organisationnel repose, nous venons de le voir, sur le travail d'arpentage et le travail en Comité, lesquels impliquent une quantité de temps non négligeable de la part des enseignantes et enseignants qui occupent la fonction de RM. C'est pourquoi un budget conséquent avait été prévu pour assurer des libérations d'enseignement aux personnes enseignantes s'impliquant dans le projet à titre de RM. En plus des rencontres de formation et de travail en Comité, les RM devaient bénéficier d'un total de sept journées de libération pour compenser le temps investi dans l'arpentage, la préparation des rencontres et la complétion des instruments de recherche. Cela dit, une surcharge de travail liée à la participation au projet y compris la crainte de devoir rattraper le travail non effectué pendant les heures de libération prévues pour le projet représente un frein à l'implantation du dispositif organisationnel.

En effet, le temps associé à l'arpentage soit 90 minutes/semaine ne semblait pas réaliste pour les RM, notamment en raison du manque de temps déjà ressenti dans la réalisation de leurs tâches quotidiennes.

Si, malgré tout, les RM reconnaissaient la volonté de reconnaître le temps investi dans le projet, plusieurs obstacles se sont présentés dans l'utilisation des libérations. Comme déjà mentionné, la pénurie de main-d'œuvre a représenté un obstacle considérable ne permettant pas toujours de trouver des suppléants et suppléantes et rendant difficiles dans plusieurs milieux les libérations des RM pour travailler sur le projet. Lors de l'implantation, devant la pénurie de personnel pour le remplacement, le membre patronal de l'équipe locale de soutien à l'implantation d'un milieu participant a décidé de refuser les libérations à l'exception des congés de maladie empêchant certaines personnes enseignantes de contribuer à des comités qu'elles valorisent dans leur travail. Notons également que durant cette même phase une direction a mis de la pression sur les RM pour qu'ils utilisent plus « efficacement » leur temps de libération, représentant ainsi un frein à l'implantation du dispositif organisationnel. Dans un milieu pour lequel les personnes suppléantes sont particulièrement difficiles à trouver, ce sont les autres personnes enseignantes de l'école qui doivent faire les suppléances pendant leurs périodes habituellement dédiées à la préparation, à la correction et autres tâches enseignantes. Or, pour les RM, cela constituait une pression auto-imposée puisqu'elles ne voulaient surtout pas alourdir la tâche de leurs collègues. Enfin, pour les personnes enseignantes en classes spécialisées, pour lesquelles la possibilité que des personnes qualifiées effectuent les suppléances est mince, le type de reconnaissance prévue entrainait en contradiction avec leur éthique professionnelle : elles ne souhaitaient pas laisser leurs élèves à des personnes non suffisamment qualifiées. Cela a provoqué l'abandon rapide des certains RM et en a amené d'autres à ne pas se prévaloir des libérations prévues en dehors des rencontres de Comité.

Des RM ont aussi rapporté qu'il ne leur était pas possible de réaliser l'entièreté de leur travail de RM sur leur lieu de travail, en particulier en ce qui concerne la tâche de remplir une fiche STR. Pour ces RM, remplir une fiche STR demandait un temps long, du calme et de la concentration, ce qui n'était possible ni dans leur classe, ni dans la salle du personnel enseignant. Ce travail se faisait donc régulièrement à la maison en dehors des heures normales de travail.

À l'inverse, dans la majorité des milieux, **une fois bien expliquées et clarifiées, les modalités de libération ne semblent pas constituer un obstacle. Au contraire, elles ont pu avoir un effet de levier pour les RM**; ces derniers savaient qu'ils pouvaient en disposer s'ils en avaient besoin. Dans certains milieux, un calendrier des journées de libérations a été établi jusqu'à la fin de l'année lors de leur première réunion, ce qui a facilité la planification. Dans un milieu en particulier, les RM ont décidé de prendre ensemble leurs libérations et ont envoyé le calendrier à

tous les enseignants et toutes les enseignantes afin de les inviter à participer dans l'arpentage, ce qui a facilité la coordination.

Une direction facilitant les libérations en tenant compte de la réalité enseignante et ouverte aux propositions des RM concernant les modalités de leur libération pour effectuer l'arpentage et qui réfléchit avec les RM sur la répartition du temps de la libération s'avère être un levier important à la réalisation de l'arpentage. En outre, dans un milieu plus spécifiquement, le fait que la direction ait discuté avec les deux membres, patronal et syndical, de son ELSI pour les libérations et que les enjeux de ces discussions aient été rapportés au Comité de pilotage a également été un levier à l'implantation du dispositif organisationnel.

6.2.5. Autres remarques à propos du dispositif organisationnel

L'évaluation de l'implantation fait ressortir la perception initiale de certains membres des Comités de la rigidité du dispositif tel que conçu par l'équipe de recherche et encadré par certaines contraintes établies par Comité de pilotage. Cette rigidité a limité leur capacité à s'adapter, suscitant des sentiments de frustration. Des ajustements effectués plus tôt, tels que la simplification de la documentation écrite liée au projet, auraient pu favoriser l'implantation du dispositif. Néanmoins, dans certains milieux, les défis émergeant de l'écart entre la planification initiale et la réalité du terrain ont amené les RM à réorienter leurs efforts et collaborer vers un projet collectif qui ne cadrerait pas exactement dans la finalité du dispositif tout en respectant l'esprit. Ils ont démontré ainsi leur capacité d'innovation et d'appropriation du projet de manière inattendue, pour répondre à un besoin spécifique du milieu. Cela souligne également l'importance d'adapter les initiatives aux contextes spécifiques pour garantir leur succès.

6.2.6. Synthèse des constats de l'évaluation de l'implantation

Cette analyse transversale des données issues des études de cas uniques permet d'identifier des facteurs ayant eu une incidence favorable (leviers) ou défavorable (obstacles) sur l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants pour chacune des dimensions du modèle d'évaluation adapté de Nielsen et Abildgaard (2013) (voir figure 4). Voici une synthèse de ces enjeux pour chacune d'entre elles.

Facteurs contextuels

- Le besoin social important d'actions pour protéger et améliorer la santé mentale du personnel enseignant découlant du contexte des difficultés d'attraction et de rétention, de la médiatisation des problèmes de santé mentale au travail, de nouvelles obligations en santé et sécurité du travail et aussi du contexte postpandémique nécessitant un rétablissement sur le plan de la santé mentale constitue un terreau fertile pour

l'implantation. Cependant, une demande et un engagement clairs de la part des actrices et acteurs directement impliqués doivent être présents à tous les niveaux, CSS, direction et personnel enseignant, pour que l'implantation puisse réussir. Si certaines caractéristiques culturelles du milieu scolaire (p. ex., les relations de pouvoir hiérarchique) ou des établissements spécifiquement (p. ex., présence de normes liées à un groupe spécifique) peuvent constituer des obstacles, une bonne dynamique patronale-syndicale et un climat de travail marqué par la cohésion et la stabilité du corps enseignant et du personnel de direction peuvent pour leur part faciliter l'implantation du dispositif. L'établissement scolaire doit être en mesure d'accueillir le projet, tant sur le plan des conditions matérielles (p. ex., locaux adaptés) qu'au plan organisationnel (p. ex., intégration par rapport aux différents projets et instances). Enfin, quelques facteurs conjoncturels liés au cadre (p.ex., projet restreint sur une année, projet exclusif au personnel enseignant) ou au moment d'implantation (p. ex., pénurie importante de personnel enseignant) ont constitué des défis auxquels ont dû faire face l'ensemble des acteurs et actrices qui ont participé à l'implantation du dispositif organisationnel.

Soutien à l'implantation

- Les différents moyens de sensibilisation, de formation et d'évaluation visant à soutenir l'implantation du dispositif et accompagner les membres du Comité dans la réalisation de leur mandat ont joué un rôle crucial dans l'implantation du dispositif. Sensibiliser l'ensemble du personnel enseignant aux STR pour la santé mentale, lui expliquer clairement le fonctionnement du dispositif organisationnel et des attentes à son égard, le tenir informé au fur et à mesure de l'avancement et des retombées du dispositif constituent de bonnes pratiques pour favoriser le succès du dispositif. Plusieurs moyens de communication devraient être utilisés, mais notons que les communications « en personne » sont particulièrement favorables étant donné la nature des sujets traités, et que l'assemblée générale semble constituer un médium de communication porteur. Les formations offertes par l'équipe de recherche ont été manifestement très utiles aux membres des Comités SMQVOT pour leur permettre de s'approprier et d'exercer progressivement leur rôle avec plus d'aisance (écoute, posture d'explicitation du travail, méthodes d'arpentage ou d'animation). Les modalités de formation ont été généralement appréciées, particulièrement les méthodes d'apprentissage expérientiel, mais des ajustements pourraient être réalisés pour permettre une meilleure appropriation : limiter le jargon, offrir des exemples concrets, plus proches de leur réalité quotidienne et spécifique (p. ex., formation professionnelle), revoir le calendrier. Enfin, les rencontres de démarrage des Comités ont joué un rôle déterminant pour favoriser une appropriation du dispositif, la cohésion et le climat de travail du groupe, et l'établissement de normes et de règles de travail partagées.

Acteurs et actrices:

- Les acteurs et actrices organisationnels impliqués dans la mise en œuvre concrète du dispositif organisationnel, RM, direction, personnel enseignant et chercheurs, et leurs perceptions, attitudes, comportements, pratiques et valeurs ont évidemment influencé l’implantation du dispositif et sa capacité à produire les effets escomptés, mais ont aussi influencé les acteurs eux-mêmes. L’analyse montre qu’une bonne compréhension du dispositif et des rôles des uns et des autres, de même qu’un engagement manifeste envers l’amélioration concrète de la santé mentale au sein de son milieu de travail sont essentiels pour les actrices et acteurs impliqués. Cette compréhension est nécessaire par ailleurs pour que le volontariat, condition de réussite primordiale pour assurer le succès de l’implantation, soit suffisamment éclairée pour favoriser l’engagement des parties prenantes. Le lien de confiance entre les acteurs et actrices est aussi un vecteur de succès de l’implantation; confiance du personnel enseignant envers les RM et la direction, confiance de la direction envers les RM et réciproquement.
- Certaines conditions favorisent par ailleurs ces liens de confiance et, de manière plus générale, la conduite du dispositif. Pour les RM, leur représentativité d’une diversité de réalités enseignantes au sein de l’établissement de même que leur expérience et leur intégration sociale, culturelle et structurelle (implication dans des instances) semblent jouer pour beaucoup dans la légitimité nécessaire pour exercer leur rôle. Si une diversité de profils est être un levier pour le succès du travail du Comité, certaines caractéristiques ou compétences personnelles semblent également être de nature à soutenir l’exercice de leur rôle (p. ex., proactivité, réflexivité). Finalement, malgré les formations, l’accompagnement et l’entraide, certains RM ont ressenti un sentiment d’imposteur récurrent dans le cadre de leur fonction, lequel a avantage à être discuté explicitement pour faciliter l’implication des RM.
- Pour les directions, le leadership en faveur du développement du pouvoir d’agir des enseignantes et enseignants et la capacité à contribuer à un climat de travail convivial, l’ouverture à exprimer des doutes et des désaccords directement, honnêtement et respectueusement envers les RM, à exprimer une forme de vulnérabilité et à faire preuve d’empathie dans le cadre des STR rapportées par les RM ont permis une coopération plus horizontale et une plus grande cohésion au sein du groupe, des leviers majeurs pour la bonne conduite du dispositif. Une participation active dans les rencontres de Comité et les suivis conséquents, mais aussi des efforts de promotion et de mise en visibilité du travail du Comité constituent assurément des leviers importants pour l’implantation. En outre, une confiance dégradée envers le dispositif, un faible investissement ou des attitudes défensives sont des obstacles majeurs au dispositif, d’où l’importance du volontariat éclairé.

- Le personnel enseignant joue un rôle crucial dans le succès du dispositif. La reconnaissance de l'importance du dispositif pour améliorer la santé mentale au sein du milieu de travail constitue une condition de succès de son implantation. Des doutes ou de la méfiance à l'égard du projet ou encore des représentations stéréotypées des problèmes de santé mentale au travail (p. ex., ce sont des problèmes personnels touchant des personnes plus faibles) constituent des défis importants pour l'implantation du dispositif. Il apparaît primordial de démontrer rapidement aux enseignantes et enseignants la capacité du dispositif à obtenir des résultats tangibles en termes d'amélioration des conditions d'exercice du travail en faveur de la santé mentale.
- Enfin, l'accompagnement de l'implantation du dispositif par les équipes locales de recherche a été un levier incontournable. Comme le dispositif prévoit des discussions susceptibles de générer des tensions relatives aux dynamiques de pouvoir ou à des situations chargées au plan émotionnel, la médiation des chercheurs et chercheuses s'est avérée fondamentale, surtout dans les débuts, alors que les membres du Comité ne se sont pas encore approprié la philosophie, la logique et le fonctionnement du dispositif. Plusieurs facteurs ont permis aux équipes locales de recherche de jouer ce rôle : la crédibilité sur le sujet de la santé mentale au travail en milieu scolaire, l'impartialité apparente et effective par rapport aux enjeux de relations de travail (patronal-syndical), la maîtrise du dispositif et la capacité de proposer des outils adaptés et au bon moment, des compétences en clinique du travail et en animation de groupe de manière à assurer à la fois la sécurité affective et un climat de travail agréable au sein du Comité, et l'efficacité du travail en vue de l'atteinte des objectifs du Comité. L'opérationnalisation de la fonction qu'ont occupée les équipes locales de recherche doit donc faire l'objet de réflexion en vue de l'extension possible du projet pilote.

Fonctionnement :

- Le fonctionnement du dispositif repose sur deux activités principales : 1) l'arpentage, à savoir le repérage, l'identification, la documentation et la mise en discussion de manière itérative des STR avec les enseignantes et enseignants, 2) le travail en Comité, qui implique la mise en commun, la hiérarchisation et l'analyse des STR rapportées ainsi que la recherche de solutions pour agir et prévenir ces STR.
- L'arpentage est une activité complexe, contre-culturelle et exigeante émotionnellement et en termes de temps. La reconnaissance de cet investissement dans la tâche enseignante est donc très importante. Les modalités de reconnaissance nécessitent par ailleurs une flexibilité suffisante pour s'adapter à la réalité de chacun des milieux (voire des RM) et éviter les effets contreproductifs (p. ex., surcharge de travail, conflits éthiques). Certaines ressources ont aussi facilité la réalisation de l'arpentage : l'entraide émotionnelle et technique entre RM et la planification collective, les outils fournis par l'équipe de recherche

- et ceux adaptés ou développés par le Comité lui-même, et des conditions matérielles et logistiques favorables (p. ex., lieu pour des consultations).
- Un des obstacles repérés tant pour l'arpentage que pour le travail en Comité fut celui de la confidentialité : il s'agit d'un enjeu à traiter en Comité pour s'adapter à la réalité des milieux et assurer le respect des exigences des directions et des RM en la matière, pour assurer la confiance du personnel enseignant envers le dispositif.
 - Enfin, plusieurs conditions ont favorisé la réalisation travail en Comité : la mise en place d'un environnement propice à la confiance, l'établissement règles et de normes partagées, et la mise à disposition d'outils et méthodes de travail en Comité adaptées. L'animation joue un rôle déterminant en ce sens et nécessite d'être réfléchie, planifiée et partagée au sein du Comité. Le Comité doit aussi se doter de méthodes de travail qui assurent la réalisation d'un suivi du travail réaliser entre les rencontres, afin d'avancer dans la réalisation de son mandat. Lorsqu'elle s'inscrivait dans l'esprit du projet, la contribution de la direction était fondamentale étant donné sa perspective sur l'ensemble de l'école, lui permettant d'articuler le travail du Comité avec les autres projets et les autres instances de l'établissement.

6.3. Évaluation des retombées de l'implantation du dispositif organisationnel

Cette section présente les résultats de l'évaluation des retombées de l'implantation du dispositif organisationnel dans les douze établissements scolaires participants. Comme mentionné précédemment l'évaluation des retombées a été réalisée principalement à partir du modèle logique et opérationnel fondé sur notre approche de clinique du travail présentée à la section 3.2.2. Ainsi, préalablement aux deux principales retombées, à savoir l'amélioration de la santé mentale et l'amélioration des conditions d'exercice du travail, une analyse visant à apprécier l'atteinte des « objectifs de processus » a été réalisée.

6.3.1. Appréciation de l'atteinte des objectifs de processus

L'analyse des retombées relatives à l'atteinte des objectifs de processus du modèle logique et opérationnel s'articule autour de **six objectifs** identifiés dans le modèle (figure 2). Pour chacun d'entre eux, l'analyse dégage plus particulièrement les éléments qui ont favorisé leur atteinte ainsi que les principaux défis rencontrés.

❖ *Se doter de bases compréhensives communes*

Ce premier objectif de processus vise l'atteinte d'une compréhension commune des concepts qui sous-tendent le dispositif organisationnel pour l'ensemble des membres du Comité ainsi que les personnes enseignantes des douze établissements scolaires participants. Plus concrètement, il

s'agit de s'approprier les différents éléments associés au dispositif organisationnel et adopter les perspectives qu'il propose.

Plusieurs facteurs ont favorisé l'atteinte de cet objectif dans les établissements scolaires participants. De prime abord, les activités de formation offertes aux membres des Comités, notamment celle sur l'écoute du travail qui portait entre autres sur des techniques d'écoute et des pièges à éviter dans son rôle de RM a permis le développement progressif d'une compréhension commune du rôle de RM et des activités d'arpentage. Les constats sont les mêmes pour la formation portant sur l'animation de groupe qui a permis aux membres du Comité SMQVOT de se familiariser davantage avec une posture différente de celle de l'animation d'un groupe-classe, à savoir celle liée à l'animation d'un groupe de pairs.

En outre, certains outils élaborés par les équipes locales de recherche ont également contribué à l'atteinte de cet objectif à différents moments clés de l'implantation du dispositif organisationnel. Parmi ces outils, figurent un aide-mémoire pour les membres du Comité sur les techniques d'écoute et les pièges à éviter, une activité mythe ou réalité pour le personnel enseignant d'un établissement scolaire pour clarifier leur compréhension des éléments notionnels du dispositif (annexe 4h), un lexique pour les membres du Comité qui a permis de définir chacun des concepts clés du dispositif (annexe 4i), un outil décrivant ce qu'est un RM et ce qu'il n'est pas. L'ensemble de ces outils ont ainsi permis d'établir des bases communes auprès des membres du Comité RM et direction, mais aussi plus largement auprès du personnel enseignant.

La présentation du projet auprès de l'ensemble du personnel enseignant sous la forme d'une rencontre de sensibilisation a également permis de favoriser une compréhension commune des objectifs et du fonctionnement du dispositif dans les différents milieux avec la mise en avant notamment du rôle des RM et la manière dont les activités d'arpentage allaient avoir lieu. Cette présentation s'est avérée particulièrement efficace quand ce sont les RM qui ont réalisé la présentation, référant aux concepts du projet en les expliquant avec leurs mots pour leurs collègues.

Si, de manière générale, les différents éléments mis en place ont permis une appropriation initiale du dispositif organisationnel par les membres des Comités SMQVOT et du personnel enseignant, la consolidation des acquis n'a pas été instantanée. En effet, le travail d'arpentage, les consultations individuelles et collectives et les rencontres des Comités ont été des occasions dans différents milieux participants pour poursuivre le travail d'intercompréhension entre les RM et la direction d'une part et l'équipe locale de recherche d'autre part. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, le recours à termes spécialisés ou connotés, comme « santé mentale », a créé un certain blocage autant pour les RM que le personnel enseignant. Par exemple, dans certains établissements scolaires, les RM et le personnel enseignant rapportent que le terme « santé mentale » revêt une connotation négative, souvent associé à des troubles ou à des maladies

mentales. Cette perception a entravé la participation de certaines personnes enseignantes aux activités organisées par les RM et a même dissuadé certains d'entre eux de discuter avec les RM des STR. Cependant, certains RM ont commencé à parler d'irritants au travail, un terme avec lequel ils et elles étaient plus confortables et qui permettait aux personnes enseignantes d'élargir les types de situations vécues qui pouvaient être rapportées aux RM. Mentionnons enfin que, dans certains établissements scolaires, une certaine confusion persistait chez le personnel enseignant quant au rôle des RM par rapport à ces STR ou irritants :

« Ils attendaient comme des solutions de ma part, un peu comme s'ils cherchaient à ce que je leur donne des solutions. Puis j'ai dit, mais tu sais, c'est pas ça mon rôle, je t'écoute, mais je peux pas arriver pour régler tes problèmes. » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Créer un ou des espaces de parole sécuritaires*

Ce deuxième objectif consiste en la capacité de créer un espace de dialogue et de partage pour les membres du Comité caractérisé par le non-jugement et l'ouverture et où les informations véhiculées sont traitées de manière respectueuse et éthique (p. ex., respect de la confidentialité). L'établissement d'une relation de confiance entre les membres et l'équipe de recherche est également un élément central de cet objectif.

Plusieurs facteurs ont facilité et favorisé l'atteinte de cet objectif. Notons en premier lieu la participation et l'engagement de la direction aux différentes phases de l'implantation du dispositif organisationnel. En effet, dans plusieurs des milieux participants, les directions ont fait preuve d'ouverture, de disponibilité, et d'une volonté marquée d'améliorer la santé mentale du personnel enseignant tout en agissant sur l'organisation du travail. Plus concrètement, l'implication et la disposition d'ouverture des directions dans certains milieux ont permis d'instaurer un climat de confiance permettant aux RM de se sentir en confiance et à l'aise au sein du Comité. Les directions qui avaient le souci manifeste de laisser la place et la parole aux RM et qui ont ainsi régulé leur participation aux discussions, dès les premières rencontres, ont favorisé une dynamique de coopération au sein du Comité, créant des conditions propices aux retombées du dispositif.

En deuxième lieu, les équipes locales de recherche accompagnant les milieux participants ont contribué à l'atteinte de cet objectif. En plus de jouer un rôle sur le plan du soutien affectif, les membres de l'équipe de recherche ont facilité la création d'un espace sécuritaire pour les membres du Comité. Dans la grande majorité des établissements scolaires participants, les membres du Comité 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'équilibrage de la participation des RM et de la direction.

En troisième lieu, bien que cela ne soit pas le cas dans tous les milieux participants, la cohésion entre les membres du Comité a été un facteur déterminant pour l'atteinte de cet objectif. En effet, dans les milieux où une écoute active, une ouverture et un accueil mutuel étaient présents entre les membres, la création d'un espace de parole sécurisé était possible et facilitée, comme en témoigne cette personne référente-métier :

« Donc, je trouvais qu'on avait une bonne écoute pour les autres. J'avais l'impression qu'il y avait toujours, qu'on était tous impliqués, même si on n'était pas impliqué personnellement, mais qu'on essayait de s'impliquer dans la situation. Puis, on, bien en tout cas moi je me sentais toujours écoutée quand je mentionnais un cas ou une situation de travail à risque. » (RM d'un établissement scolaire participant)

Par ailleurs, la mise en place d'un espace sécuritaire n'a pas été exempte de défis. En effet, dans certains milieux, il était parfois ardu de préserver cette atmosphère de confiance au fil du temps en raison de discussions plus délicates qui ont émergé au fil des rencontres du Comité comme illustré dans l'extrait ci-après:

« Je n'ai pas senti qu'il comprenait ce qui s'est passé en décembre, que ce n'était pas des faits qu'il rapportait, mais des impressions qui ont tourné en attaque personnelle. Je ne crois pas qu'un tour de table ait réglé les choses. » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Soutenir l'explicitation et la compréhension des STR*

Le troisième objectif renvoie à la compréhension des éléments à l'origine des STR et vise à adopter une approche de prévention primaire. L'objectif étant d'examiner de manière approfondie les STR afin d'identifier les éléments qui sont à risque pour la personne enseignante concernée par la situation rapportée. L'objectif ultime est de pouvoir proposer des pistes d'action adaptées à la situation en question, pour agir en prévention primaire afin qu'une telle situation ne se reproduise pas.

Parmi les facteurs qui ont favorisé l'atteinte de cet objectif, on soulève dans la quasi-totalité des milieux participants l'importance des échanges collectifs dans le cadre des rencontres des Comités SMQVOT. Les échanges qui ont eu lieu ont permis de collectiviser les informations et les éléments relatifs à l'analyse des STR tout en enrichissant la compréhension de ces dernières. Les discussions autour des STR rapportées ont permis de les décortiquer et de les examiner de manière approfondie dans l'objectif de mettre en place des pistes d'action potentielles et cohérentes avec les STR rapportées. Précisons ici qu'un outil a été développé par l'équipe de recherche pour soutenir ce travail d'analyse et d'examen des STR (Annexe 17). Comme en témoignent les extraits ci-après, plusieurs RM ont réussi à adopter une nouvelle perspective pour

traiter les STR dans leur milieu. Cette perspective va au-delà de la simple résolution de situations problématiques, mais leur permet de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir, clarifier et expliciter de manière plus élargie les situations auxquelles le personnel enseignant est confronté.

« Ce que j'ai aimé aussi c'est que j'ai développé le réflexe d'aller pas juste en surface, t'sais 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 ce réflexe-là d'aller plus loin dans la problématique, dans la situation. Parce que souvent on va mettre un pansement, on met un plaster, mais le vrai problème n'est pas réglé, fait que de développer... on n'est pas parfait là, on amorce ce réflexe-là, mais je pense c'est de le garder aussi... ». (RM d'un établissement scolaire participant)

« Ce comité-là me fait comprendre que c'est possible d'analyser une situation qui a l'air monstrueuse, la décortiquer, puis d'apporter des petites solutions vraiment concrètes » (RM d'un établissement scolaire participant)

En outre, dans différents milieux, certains outils internes ont été mis en place par les membres des Comités dans l'objectif de soutenir la compréhension des STR et d'assurer un suivi de ces dernières. Par exemple, dans plusieurs cas un tableau de suivi a été créé pour suivre l'évolution des STR et des actions mises en place. D'autres milieux ont opté pour l'utilisation d'un outil d'analyse de criticité pour établir une hiérarchisation des STR.

Dans un autre milieu, le questionnaire (électronique, papier ou en entrevue) s'est avéré l'outil principal à la fois pour documenter la parole du personnel enseignant, mais aussi pour faire connaître le travail du Comité. Il s'agit d'un outil dont l'utilisation est en forte augmentation dans plusieurs établissements scolaires dont celui-ci. Or, les directions et les personnes enseignantes n'ont pas nécessairement les compétences pour développer des questionnaires qui permettent de recueillir des données riches pour l'analyse et n'ont pas nécessairement les compétences pour analyser ces données et en tirer des hypothèses et des conclusions pertinentes. En ce sens, une formation sur ces éléments a permis le développement de ces compétences et a permis de documenter la parole des personnes enseignantes qui ne s'exprimaient pas autrement, en particulier lors de rencontres collectives. Pour les RM et la direction, la possibilité de prendre conscience de toutes les voix dans l'établissement scolaire a permis de trouver une voie vers la résolution d'une STR à travers une délibération collective subséquente organisée afin que toutes les voix soient entendues afin de susciter l'intercompréhension.

Un autre facteur qui a favorisé l'atteinte de cet objectif concerne le retour vers les pairs une fois que la STR avait été ramenée au Comité comme illustré dans l'extrait ci-après. Ce retour permettait de clarifier davantage certains éléments de la STR, toujours dans un objectif d'aller à

l'origine de la STR. Ce retour permettait également de partager des éléments de l'analyse collective et d'offrir à la personne enseignante certaines pistes d'action proposées ou réalisées par le Comité.

« (...) tu sais, le plus possible, faire une rétroaction pour que les gens comprennent que bon il y a vraiment quelque chose qui se fait. C'est pas 'on parle dans le vide pour parler dans le vide' ou 'on ramène des éléments et il y a rien qui va changer', c'est vraiment ça l'idée de la rétroaction, j'étais rapide là-dessus et les collègues étaient contents justement de ce que... en voulant dire, on vous a écouté, on vous a entendus et voilà des solutions, je pense que c'était satisfaisant pour eux » (RM d'un établissement scolaire participant)

En complément à ces facteurs, mentionnons également la formation sur les outils d'arpentage où plus particulièrement la technique du photovoix s'est avérée, dans certains milieux participants, utile pour aider à la compréhension des éléments à risque dans les situations rapportées comme en témoignent les extraits ci-après :

« La stratégie d'aller chercher des situations de travail à risques avec les photos, moi, avant le comité, je n'imaginai jamais qu'on trouve une formule comme ça pour aller trouver des solutions pareilles. Je trouve cela génial. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Quand j'ai vu ça, je me suis dit, ben je suis pas toute seule. Puis c'est pas une enseignante qui est vieille, nécessairement, qui est plus jeune que moi de beaucoup. Fait que je me suis dit, ben coudonc, ça arrive à tout le monde, puis ça a comme déchargé, puis c'est pour ça que tout de suite, t'sais, j'ai pas réalisé ça tout de suite sur le coup, mais c'est pendant que vous parliez. Là je me dis, OK, j'ai pris cette photo-là pour ça, pour ça, pour ça, pour ça. Fait que là c'était plus concret ». (RM d'un établissement scolaire participant)

Enfin, l'explicitation et la compréhension des STR ont été atteintes grâce à la tenue de différentes rencontres collectives avec les pairs visant à approfondir certaines STR. Les échanges orchestrés par les RM avec les personnes enseignantes et, à l'occasion, avec d'autres membres du personnel ont permis de décortiquer les STR, de les traiter à plusieurs niveaux tout en prenant en considération les perspectives des différents acteurs impliqués. Cela a facilité d'ailleurs la recherche de solutions à la fois durables et à court terme.

L'atteinte de cet objectif mérite par ailleurs d'être nuancée en raison de certains défis rencontrés. En effet, dans certains cas, les STR n'ont pas été suffisamment détaillées rendant ainsi plus difficile une analyse plus approfondie des situations et de leur origine alors que dans d'autres, peu de STR ont été rapportées. Enfin, dans certains milieux la discussion et l'analyse des

STR demeuraient un certain temps dans un stade statique en raison de modes de fonctionnement axés vers la recherche rapide de solutions.

❖ *Favoriser l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles et hiérarchiques*

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

En premier lieu, cet objectif a été atteint via le travail d'analyse autour des STR rapportées qui a permis aux membres des Comités de mieux comprendre les différents aspects de l'activité du travail des personnes enseignantes, et ce, dans la grande majorité des milieux participants. Les membres du Comité ont pris conscience que les situations peuvent être perçues de manière différente d'une personne à l'autre, de même que les enjeux ou les préoccupations qu'elles suscitent. Ce constat concerne également les diverses activités d'arpentage ou de rencontres collectives entre les collègues qui ont contribué à élargir la compréhension des STR et ce qu'elles impliquent. De plus, une amélioration de l'intercompréhension a été constatée dans plusieurs milieux notamment dans la dynamique entre les RM et la direction, et ce, plus spécifiquement dans le contexte des rencontres des Comités SMQVOT. Dans certains milieux, l'intercompréhension hiérarchique a été une retombée précieuse, comme illustré ci-après :

« Moi ça me faisait réfléchir, j'étais là mon dieu la directrice t'sais est tellement rendue, elle est travailleuse sociale, psychologue... t'sais c'est fou, t'sais nous on parle de notre multitâche, mais en tout cas les directrices aussi, je suis comme mon dieu, c'est intense pareil. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Je trouve bien que la direction nous nomme elle aussi ses difficultés. Nous devons en tenir compte. (...) À plusieurs reprises, nous avons mentionné que c'est le travail qui est malade et non les gens. Il ne faut donc pas se sentir attaqués ou responsable d'une situation. Ceci est aussi vrai pour la direction. Il n'y a rien de personnel et il ne faut surtout pas le prendre personnel. » (RM d'un établissement scolaire participant)

Pour certains milieux, il en est de même pour les réalités d'autres catégories professionnelles avec lesquelles le personnel enseignant collabore et qui impliquent des STR rapportées au Comité:

« T'sais en tout cas, je pense qu'un orthopédagogue, c'est ça, ça a des connaissances qui sont peut-être un peu peut-être plus poussées, puis ils ont vécu aussi des formations qui.. que peut-être que les enseignants ne connaissent pas nécessairement aussi. » (RM dans un établissement participant)

Le développement de l'intercompréhension entre les personnes enseignantes a été notable dans un milieu pour lequel un enjeu les divisait en un groupe majoritaire et un groupe minoritaire. Dans de telles circonstances, le passage au vote assure le groupe majoritaire du gain, ce qui ne l'incite pas à trouver des voies moyennes, acceptables pour le groupe minoritaire. Le processus de mise en visibilité de la parole des toutes les personnes enseignantes a permis à des personnes du groupe majoritaire de mieux comprendre les personnes de l'autre groupe et à proposer des pistes d'action se situant quelque part entre les positions extrêmes visant à prendre en compte la souffrance exprimée et à ce que ces personnes puissent se rallier à la décision.

Notons cependant que dans certains milieux, la présence de la direction aux rencontres des Comités SMQVOT a été remise en question mettant en évidence qu'en fonction de la dynamique propre à chaque milieu, les rapports de pouvoir peuvent constituer un obstacle à l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles. Les rapports de pouvoir semblent donc importants à considérer dans l'implantation du dispositif pour rendre l'intercompréhension féconde pour la prévention des STR.

❖ *Favoriser la prise en compte du travail réel dans l'organisation du travail*

Cet objectif repose sur la capacité de tenir compte du travail réel au-delà du travail prescrit et balisé par la convention collective. 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.

D'entrée de jeu, dans plusieurs milieux, l'atteinte de cet objectif a été favorisée par le travail d'analyse autour des STR. Comme précisé précédemment, ce processus analytique consiste à documenter, à décortiquer et à examiner plus finement les STR 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'actions a également permis de prendre en compte le travail réel au sein de l'organisation. Par exemple, cela permettait notamment d'analyser finement les sources de surcharge dans l'activité enseignante plutôt que de dégager un constat général de « lourdeur » de la tâche.

D'autres facteurs permettent également d'apprécier l'atteinte de cet objectif. Il s'agit notamment de la méthode du photovoix utilisée par certains RM dans le cadre des rencontres d'arpentage et qui a permis de documenter de manière plus approfondie les STR et ainsi accéder à des facettes plus cachées de la réalité de travail des enseignantes et enseignants. Il s'agit également des fiches de consignation des STR comme outil privilégié et mis en avant lors des échanges en Comité. Enfin, le travail de hiérarchisation des STR et l'arpentage sont identifiés dans certains milieux comme des éléments clés qui ont contribué à une meilleure compréhension de la réalité du travail, rendant ainsi possible des changements au niveau de l'organisation du travail.

❖ *Cibler des moyens pour transformer les STR*

Cet objectif concerne la mise en place d'actions potentielles et des pistes d'action afin de prévenir voire éliminer les STR. En effet, que cela soit via le travail d'arpage, de consultation individuelle ou collective, ou lors des rencontres des Comités SMQVOT, plusieurs pistes d'action ont été proposées pour agir sur les STR, et ce, dans les différents milieux participants.

Certains milieux se sont d'ailleurs dotés d'un outil leur permettant d'avoir une vision élargie des solutions à mettre en place et des ressources mobilisées pour chacune des solutions (annexe 13). Les moyens mis en place étaient adaptés aux STR rapportées et à la réalité des établissements scolaires participants. Selon les circonstances, certaines solutions ont été rapidement implantées, tandis que d'autres étaient planifiées pour une mise en œuvre ultérieure ou étaient en cours de développement pour la prochaine année scolaire. Nous reviendrons de manière plus détaillée sur les STR et leur transformation dans la section portant sur les retombées sur l'organisation du travail à la section 6.3.3.

6.3.2. Retombées sur la santé mentale du personnel enseignant

Les retombées dégagées ici découlent des analyses inter-cas en réponse au deuxième objectif général de l'évaluation. Il s'agit ainsi des retombées sur la santé mentale du personnel enseignant, des RM et de la direction. Rappelons ici que la santé mentale n'est pas ici considérée dans une perspective biomédicale. Nous l'avons défini comme ce sentiment éprouvé lorsque l'on se sent vivant; c'est la capacité ressentie d'affecter son monde, ici particulièrement au travail, et de se sentir affecté par lui, c'est le pouvoir d'agir sur ce qui est (ou devient) normal dans son milieu de vie et surtout sur ce qui est important pour soi et la communauté à laquelle on s'identifie. Dit autrement, la santé mentale renvoie au développement du pouvoir d'agir, soit la capacité à agir sur soi, sur les autres et sur sa situation de travail. Bref, les retombées identifiées concernent le changement du rapport au monde et aux autres ressenti par les personnes. Elles sont principalement de nature processuelle tout en étant interconnectées. Ainsi, la présence de certaines répétitions est inhérente à la nature interconnectée de ces retombées. Le schéma ci-dessous illustre les différentes catégories de retombées sur la santé mentale répertoriées dans les établissements scolaires participants.



Figure 5. Schématisation des retombées sur la santé mentale

❖ *Empathie*

Chacun des établissements scolaires participants est unique et possède une culture, une histoire et des dynamiques sociales et interpersonnelles qui lui sont singulières. Par ailleurs, une première catégorie de retombées sur la santé mentale transversale à certains milieux participants touche le développement d'une dynamique empathique à travers les relations entre les enseignantes et enseignants, les RM, mais aussi avec la direction. Cette dynamique empathique découle des balises instaurées et des postures d'intercompréhension adoptées à différents moments clés de l'implantation du dispositif organisationnel qui ont favorisé l'émergence d'une posture d'ouverture et de réflexivité où chacun se soucie et se sent concerné par le vécu et les expériences des autres, comme illustré ci-après :

« Oui, j'ai bien aimé et c'était des points de vue différents et des fois c'est des remises en question. Plusieurs choses en fait, des fois tu as l'impression que c'est comme ça que ça fonctionne, puis c'est quand on compare nos façons de voir les choses. Admettons avec (la direction), des fois on oublie que tu es la directrice, on te met dans le même sac que nous, parfois on te met directrice et on t'exclut. Fait que c'est comme des points de vue qui change, même ma façon de penser évolue, a changé et elle a évolué je dirais » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Moi ça m'a beaucoup trotté pendant des jours et des jours dans la tête, parce qu'évidemment ça me touche ce genre de situation là, parce que c'est la 2e situation d'intimidation élève-enseignant, qu'on me rapporte dans le dernier mois. Fait que là ça m'a emmené plein de réflexions. Pis je me suis dit écoute, est-ce qu'on serait rendu à établir une politique école, ou quelque chose pour les profs, qui subissent. T'sais peut-être pas au point que ça soit écrit dans l'agenda, mais de fournir peut-être une aide aux profs qui sont victimes de... parce que moi ça fait deux situations dans le même mois-là. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Souvent c'est spontané, puis ça arrive de même. L'important, c'est que ça arrive. Ouais, selon moi, peu importe le chemin, c'est qu'on soit capable d'en parler maintenant. C'est super. » (RM d'un établissement scolaire participant)

Dans certains milieux, le fait de démontrer de l'empathie, de l'ouverture et du souci à l'égard d'autrui produit chez certains membres du personnel enseignant le sentiment d'être soutenu.

Cette manifestation d'empathie contribue aussi à tisser une certaine solidarité à l'intérieur des Comités SMQVOT, mais aussi entre le personnel enseignant, favorisant ainsi un climat de confiance et de bienveillance :

« Pour l'ambiance du groupe, je suis heureuse, encore une fois, que malgré tout, nous réussissions à travailler dans la bonne humeur ! La bonne ambiance et entente sont très importantes pour moi dans mon quotidien, dans mon travail ! » (RM d'un établissement scolaire participant)

Enfin, dans certains milieux la dynamique empathique instaurée entre les enseignantes et enseignants, ainsi qu'entre le personnel enseignant et la direction, contribue à créer une atmosphère propice à la collaboration et à la résolution collective des problèmes.

« Puis des fois aussi, même en parlant avec les collègues, il y en a qui se sont même pas rendus compte que c'était un problème pour eux. Et quand on leur dit, ça a quand même enlevé une espèce de poids sur leurs épaules. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Moi, la concertation avec les enseignants, les membres du personnel, j'trouve que ça été un bon levier. » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Posture d'écoute*

À différents moments clés de l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants, il est possible d'identifier l'adoption par des membres des Comités, RM et direction, d'une posture d'écoute propice à l'ouverture et au dialogue, mais aussi

une posture d'écoute face à ce qu'ils vivent comme enseignantes et enseignants, de même que leurs collègues. Cette posture d'écoute, qui implique d'accepter de se laisser affecter par ce que l'on entend, se déploie à différents niveaux au sein des rencontres de Comité, mais aussi lors des activités d'arpentage et de consultations individuelles et collectives. Elle renforce ainsi les fondements d'une prise de conscience de la réalité de leur travail et d'une collaboration entre les membres des Comités et plus largement à l'échelle de l'établissement scolaire. En effet, adopter une posture d'écoute permet de discuter des STR, mais aussi de se sentir validé et compris lors des discussions :

« Nous avons une belle écoute dans le Comité, beaucoup de respect entre nous. C'est super! Ces rencontres sont très utiles et intéressantes. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« L'enseignant s'est senti rapidement entendu et reconnaissant que je prenne le temps de l'écouter et de comprendre le problème et de le prendre en note pour le rapporter au Comité. » (RM d'un établissement scolaire participant)

À la suite de la formation sur l'écoute, certains RM se sont questionnés sur la mise en place des conditions d'écoute optimales. L'identification de ces conditions a permis de prendre en compte des ressources et des limites de chacun lorsqu'ils se trouvent en situation d'écoute. Parallèlement, cela a permis d'établir pour chacun des stratégies gagnantes qui permettraient d'accueillir leurs pairs de manière plus adéquate.

« Bien moi j'ai vraiment dans l'idée de décorer le petit local, de mettre une petite lampe chaleureuse. Je trouve que l'atmosphère c'est important. Quand on est dans ce genre de situation là et que je trouve que c'est important aussi justement, que ce soit dans un endroit isolé ». (RM d'un établissement scolaire participant)

Par ailleurs, le choix des RM considérant la variété des départements ou des niveaux représentés par ces derniers semble avoir été gagnant dans plusieurs milieux. Cela a également permis de créer plus facilement des liens entre les réalités des différents départements et de manière plus particulière a permis la création d'un espace d'écoute où le soutien et la collaboration étaient présents.

❖ *Coopération*

Parmi les retombées sur la santé mentale notons également la solidarité et la coopération lesquelles se manifestent différemment selon les milieux participants. 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 à une vision plus collective et organisationnelle, et ce, autant du point de vue des RM que celui des directions :

« (...) faut comme implanter une culture dans l'école, au-delà d'être des référents, d'être plutôt des sentinelles. Tsé, c'est-à-dire, être à l'écoute pis que là, s'ils restent, commencent à savoir que on ... Tsé, d'faire la différence entre mes p'tits problèmes individuels et les problèmes collectifs » (RM dans un établissement scolaire participant)

« 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. T'sais le Comité a permis de travailler collectivement à trouver des solutions, et non pas c'est moi qui faut qui trouve la solution. T'sais oui y a des situations où ça revient à la direction, mais je pense que le mot 'collectif', pour moi, ça a été très intéressant. » (Direction d'un établissement scolaire participant)

Dans la plupart des milieux participants, une forme de solidarité et de coopération a émergé au sein des Comités SMQVOT à travers l'entraide et la collaboration entre les RM qui, dans bien des cas, se connaissaient peu ou étaient moins enclins à travailler ensemble. Cette collaboration se manifeste particulièrement dans la manière de faire l'arpentage et les activités de mobilisation des collègues enseignantes et enseignants (p. ex., organisation de midi-causerie, organisation de rencontres collectives pour mobiliser la participation d'un plus grand nombre de collègues). D'ailleurs, dans certains établissements, la recherche de solution aux STR rapportées a été discutée collectivement avec le personnel enseignant, témoignant du souci des membres des Comités SMQVOT de favoriser la collaboration dans la recherche et la mise en place de solutions ou de pistes d'action.

« Nous nous rendons compte que juste ce petit moment entre collègues (en référence aux diners-causeries) est un outil de prévention de risques à notre santé mentale ! Il nous permet de ventiler nos frustrations, de parler de toutes sortes de projets. » (RM d'un établissement scolaire participant)

Dans d'autres milieux, la solidarité et la coopération se manifestent par le partage de connaissances et d'outils pour favoriser l'entraide entre les collègues. En effet, certaines STR rapportées ont amené les Comités SMQVOT à mettre en place des boîtes à outils ou à créer des espaces pour se soutenir, échanger les meilleures pratiques ou accéder à des outils pouvant bénéficier à un plus grand nombre d'enseignants et enseignantes.

Enfin, la solidarité et l'esprit de coopération se sont maintenus à travers le temps amenant les RM, dans certains milieux, à vouloir poursuivre le Comité et leur investissement comme RM

au sein de leur école, malgré la fin officielle du projet, démontrant leur intérêt à soutenir leurs collègues.

« Mais je pense que c'est important que ce Comité-là existe pour justement avoir une porte ouverte pour que certains qui ressentent le besoin de s'exprimer qu'on puisse être là pour les écouter tu comprends. Parce qu'à un moment donné il faut que ça sorte, il faut qu'on en parle, même si l'autre est fermé. Je veux dire ça va être libérateur tu comprends » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Confiance*

Parmi les retombées identifiées sur la santé mentale, nous retrouvons également le sentiment de confiance acquis par les RM par rapport à leur rôle et leurs responsabilités comme RM, mais aussi de la part du personnel enseignant vis-à-vis du dispositif organisationnel. Bien que ce constat ne concerne pas tous les milieux participants, certains RM ont acquis progressivement une confiance face à leur rôle et leur capacité à soutenir leur établissement scolaire en contribuant à agir sur les STR. Le fait de soutenir activement leurs collègues et de s'engager collectivement pour mettre en place des actions concrètes pour améliorer les conditions de travail a joué un rôle déterminant dans le développement d'un sentiment de confiance chez les RM comme illustré ci-après :

« 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 t'sais c'était parlant, puis on voyait que ça avait un impact là vraiment notre Comité sur plusieurs de nos collègues. » (RM d'un établissement scolaire participant).

Les actions mises en place par les membres des Comités SMQVOT ont également contribué à générer, dans certains milieux, la confiance du personnel enseignant vis-à-vis des RM et du dispositif à l'œuvre, ce qui a eu pour effet de mobiliser davantage les enseignantes et enseignants et les inciter à participer aux différentes activités mises en place par les RM.

Le sentiment de confiance dont font preuve les RM a été par ailleurs favorisé par différents leviers, dont la création d'outils adaptés aux besoins des milieux qui a permis une meilleure prise en charge des besoins collectifs et le développement d'un sentiment de confiance envers le travail du Comité. À titre illustratif, la mise en place, dans un milieu, d'un plan d'action/communication pour effectuer le travail d'arpentage et habiter son école a permis aux RM de prendre davantage confiance en leur responsabilité. Dans d'autres milieux, la création d'un aide-mémoire à propos des techniques d'écoute a eu pour effet d'accroître la confiance des RM face à leur rôle de RM au sein du Comité et vis-à-vis de leurs pairs.

❖ *Reconnaissance*

Une autre retombée identifiée concerne la reconnaissance qui se situe à différentes échelles selon les établissements scolaires participants. Dans certains cas, l'ouverture et l'engagement dont a fait preuve la direction tout au long du processus d'implantation du dispositif a constitué une source de motivation chez les membres des Comités. Cette motivation se traduit par leur volonté de vouloir davantage s'impliquer au sein de leurs établissements scolaires et vis-à-vis de leurs collègues enseignants. Dans d'autres, la reconnaissance se situe au niveau de l'interaction entre le personnel enseignant et les RM et plus largement le Comité. En effet, le suivi des STR effectué auprès des collègues a eu un impact positif : les enseignantes et enseignants ressentant que le Comité prend le temps d'analyser chaque situation pour formuler des propositions d'actions concrètes. Du côté des RM, cela renforce le sentiment qu'ils ont un impact positif sur le vécu de travail de leurs collègues et consolide l'idée qu'il existe un espace dans le milieu pour écouter et reconnaître les situations problématiques vécues par leurs pairs :

« J'ai aimé le fait qu'on avait la rétroaction tout de suite, tu sais, on en parle, on arrivait ici on discutait des situations, BAM, dans la mesure du possible on avait une réponse. Ou on avait une solution à apporter ou on avait quelque chose de mis en place et ça je trouve ça efficace. » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Prise de conscience*

Dans une grande partie des milieux participants, des prises de conscience de la part des RM et de la direction ont été identifiées. Ces dernières ont permis aux membres des Comités SMQVOT de mieux saisir les besoins et les enjeux individuels et collectifs en jeu dans la réalité de travail enseignant, mais aussi dans la manière de gérer les STR et les solutions qui en découlent. Ces prises de conscience ont contribué à l'émergence d'une culture d'intercompréhension favorisant davantage la promotion d'un environnement de travail sain et l'adoption de pratiques favorables à la santé mentale.

Dans un milieu en particulier, cette prise de conscience se traduit chez les RM par une remise en question de leurs motivations comme le désir d'être parfait ou de vouloir répondre aux attentes externes. Il s'agit de leur propre implication dans une dynamique d'auto-exigence par rapport notamment à la surcharge de travail dans laquelle se trouvent leurs collègues, mais dans laquelle ils peuvent se retrouver comme illustré ci-après :

« Non, c'est ça, t'sais pas exemple pour la correction, moi j'ai décidé de mettre mon pied à terre, pis faire hey ça suffit, pourquoi je fais ça? Pour être parfaite? Pour être une bonne enseignante, ou faire plaisir à ci, ça, ci, ça.. » (RM dans un établissement scolaire participant)

Pour une direction, il s'agit de prendre conscience de la culture de la gestion verticale qui empêche d'imaginer une manière plus horizontale d'aborder les problèmes de l'organisation du travail et de favoriser ainsi le développement du pouvoir d'agir des enseignantes et des enseignants.

« De partager... je l'ai dit un peu, de partager leadership, je trouve que c'est excellent! L'équilibre est pas facile entre y a une demande d'efficacité du personnel face à la direction, pis d'un autre côté, il y a une demande de créer des solutions ensemble, c'est de voir quel moment, puis comment qu'on se donne pour ça » (Direction d'un établissement scolaire participant)

Des prises de conscience découlent également des rencontres des Comités SMQVOT, mais aussi des formations. Certains RM semblent adopter une nouvelle posture et compréhension des différentes réalités interprofessionnelles. Par exemple, une personne enseignante remarque l'effet positif qu'une RM a sur les autres et sur elle-même. Ce changement de perspective est attribué à son implication au sein du Comité et son échange lui permet de prendre conscience du changement personnel qu'elle n'aurait pas nécessairement réalisé par elle-même.

« Dans les choses plus positives, c'est quelqu'un qui m'a fait réaliser ça, quelqu'un qui est plus proche de moi dans l'école qui m'a dit 'depuis que tu es dans ce Comité-là, ta perspective sur les choses elle a changé'. La personne me disait ça positivement, elle m'a dit tu es capable d'aller voir beaucoup plus l'autre côté de la médaille. Puis elle a dit : 'même quand tu vas interagir avec les gens, tu vas mener les autres personnes à voir ce côté-là' et quand la personne elle m'a dit ça, j'ai fait 'c'est vrai' » (RM d'un établissement scolaire participant)

Enfin, l'appropriation de son rôle de RM a également permis à certains RM de prendre conscience de l'importance d'avoir une attitude proactive sur le plan de l'arpentage individuel et collectif. Être à l'écoute des pairs dans différents contextes a permis d'identifier des STR de manière plus informelle :

« Moi j'ai quand même été très à l'aise dans le rôle que j'avais à jouer là pendant l'année, mais je me suis rendu compte qu'il a fallu que j'aille chercher les témoignages plutôt que les gens viennent à moi, parce que les gens qui sont venus témoigner dans le cadre de documenter le projet, c'est arrivé deux fois (...) Pis c'est moi qui est allé comme demandé aux gens 'heille tu vis ça, est-ce que tu me permets de le rapporter au Comité? Est-ce que tu me permets de documenter?' puis souvent ça se passait dans le cadre informel, 5 à 7, dans les partys de Noël. Puis là t'as tes antennes allumées tout ça » (RM d'un établissement scolaire participant)

❖ *Pouvoir d'agir individuel et collectif*

Enfin, en lien direct avec la définition de la santé mentale, un dernier type de retombées concerne plus directement l'actualisation et le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif. Dans plusieurs établissements scolaires participants, la prise en charge, via le Comité SMQVOT, des STR et par ricochet de l'organisation du travail constitue un levier pour le développement du pouvoir d'agir. En effet, mettre en discussion les STR rapportées, les traiter collectivement et agir directement sur celles-ci a produit chez les membres des Comités, dans plusieurs des milieux participants, le sentiment de pouvoir agir et influencer à différents niveaux le contexte et l'organisation du travail. Cette démarche a non seulement renforcé la confiance des membres des Comités en leur capacité à aborder et à résoudre des problèmes concrets comme précisé précédemment, mais elle a également alimenté un sentiment de responsabilité et d'impact positif sur les conditions de travail dans les établissements scolaires participants :

« Je pense qu'avec tout ce qui a été fait depuis le début de l'année, oui, on a quand même une très grande longueur d'avance par rapport à toutes les autres écoles où ça n'existe pas. (en parlant du Comité SMQVOT) » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Ça nous a vraiment permis de trouver des idées de solutions à des problèmes qui duraient depuis longtemps. Moi c'est ça que je retiens le plus de cette année, c'est que je vois vraiment qu'il y a eu des résultats concrets. Je trouve ça encourageant pour la suite. » (RM d'un établissement scolaire participant)

« Moi... en tout cas, ce ne serait pas venu tout seul, j'aime ça ce Comité-là parce que ça me remet en question (Rires). (...) C'est ça : 'Comment pourrait-on corriger?' Au début, j'étais en déni, j'étais en colère. Là, je suis dans l'étape des changements. Là, je suis dans... l'acceptation, mais là j'ai un choix. » (RM d'un établissement scolaire participant)

En outre, l'implication du personnel enseignant dans les activités mises en place par les Comités, que ce soit via des rencontres collectives ou même des diners-causeries dédiés à documenter les STR et à trouver collectivement des solutions et des pistes d'action, constitue un facteur clé favorisant le développement du pouvoir d'agir tant au niveau individuel que collectif. En effet, en prenant part activement à ces initiatives, les enseignantes et enseignants se sentent davantage impliqués et concernés par leur contexte de travail. Ces occasions ouvrent la voie vers des discussions interactives où un plus grand nombre de personnes peut partager son expérience, faire valoir son point de vue et ultimement co-crée des solutions.

Dans certains établissements scolaires en particulier, les actions mises en place par les Comités ont permis aux RM de constater les effets positifs dans leurs milieux. Ces retombées ont eu un effet significatif sur le développement du pouvoir d’agir des RM. Par exemple, certains ont adopté une approche proactive en allant vers leurs collègues lorsqu’ils étaient témoins d’une STR. Pour d’autres, cela a pris la forme de la promotion des réalisations du Comité auprès de leurs collègues dans le but de valoriser davantage le travail réalisé.

Dans d’autres milieux, la mise en place d’outils spécifiques tels qu’un tableau de suivi des actions réalisées pour agir sur les STR et un formulaire visant à documenter plus particulièrement la surcharge de travail ont engendré un sentiment d’efficacité et la conviction qu’il était réellement possible d’apporter des changements concrets à l’organisation du travail. Dans la même veine, l’élaboration de la présentation des réalisations du Comité à l’ensemble du personnel enseignant a permis aux RM de mettre de l’avant leurs idées afin de favoriser une bonne réceptivité de leurs collègues enseignants et plus largement du CSS. La mise en lumière des actions concrètes réalisées par le Comité a agi comme facteur de soutien au pouvoir d’agir collectif, permettant ainsi de surmonter le sentiment initial d’impuissance face au changement. Confronté à l’appréhension initiale de certains enseignants et enseignantes quant à la mise en place d’un « autre projet qui ne sert à rien », la présentation collective des retombées du Comité semble avoir généré un renforcement de leur pouvoir d’agir.

Enfin, dans certains milieux le passage d’une perspective individuelle vers une approche plus collective engendre une réflexion plus approfondie sur le travail. Ce passage inclut également une réflexion quant à son rôle dans le Comité, sa propre capacité d’agir et son engagement dans l’appropriation de son rôle de RM. Comme l’illustre l’extrait ci-après la prise de conscience des membres du Comité quant à la nécessité de structurer et d’organiser efficacement leur travail collectif traduit l’émergence d’une attitude autonome dans la planification des rencontres du Comité avec l’identification par exemple des thèmes pertinents, et la création d’un ordre du jour. Cette prise en charge des déroulements des rencontres du Comité démontre également une évolution dans la perception de leur propre capacité à influencer et à diriger le processus, consolidant ainsi leur engagement envers le rôle :

« Fait que d’être capable d’organiser nos tâches, qu’est-ce qu’on a à faire durant les rencontres, de quoi on doit parler, pis dans le temps et dans les sujets. Pis qu’est-ce qu’on a à faire entre les rencontres? Définir le... pis le best ça serait que à la fin aujourd’hui on parte avec, savoir ce qu’on a à faire pour la prochaine rencontre? Savoir qu’est-ce que.. c’est quoi nos sujets chauds? Puis, être capable de concocter un ordre du jour pour la prochaine, pis que ce soit.. que ça vienne de nous-même ici. » (RM d’un établissement scolaire participant)

6.3.3. Retombées sur l'organisation du travail

La présente section met en exergue les différentes retombées sur l'organisation du travail. Elle permet ainsi de mieux situer le processus d'identification et d'analyse des STR ainsi que les pistes d'action ayant favorisé la transformation de l'organisation du travail dans les différents milieux participants. Notons par ailleurs qu'en raison de la diversité et du contexte entourant les STR rapportées, les solutions mises en place et les actions entreprises s'échelonnent sur un court, moyen et long terme.

De prime abord, dans la quasi-totalité des milieux participants il est possible de constater un engagement à agir collectivement sur les STR et à améliorer les conditions d'exercice du travail du personnel enseignant. Comme précisé précédemment, dans plusieurs milieux les membres des Comités apprécient tout particulièrement le fait de bénéficier d'un espace pour discuter et agir concrètement sur des situations qui pèsent sur la réalité de travail du personnel enseignant. La démarche d'analyse et d'intervention sur les STR renforce également leur volonté et leur engagement à œuvrer pour améliorer la santé mentale de leurs pairs ainsi que le climat général de travail.

Il convient de souligner qu'en raison du nombre élevé des STR rapportées pour l'ensemble des établissements scolaires participants (N=219), il est difficile de rendre compte de manière singulière de chacune d'elles de même que des solutions qui en découlent. Par conséquent, nous proposons dans les paragraphes qui suivent de regrouper les STR en catégories qui touchent l'organisation du travail à différents niveaux (p. ex., dans le travail interprofessionnel, au niveau de l'organisation logistique du travail). Avant tout, il nous semble pertinent de présenter au préalable la démarche ou la manière dont les différentes STR ont été identifiées et traitées au sein du Comité SMQVOT.



Figure 6. Schématisation des retombées sur l'organisation du travail

❖ *Identification des STR*

La grande majorité des STR qui ont fait l'objet d'une analyse et d'un traitement lors des rencontres des Comités proviennent des collègues enseignants à la suite des différentes activités d'arpentage et de consultations individuelles ou collectives effectuées par les RM. Par ailleurs, une partie de ces STR provient des RM eux-mêmes parfois avec un appui informel de la part de leurs collègues enseignants. À titre de rappel, les STR sont des situations de travail qui représentent des risques pour la santé mentale. Elles sont composées de contraintes de l'organisation du travail formelle ou informelle qui génèrent de la souffrance pathogène, contraintes qui peuvent être entretenues par la présence de stratégies défensives qui participent à amplifier le « risque » dans la mesure où elles contribuent à les rendre invisibles.

Selon les particularités de chaque établissement scolaire et le nombre de STR rapportées au Comité SMQVOT, la démarche d'identification et de traitement des STR comportait certaines nuances, mais le plus souvent les STR faisaient l'objet d'un processus de hiérarchisation, voire de priorisation permettant de distinguer les situations les plus importantes ou les plus urgentes à traiter en Comité. Les critères retenus pour l'identification et la hiérarchisation des STR pouvaient varier d'un milieu à l'autre, mais concernaient le plus souvent :

- Le fait que la situation soit source de souffrance ou d'impuissance ou peut éventuellement le devenir;
- L'ampleur / intensité de la souffrance;
- Le fait que la situation soit en cours ou passée;
- Le niveau de contrôle perçu sur la possibilité d'agir sur la situation;
- L'idée de commencer par des situations plus simples afin d'apprendre le processus avant de s'attaquer à des situations plus complexes;
- Le fait que la situation ou certains de ses aspects relèvent du travail;
- Le fait que la situation concerne, ou peut éventuellement concerner, d'autres personnes;
- La fréquence de la situation.

Afin de rendre compte de l'éventail des situations recensées dans les établissements scolaires participants, cinq catégories relevant de l'organisation du travail ont été identifiées dans l'objectif de regrouper les STR. Ces catégories sont présentées dans les sous-sections subséquentes.

Lourdeur du travail

Une des premières catégories identifiées renvoie à la lourdeur de travail laquelle se manifeste de différentes manières dans la réalité du travail enseignant et selon les particularités de chacun des établissements scolaires participants (p. ex., école primaire VS centre de formation

professionnelle). Pour rendre compte de la manière dont elle s'exprime dans les milieux participants, nous présentons dans les lignes qui suivent les STR rattachées à cette catégorie :

- La charge de travail élevée en raison du **rôle de tuteur combiné à celui d'enseignant**.
- La charge de travail élevée associée à la correction pour les enseignants et enseignantes de certaines matières.
- Le **manque de ressources de soutien**, telles que des personnes professionnelles.
- Une charge de travail trop élevée pour des **enseignants et enseignantes à tâche réduite** ou allégée (moins de 100% de tâche).
- Une **grande demande de dépannage** (suppléance à l'interne) dans l'établissement scolaire laquelle provoque une frustration chez certains membres du personnel enseignant qui se retrouvent plus souvent visés en raison de leur horaire de dépannage.
- Le **manque de temps** pour discuter d'aspects pédagogiques avec les enseignants et enseignantes d'un même niveau.
- La période et les procédures de détermination des tâches enseignantes
- Certains membres du personnel enseignant se sentent **submergés par les courriels** reçus notamment **en dehors des heures de travail** de la part des parents d'élèves. Ils ressentent une pression à devoir répondre rapidement comme d'autres collègues ont tendance à le faire, ce qui crée inévitablement des attentes de la part des parents.
- La mise en place dans un établissement scolaire d'une nouvelle directive imposant, dans un programme d'approche individualisée, de faire passer les évaluations d'élèves en même temps que le temps d'enseignement.
- Le **manque de ressources** afin de pouvoir régler les configurations informatiques nécessaires aux activités d'enseignement.
- **L'anxiété reliée à la relation avec les parents** d'élèves et la gestion de leurs attentes (p. ex., devoir produire un nouvel examen pour un élève et ressentir de la pression de la part des parents).

Précarité d'emploi

La précarité d'emploi évoque les défis rencontrés par les enseignantes et enseignants, en particulier lorsqu'ils débutent dans la profession, souvent sous contrat, mais pas exclusivement. Les situations répertoriées dans cette catégorie découlent ainsi de diverses réalités professionnelles, touchant tant les aspects individuels que collectifs liés à la précarité. Les STR associées à cette catégorie touchent notamment :

- Les enseignantes et enseignants en situation de précarité font face à **une plus grande instabilité** se sentent en situation de dépendance par rapport aux autres pour

l'identification de leurs tâches. Ils peuvent également être confrontés à la possibilité de devoir s'adapter à un nouveau programme l'année suivante.

- La **conciliation entre travail et vie personnelle** peut devenir plus exigeante, surtout lorsque la précarité professionnelle s'ajoute à la responsabilité d'avoir de jeunes enfants, créant ainsi un stress additionnel.
- Lorsqu'un enseignant devient tuteur, il doit **s'ajuster à l'arrivée de nouveaux élèves**, notamment dans le cadre de démarches de francisation.
- Certains membres du personnel enseignant spécialisé, également en situation de précarité, éprouvent des difficultés à arriver à l'heure en classe en raison d'une **double responsabilité**. Ils doivent non seulement transporter leur matériel en classe, mais également assurer la surveillance des élèves pendant la récréation.
- La **conciliation entre le travail et les études**, en particulier pour les enseignantes et les enseignants en formation professionnelle devant obtenir un BAC en enseignement professionnel, représente un défi significatif.
- Certains membres du personnel enseignant éprouvent des **difficultés à adopter une culture de partage du matériel didactique** avec le personnel enseignant précaire.

Gestion de classe

Les situations répertoriées dans cette catégorie font référence aux défis liés au suivi des élèves et englobent divers aspects tels que la communication, la gestion des comportements et le suivi des changements d'élèves, comme le cas d'un élève qui change de programme au sein même de l'établissement scolaire. Parmi les STR associées à cette catégorie, nous retrouvons :

- Le **manque de communication** envers le personnel enseignant concerné (p. ex., pour des suivis relatifs à des changements d'élèves).
- Certains membres du personnel enseignant reçoivent des **réactions et des commentaires irrespectueux** de la part des élèves.
- Le **manque de soutien** par rapport à la gestion de classes particulièrement difficiles.
- La **gestion de classes difficiles** est un défi récurrent dans de nombreux établissements scolaires participants. De manière croissante, la complexité de la prise en charge des difficultés des élèves se manifeste, avec de nombreux élèves confrontés à des problématiques multiples, des comportements difficiles et des problèmes de santé mentale plus complexes. Au secondaire, l'organisation scolaire crée également de l'inégalité entre les groupes dits réguliers et les groupes des programmes particuliers. Le rôle des enseignants et enseignantes dépasse souvent le cadre de leur mission traditionnelle, les amenant à pallier les lacunes du réseau de la santé et des services sociaux qui peine à prendre en charge ces élèves et leurs familles, souvent confrontés à des problèmes sociaux plus importants.

Climat scolaire et relations conflictuelles entre collègues

Cette catégorie englobe les situations où des tensions, des désaccords ou des conflits interpersonnels se produisent entre les membres du personnel enseignant au sein d'un établissement scolaire. Les STR associées à cette catégorie concernent notamment :

- La **frustration** engendrée par les nouveaux règlements postpandémiques crée un sentiment **d'isolement chez certains membres du personnel enseignant**.
- **Les tensions entre groupes au sein du personnel enseignant** notamment en raison des changements apportés à la grille-matière (p. ex., ajout de cours en français, retraits dans d'autres matières qui suscitent de la colère).
- Les **relations interpersonnelles difficiles entre collègues** (p. ex., certains peuvent adopter un comportement hostile à l'égard de leurs collègues, existence de certains clans entre collègues).

Complexité et confusion des rôles

Cette catégorie fait référence à des situations où les membres du personnel enseignant ressentent une difficulté à comprendre clairement leurs responsabilités ou à naviguer dans les différentes facettes de leur rôle. Les STR recensées dans cette catégorie concernent :

- Certains membres du personnel enseignant se retrouvent à **enseigner deux matières différentes** sans être formés dans les deux (p. ex., une tâche qui combine les mathématiques et les sciences).
- Certains membres du personnel enseignant en français font **des tâches qui excèdent leur rôle** comme déterminer les objectifs pour des élèves en francisation.
- Certains membres du personnel enseignant en arrêt de travail maintiennent la communication avec les élèves et les parents afin de garder un contact constant avec eux. De ce fait, les personnes suppléantes éprouvent des difficultés à prendre leur place à la fois dans leur relation avec les élèves et dans l'équipe-école.
- Certains professionnels qui collaborent avec le personnel enseignant doutent de la manière dont cette collaboration doit se faire au regard des limites et des expertises de chacun.
- En raison du manque de professionnels, certaines personnes enseignantes ont le sentiment de devoir **assumer le rôle d'autres professionnels** (p. ex., technicien en éducation spécialisée).

❖ *Transformations de l'organisation du travail*

Cette section vise à rendre compte diverses transformations de l'organisation du travail dans les établissements scolaires participants réalisées à l'occasion du dispositif organisationnel.

Pour refléter ces transformations, nous présentons dans ce qui suit les solutions mises en œuvre pour agir sur les STR identifiées dans les milieux. Par ailleurs, étant donné la nature évolutive du dispositif organisationnel en place et la réalité du travail enseignant, certaines solutions se présentent sous forme de pistes d'action à concrétiser ou à mettre en œuvre au cours de la prochaine année scolaire ou de celle en cours. Ainsi, pour apprécier davantage les solutions et les actions mises en place, seules les actions entreprises au cours de l'année-pilote seront exposées, dans le souci de rendre compte des transformations effectives de l'organisation du travail dans les milieux participants.

Avant de dégager les solutions et les actions mises en place, il nous semble important de préciser en l'espace de quelques lignes ce que nous entendons par transformations de l'organisation du travail. Les transformations de l'organisation du travail réfèrent à des changements significatifs, structurels, logistiques ou opérationnels au sein d'une organisation, en l'occurrence ici les établissements scolaires participants. Ces transformations visent généralement à améliorer l'efficacité, l'efficience, le climat ou encore les conditions de travail pour répondre aux défis que soulève l'exercice du travail enseignant documentés via l'identification et la démarche d'analyse des STR précisées précédemment. Plus concrètement, ces transformations peuvent impliquer des ajustements dans la manière dont les tâches sont réparties (p. ex., au niveau de la correction, de la surveillance, des périodes de dépannage). Elles peuvent également concerner la mise en place de nouvelles procédures pour pallier certains défis rencontrés (p. ex., gestion des classes difficiles VS recours immédiat aux ressources, amélioration des procédures pour la gestion des reprises des examens pour les élèves). Elles peuvent renvoyer aussi à des ajouts de ressources professionnelles ou matérielles pour alléger certaines tâches ou soutenir le personnel enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Enfin, certaines de ces transformations visent à favoriser un climat de collaboration entre les enseignants et enseignantes par la création notamment d'un espace ou de lieu propice aux échanges et au partage d'outils et de matériels pédagogiques (p. ex., création de boîtes à outils partagées).

Au-delà de ces transformations découlant des STR traitées dans le cadre des activités des Comités SMQVOT des établissements scolaires participants, dans certains cas le maintien du Comité dans le milieu constitue une transformation en soi (n=6). En effet, l'existence aujourd'hui du Comité comme structure intégrée dans la configuration des différentes instances dans l'établissement scolaire représente un changement structurel significatif. Ce changement a le potentiel de pérenniser, sous diverses formes, les activités du Comité liées à l'identification, à l'analyse et au traitement des STR. D'ailleurs, précisons que dans certains établissements scolaires le Comité est maintenu dans sa forme originale¹⁰ tandis que dans d'autres, certaines adaptations

¹⁰ La poursuite du projet s'est réalisée par ailleurs à l'initiative des milieux eux-mêmes, en dehors de l'entente balisant le présent projet pilote qui se terminait le 30 juin 2023.

locales ont été faites : arrimage des travaux du Comité avec ceux du CPEE, changement du nom du Comité, intégration de l'ensemble de l'équipe-école.

Enfin, il convient de noter qu'il est complexe de catégoriser les transformations dans les établissements scolaires participants, car une même action, telle que l'ajout de ressources, peut avoir des effets différents selon le milieu. Par exemple, dans un établissement, cette action pourrait contribuer à alléger la charge de travail (p. ex. : en référence à la lourdeur des tâches) tandis que dans un autre établissement, elle pourrait apporter un soutien ponctuel au personnel enseignant en situation de précarité. C'est pourquoi les solutions et les pistes d'action présentées ci-après ont été regroupées en fonction des catégories des STR présentées précédemment.

Amélioration des conditions d'exercice en lien avec la lourdeur du travail

Certaines actions ont été entreprises dans le but de réduire la charge de travail des personnes enseignantes et d'atténuer la lourdeur associée à leur travail. Notons de prime abord qu'en raison d'un nombre élevé des STR liées à la charge de travail relevées dans un milieu en particulier, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble du personnel enseignant afin d'avoir un aperçu plus juste des temps associés à chacune des tâches sur une période d'une semaine. Cette démarche a permis au Comité dudit établissement scolaire de recueillir des données concernant l'écart entre le travail prescrit et le travail réel chez les membres de l'équipe enseignante. Les résultats de cette démarche ont été présentés auprès des représentants syndicaux et patronaux du CSS concerné pour ainsi rendre compte des écarts soulevés.

Dans l'objectif d'améliorer les conditions d'exercice du travail enseignant, des ressources supplémentaires ont été attribuées pour répondre aux besoins spécifiques recensés dans certains établissements. Dans un cas, cela s'est concrétisé par l'ajout d'un correcteur externe lors des examens de français et une réduction du temps de surveillance d'examens pour alléger la charge des enseignants et enseignantes. Dans un autre cas, la direction a créé un poste de ressources pour accompagner et soutenir le personnel. Dans un troisième cas, la prise en charge des remplacements d'urgence par les membres du service de garde (SG) a permis de diminuer la charge de travail des personnes enseignantes et d'améliorer les tâches du personnel du SG. Aussi, afin d'alléger le portrait associé au programme éducatif Compétence axée sur la participation sociale (CAPS), un Comité a été créé dans un des milieux scolaires participants.

Des mesures visant à simplifier certaines procédures ont également été mises en place dans plusieurs milieux notamment en ce qui a trait à la surabondance de communications et à la pression de répondre aux courriels hors des heures de travail. Une procédure visant à rappeler les balises du droit à la déconnexion à l'extérieur des heures de travail a été partagée avec les membres de l'équipe enseignante dans un établissement scolaire. Dans un autre, il a été décidé

qu'une meilleure gestion des envois de courriels provenant de l'équipe de direction au personnel enseignant était importante pour diminuer la lourdeur associée aux communications.

Enfin, pour d'autres milieux, des procédures existantes ont été améliorées et de nouvelles procédures ont été mises en place. Il s'agit notamment de la simplification d'un formulaire de retrait à compléter dans un contexte d'expulsion d'élève et de la mise en place d'une procédure de demande d'aide urgente qui a été intégrée dans le système informatique utilisé dans l'établissement scolaire en question. Ces ajustements visent à optimiser les processus et à garantir une meilleure réactivité face aux situations délicates ou de crise. La création d'un espace de partage d'outils et d'astuces pour la gestion des classes difficiles a également été mise en place dans un milieu afin de collectiviser les solutions et favoriser le travail de collaboration entre le personnel enseignant.

Amélioration des conditions d'exercice en lien avec la précarité d'emploi

Face aux différentes STR liées à la précarité d'emploi, certaines actions ont été entreprises dans les établissements concernés. De manière générale, ces actions visent à assurer une meilleure intégration des nouvelles personnes enseignantes au sein des établissements scolaires. Ainsi, dans un établissement en particulier, une consigne a été instaurée en faveur du partage du matériel didactique en prévision de la rentrée scolaire 2023-2024. En complément, la création d'une plateforme permettant aux enseignants et enseignantes de déposer leur matériel, en vue de le partager, est prévue.

Dans d'autres milieux, des ressources supplémentaires ont été déployées pour favoriser l'intégration des nouveaux enseignants et enseignantes précaires. C'est le cas d'un milieu où une liste de tâche mensuelle visant à faciliter l'organisation du travail des personnes enseignantes en situation de précarité a été mise en place.

Dans un autre milieu, un guide de ressources a été créé avec les membres du Comité afin de permettre à l'ensemble du personnel enseignant d'être familier avec les procédures en fonction de leurs besoins (p. ex., problème informatique, ressources matérielles). Dans la même veine, un autre milieu a également produit un répertoire de pratiques à partager avec les membres du personnel.

Enfin, dans l'un des établissements scolaires participants, le Comité s'est penché sur la révision des méthodes d'intégration du personnel enseignant remplaçant, en ajustant ces méthodes en fonction de la durée de leur remplacement.

Amélioration des conditions d'exercice en lien avec le climat scolaire et la qualité de vie au travail

Cette catégorie englobe des actions et des solutions qui couvrent divers aspects des STR identifiées, en mettant particulièrement l'accent sur l'amélioration de l'environnement physique, la promotion du bien-être au travail, l'accès aux ressources matérielles, ainsi que des solutions visant la prévention des conflits et le respect des règlements au sein des établissements.

Parmi les actions entreprises dans deux établissements scolaires en particulier, notons une réorganisation des messages à l'interphone visant à diminuer leur quantité, mais aussi à mieux organiser leur diffusion dans l'horaire. D'ailleurs, certaines demandes préalablement effectuées via l'interphone ont été éliminées au profit d'envois par courriel, permettant de cibler plus précisément les personnes concernées.

D'autres actions ciblent plus particulièrement les ressources qui contribuent au bon fonctionnement et à l'amélioration des conditions de travail dans les établissements scolaires. Dans un cas, un comité d'embellissement de l'établissement scolaire a été mis en place dans l'objectif d'améliorer l'environnement de travail de manière générale. Dans la même lignée, un établissement scolaire a créé et décoré un local « détente et bien-être » dédié au personnel enseignant. Dans un autre cas, le Comité SMQVOT s'est chargé de faire réparer un photocopieur et d'en faire mettre un nouveau à disposition. Dans d'autres cas, une meilleure gestion et distribution des ressources telles que le papier, les boîtes de mouchoirs de même que l'entretien plus régulier des salles de bain ont été mises en place. En complément, dans un établissement, un espace de discussion a été instauré en collaboration avec certains membres du service de garde, l'objectif étant d'optimiser l'organisation commune des espaces de rangement, incluant la création d'un inventaire, l'élaboration d'un document détaillant les règlements en cas de remplacement. Un horaire est également rendu disponible dans les salles de classe, avec une rotation planifiée pour garantir le partage des responsabilités collectives.

Pour ce qui est des actions relatives aux relations conflictuelles, une politique de non-tolérance à l'agressivité des parents sur les réseaux sociaux a été instaurée dans un établissement scolaire. Dorénavant, le personnel enseignant est tenu de signaler à la direction, toute communication ou message perçu comme violent ou irrespectueux. Un autre établissement par ailleurs a élaboré des ressources ainsi que deux affiches visant à prévenir et gérer les conflits entre collègues. Ces affiches ont été stratégiquement placées dans des lieux clés de l'établissement scolaire, tels que le salon du personnel et les bureaux des enseignants et enseignantes. Les ressources ont été partagées au moyen du journal de l'école.

Amélioration des conditions d'exercice en lien avec la complexité et confusion des rôles

Les solutions et les actions entreprises ici visent principalement à clarifier les responsabilités et les tâches du personnel enseignant, mais aussi dans certains cas d'autres professionnels avec qui le personnel collabore. Il s'agit notamment d'initiatives pour définir plus clairement les rôles, simplifier les procédures, améliorer la communication interne, ou encore fournir des ressources et des outils pour faciliter la compréhension et l'exécution des tâches. Par ailleurs, précisons ici que le plus souvent les actions mises en place sont ponctuelles et visent d'emblée à apporter une aide immédiate à la ou les personnes concernées. Précisons également que certaines solutions liées à cette catégorie sont en cours d'élaboration et n'ont pas été concrétisées dans l'année pilote pour deux raisons principales : 1) pénurie du personnel scolaire; 2) manque de ressources financières.

Parmi les actions mises en place, notons le recours, dans un établissement scolaire, à des ressources spécialisées pour soutenir, de manière ponctuelle, le personnel enseignant dans la gestion des classes se composant d'élèves avec des besoins particuliers. Aussi, dans le but d'améliorer la communication et de fournir rapidement aux personnes enseignantes des mises à jour importantes sur leurs élèves, évitant ainsi toute confusion due à un manque d'informations opportunes sur les changements dans la composition de leurs groupes d'élèves, un établissement scolaire a instauré une nouvelle procédure. Cette procédure implique la communication au personnel enseignant de toute information concernant des changements d'élèves dans un délai maximal de 24 heures.

Un autre établissement scolaire a pris des mesures concernant l'organisation des sorties scolaires et des événements, notamment dans les jours précédant les fins d'étapes. Ces mesures ont permis la révision de la politique d'organisation de voyages et de sorties de sorte à inclure des périodes protégées au calendrier et à planifier les sorties en dehors de celles-ci.

Enfin, pour mieux baliser le travail des enseignantes et enseignants de français et ceux de la francisation, un espace de discussion a été mis en place, dans un milieu, en prévision de l'année scolaire 2023-2024. L'objectif de cet espace consiste à établir des attentes claires notamment pour l'évaluation des élèves.

6.3.4. Synthèse des retombées

À la lumière des retombées relatives à l'atteinte des objectifs de processus, l'implantation du dispositif organisationnel dans les établissements scolaires participants a généré des avancées significatives, notamment dans le développement d'une compréhension commune des rôles et fonctions des RM et du Comité, la création d'espaces de parole propices à la discussion et la mise en œuvre de pistes d'action pour agir sur les STR. Par ailleurs, certains défis subsistent, tels que la nécessité de renforcer de manière continue l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles, de surmonter des obstacles liés aux rapports de pouvoir susceptibles d'exercer une certaine influence néfaste sur les dynamiques interactives dans les Comités, et d'améliorer davantage la documentation et l'analyse des STR de manière individuelle et collective. Ces défis fournissent cela dit des orientations claires pour guider les éventuels ajustements et améliorations du dispositif.

Se doter de bases compréhensives communes: Les formations dispensées aux membres des Comités, en particulier celles sur l'écoute du travail et l'animation de groupe, ainsi que les différents outils élaborés par les équipes locales de recherche, ont favorisé une meilleure compréhension du rôle et des fonctions des RM, ceux du Comité et de même que les objectifs visés par l'arpentage individuel et collectif. Cependant, la consolidation des acquis a nécessité du temps, et le vocabulaire lié à la santé mentale a parfois créé certains blocages.

Créer un ou des espaces de parole sécuritaires: L'implication et l'ouverture des directions, le soutien de l'équipe de recherche, et la cohésion entre les membres ont contribué à la création d'un espace de dialogue respectueux. Cependant, maintenir cette atmosphère de confiance a présenté certains défis, notamment lors de discussions plus délicates.

Soutenir l'explicitation et la compréhension des situations de travail à risque: les échanges collectifs, les outils d'analyse, la formation sur les outils d'arpentage, et les retours réalisés auprès des pairs ont favorisé la compréhension approfondie des STR. Cependant, certains défis ont été rencontrés comme l'importance de décrire de manière plus détaillée les STR.

Favoriser l'intercompréhension des différentes réalités professionnelles et hiérarchiques: l'analyse des STR a contribué à une meilleure compréhension des différentes réalités professionnelles. L'optimisation de l'intercompréhension a été observée entre les RM et la direction dans certains cas, bien que les rapports de pouvoir puissent constituer un obstacle dans certains milieux.

Favoriser la prise en compte du travail réel dans l'organisation du travail: le travail d'analyse des STR, la méthode du photovoix, les fiches STR, le travail de hiérarchisation et l'arpentage ont permis de tenir compte des différentes facettes du travail réel du personnel enseignant.

Cibler des moyens pour transformer les situations de travail à risque: des actions potentielles et des pistes d'action ont été proposées lors des rencontres des Comités SMQVOT, adaptées aux STR rapportées. Certains milieux ont mis en place des outils pour avoir une vision élargie des solutions et des ressources mobilisées.

L'implantation des Comités SMQVOT dans les établissements scolaires participants a généré comme nous l'avons vu précédemment des répercussions notables sur la santé mentale du personnel enseignant plus largement et des RM et de la direction plus spécifiquement. Ces avancées se manifestent à travers différentes dimensions notamment le développement d'une dynamique empathique, caractérisée par des relations empreintes d'une posture d'écoute risquée. Parallèlement, la coopération s'est révélée être une force propulsive, induisant une transition évolutive d'une conception individuelle des enjeux et des défis à une perspective davantage collective. Les actions mises en œuvre ont également contribué à instaurer un climat de reconnaissance, renforçant plus largement la confiance envers le dispositif organisationnel et son impact positif.

Empathie: Les relations entre personnes enseignantes, RM et direction ont évolué vers une dynamique empathique, ce qui a favorisé l'ouverture, la réflexivité et l'affection mutuelle. L'empathie a contribué à soutenir le personnel enseignant et à renforcer la solidarité au sein des comités SMQVOT, créant ainsi un climat de confiance et de bienveillance.

Posture d'écoute : À travers différentes phases de l'implantation du dispositif organisationnel, les membres des Comités SMQVOT (RM et direction) ont adopté une posture d'écoute, facilitant le dialogue et renforçant la collaboration. Cette écoute a conduit à une meilleure compréhension des réalités du travail enseignant, renforçant ainsi la conscience collective.

Coopération : La coopération et la solidarité ont émergé au sein des Comités SMQVOT, favorisant le passage d'une vision individuelle des problèmes à une perspective davantage collective. Les actions collaboratives ont varié, de la mobilisation des collègues à la résolution collective des problèmes, renforçant ainsi la cohésion et l'efficacité des Comités.

Confiance: Certains RM ont acquis progressivement une plus grande confiance en leur capacité à soutenir leur établissement. Les actions mises en place ont également généré la confiance du personnel enseignant à l'égard du dispositif organisationnel, mobilisant ainsi davantage la participation aux activités.

Reconnaissance : L'ouverture et l'engagement de la direction ont constitué un levier pour les membres des Comités. La reconnaissance s'est manifestée à différents niveaux, de l'interaction entre le personnel enseignant et les RM aux actions concrètes mises en œuvre, renforçant ainsi le sentiment d'impact positif sur son milieu.

Prise de conscience : Des prises de conscience ont émergé, permettant une meilleure compréhension des besoins individuels et collectifs dans le travail enseignant. Cela a favorisé une culture d'écoute, d'empathie et des changements de perspectives, encourageant des attitudes plus proactives.

Pouvoir d'agir individuel et collectif : La prise en charge des situations de travail à risque par les comités a renforcé le sentiment de pouvoir agir. Les membres ont développé un pouvoir d'agir individuel et collectif, influençant positivement l'organisation du travail et renforçant leur engagement envers leur rôle.

Les retombées sur l'organisation du travail dégagées précédemment ont permis une meilleure compréhension du processus d'identification et d'analyse des STR ainsi que des pistes d'action qui ont favorisé la transformation à différentes échelles de l'organisation du travail dans les établissements participants. Comme précisé précédemment, en raison de la diversité des STR et de leur contexte, les solutions adoptées s'étendent sur le court, moyen et long terme.

Dans l'ensemble, une forte propension à agir collectivement sur les STR et à améliorer les conditions de travail du personnel enseignant est observable dans la grande majorité des établissements participants. L'espace offert par les Comités SMQVOT pour discuter et agir concrètement sur les situations pesant sur la réalité du travail enseignant constitue pour plusieurs milieux un terreau fertile pour améliorer les conditions et la qualité de vie au travail. L'analyse et l'intervention sur les STR renforcent également la volonté des membres des Comités à œuvrer pour améliorer la santé mentale de leurs pairs et le climat général de travail.

En tout, **cinq catégories** transversales émergent de la documentation et l'analyse des STR dans les différents milieux :

La **lourdeur du travail** englobe des défis tels que la charge de travail élevée, le manque de ressources, et l'anxiété que génèrent les interactions avec les parents.

La **précarité d'emploi** expose les difficultés rencontrées par les enseignantes et enseignants, en particulier ceux se trouvant dans une situation de précarité, touchant des aspects comme l'instabilité professionnelle et la conciliation travail-vie personnelle.

La **gestion de classe** traite des défis liés au suivi des élèves, incluant la communication et la gestion des comportements plus difficiles et ce qu'elle implique pour les enseignants et enseignantes.

Le **climat scolaire** et les **relations conflictuelles entre les collègues** abordent les tensions interpersonnelles au sein du personnel enseignant et la manière dont elles affectent le climat de travail

La **complexité** et la **confusion des rôles** soulignent les situations où les enseignantes et les enseignants sont aux prises avec des responsabilités qui dépassent leur rôle professionnel ou à naviguer dans les différentes facettes de leur rôle.

Finalement, les constats dégagés à propos de la transformation de l'organisation du travail mettent en exergue les changements significatifs survenus dans les établissements scolaires participants en réponse aux STR identifiées. Dans l'ensemble, les transformations visent à améliorer l'efficacité, l'efficience, le climat, et les conditions de travail pour répondre aux défis du travail enseignant. Pour en faciliter l'appréciation, les transformations ont été arrimées aux catégories des STR identifiées :

Pour améliorer les conditions d'exercice liées à la **lourdeur du travail**, des actions ont été entreprises pour réduire la charge de travail, notamment via la documentation du temps associé à chaque tâche et des ajustements dans la répartition des tâches. De plus, des ressources supplémentaires ont été allouées et des procédures simplifiées ont été mises en place.

Pour faire face à la **précarité d'emploi**, des actions ont été axées sur l'intégration des nouveaux enseignants précaires, avec des consignes plus explicites pour le partage du matériel didactique, des guides de ressources, et des listes de tâches mensuelles. Des ajustements dans les méthodes d'intégration des remplaçants ont également été considérés.

Concernant le **climat scolaire** et la **qualité de vie au travail**, des actions ont visé l'amélioration de l'environnement physique, la promotion du bien-être, la gestion des ressources matérielles, et la prévention des conflits, le développement de l'intercompréhension par la mise en place d'espaces de délibération collective, avec des réorganisations des messages, des Comités d'embellissement, des espaces de détente, et des politiques de non-tolérance à l'agressivité sur les réseaux sociaux.

Pour faire face aux situations liées à la **complexité** et la **confusion des rôles**, des initiatives ont été prises pour clarifier les responsabilités et les tâches, simplifier les procédures, améliorer la communication interne, et fournir des ressources. Les actions entreprises couvrent aussi le recours à des ressources spécialisées, la mise en place de nouvelles procédures de communication, des révisions des politiques d'organisation des sorties scolaires, et la création d'espaces de discussion pour établir des attentes claires.

Conclusion

Le réseau de l'éducation est confronté aujourd'hui à des enjeux complexes qui ne sont pas sans effet sur la santé mentale du personnel enseignant (p. ex., l'augmentation de la violence, la hausse des problèmes de santé mentale et d'autres diagnostics des élèves, un manque de personnel enseignant sans précédent). Dans le cadre de la plus récente Enquête québécoise sur la santé de la population, le personnel de l'éducation arrive en tête de liste, avec celui de la santé et assistance sociale, sur le plan de la détresse psychologique liée au travail (Camirand et al., 2023). Il est également parmi le personnel qui a une charge de travail considérablement plus élevée ainsi qu'un manque marqué de reconnaissance. Or, comme tous les travailleurs et toutes les travailleuses du Québec, le personnel enseignant a droit à un environnement de travail sain et exempt de risques pouvant porter atteinte à sa santé et son intégrité physique et psychique. La modernisation de la *Loi sur la santé et la sécurité du travail* a permis de rendre plus explicite l'obligation des employeurs en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail, par la référence explicite aux risques psychosociaux du travail considérés comme tout autre risque en milieu de travail que l'on doit identifier, analyser et inclure dans les plans d'action en prévention. Par ailleurs, le secteur de l'éducation, ne faisant pas partie des secteurs prioritaires 1-2-3 de l'ancienne version de la *Loi sur la santé et la sécurité du travail*, est généralement moins à l'affût des différents mécanismes de prévention qui étaient obligatoires dans ces secteurs prioritaires, comme la présence d'un comité de santé et de sécurité du travail. Ainsi, il apparaît nécessaire de développer des savoir-faire en matière de prévention primaire au sein des établissements scolaires et plus particulièrement sur tout ce qui concerne la santé mentale au travail qui est encore largement appréhendée dans une perspective individualisante et par des mesures de prévention secondaire (p. ex., formations sur la gestion du stress).

Cette recherche-intervention avait comme objectif principal de développer, d'expérimenter et d'évaluer un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants. Le dispositif organisationnel développé par l'équipe de recherche s'appuie sur des principes théoriques et méthodologiques de la clinique du travail et a pour but de prévenir les situations de travail à risque pour la santé mentale du personnel enseignant en visant des transformations au sein de l'organisation du travail. La notion de situation de travail à risque pour la santé mentale offre une approche dynamique permettant d'appréhender les risques que pose le travail pour la santé mentale. Cette approche intègre non seulement les « facteurs de risque » présents dans l'environnement de travail, mais également la manière dont les individus et les collectifs réagissent à ces risques. Elle tient compte des ajustements que les personnes effectuent dans leurs activités ou dans leur rapport au travail pour se prémunir contre ces risques.

Ce projet de recherche-intervention était ambitieux et novateur, en visant l'implantation d'un dispositif organisationnel de clinique du travail au sein de douze établissements scolaires de tailles, de régions et de vocations différentes et ce, par quatre équipes de recherche d'universités distinctes, sur une période d'un an. L'une de forces majeures de ce projet réside dans sa démarche paritaire, impliquant dès le début de la recherche et à chaque étape charnière, la collaboration avec les représentants syndicaux de la Fédération autonome de l'enseignement et du Comité patronal de négociation des centres de services scolaires francophones. Cette collaboration a permis aux deux parties de suivre en temps réel le processus d'implantation, réagissant de manière opportune aux enjeux soulevés. Cette recherche-intervention, réalisée dans une perspective collaborative, a contribué à produire des résultats non seulement pertinents, mais aussi utiles et utilisables pour les personnels du secteur de l'éducation au Québec. De fait, elle propose non seulement aux établissements scolaires un dispositif organisationnel pour prévenir les situations de travail à risque, mais en tire des enseignements susceptibles d'optimiser les conditions de réussite de son implantation. Elle constitue ainsi une avancée significative dans la production de connaissances bénéfiques pour l'amélioration des conditions de travail et de la santé mentale du personnel de l'éducation.

Une autre des forces importantes de ce projet réside dans la convergence de perspectives et d'expertises diverses au sein de l'équipe de recherche élargie. Cette approche a été délibérément adoptée pour élaborer un dispositif organisationnel ancré dans des fondements théoriques communs, tout en étant adapté à la réalité contextuelle propre à chaque établissement scolaire. Cette démarche a également pris en compte les affinités théoriques et pratiques des quatre équipes locales de recherche, qui ont joué un rôle clé dans l'accompagnement des milieux participants. Les expérimentations réalisées permettront de développer des connaissances dans le champ de la clinique du travail, dans la foulée des recherches déjà entreprises par plusieurs membres de l'équipe de recherche, sur les interventions susceptibles de contribuer à des transformations de l'organisation du travail et au développement du pouvoir d'agir des travailleurs et travailleuses dans une perspective de santé.

La recherche contribue également à enrichir le corpus de connaissances scientifiques sur les interventions organisationnelles favorisant la santé mentale au travail des personnels scolaires. Elle se distingue par la mise en œuvre d'une évaluation fine et exhaustive des conditions de l'implantation permettant de soulever des enjeux faisant office de leviers ou d'obstacles à la réussite de l'intervention. L'originalité du modèle d'évaluation appliqué dans cette démarche réside dans sa capacité à évaluer les retombées de l'intervention tout au long de son processus d'implantation, au cours des trois phases majeures à savoir la préparation, l'initiation et la consolidation.

C'est ainsi qu'il a été possible d'observer et de documenter l'évolution des perceptions, du niveau de confiance en soi, envers les autres et envers le dispositif, des capacités d'écoute et d'analyse des situations de travail à risque et le développement de pouvoir d'agir individuel et collectif. L'évaluation a également révélé des disparités entre les milieux, tant en termes d'ouverture à la santé mentale que de pratiques de délibération collective, de modes de communication hiérarchiques et de distribution des pouvoirs. Ainsi, même dans les milieux où plusieurs obstacles à l'implantation ont été soulevés, nous avons été en mesure d'évaluer des retombées positives du dispositif organisationnel sur les membres du comité et parfois aussi sur le personnel enseignant.

Au-delà des points forts du projet de recherche, certaines limites méritent 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 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 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, puisque ces rôles ne s'inscrivent pas en continuité avec la culture scolaire plus traditionnelle. S'il est possible d'envisager que les membres du Comité pourraient agir de porteurs des manières de faire et de penser du projet et provoquer un effet levier auprès de leurs collègues, il faut prendre en compte le temps requis pour qu'un tel effet se produise. De même, la phase de consolidation aurait bénéficié d'une année supplémentaire lors de laquelle les équipes de recherche aurait pu accompagner l'autonomisation progressive du dispositif. Par ailleurs, notons que l'une des équipes de recherche a été touchée par une grève générale de cinq semaines des professeurs-chercheurs, ce qui est venu aussi perturber le calendrier dans trois milieux plus particulièrement. 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.

Néanmoins, l'évaluation approfondie du processus d'implantation nous a amenés à identifier des conditions favorables pour soutenir l'implantation d'un tel dispositif organisationnel au sein d'un établissement scolaire. Une **première condition** est l'engagement collectif envers les visées et les fondements du dispositif organisationnel. L'engagement manifeste de la direction générale du CSS et de la direction de l'établissement est une condition nécessaire à toute démarche organisationnelle visant l'amélioration de la santé mentale au travail, cette démarche ne faisant pas exception. L'engagement implique une compréhension approfondie des

principes de la démarche proposée, de ses objectifs, et de toutes les implications nécessaires à l'implantation d'une telle démarche pour arriver aux retombées escomptées. La direction d'établissement doit avoir une ouverture à discuter d'enjeux relatifs à l'organisation du travail, même si cela peut parfois être délicat, voire confrontant en raison de sa fonction et de son rôle. Par ailleurs, il est essentiel aussi que le personnel enseignant démontre son engagement à participer pleinement, en acceptant de réfléchir et d'agir en vue d'améliorer l'organisation du travail.

Une **seconde condition** favorable est l'adoption d'un mode de communication et de fonctionnement horizontal, aussi bien par la direction que par le personnel enseignant, qui implique des espaces de discussion et d'action collectifs ouverts et à l'abri des enjeux de relations de travail plus traditionnels. Parallèlement, une volonté affirmée, dépassant la seule capacité, de consacrer le temps et les ressources nécessaires au bon fonctionnement du dispositif représente **une autre condition favorable**. Il faut, entre autres, reconnaître l'investissement de temps des personnes impliquées dans la conduite du dispositif. Cet investissement requiert la formation de ces personnes, notamment les référents-métier, la direction, mais aussi le personnel enseignant, afin de bien saisir les fondements du dispositif et ses visées. Cette formation constitue une autre **condition favorable** à l'implantation. Enfin, la mise en œuvre du dispositif organisationnel nécessite, au moins initialement, de recourir à une personne externe impartiale et adéquatement formée en clinique du travail pour accompagner l'établissement scolaire. En effet, l'expérimentation du dispositif dans le cadre de ce projet de recherche a permis de constater le rôle essentiel joué par l'équipe de recherche-intervention quant à l'accompagnement et à la formation des membres du comité.

En définitive, ce projet est le fruit d'une lettre d'entente négociée qui reconnaît l'importance de la prévention des problèmes de santé mentale au travail et de l'amélioration conséquente des conditions d'exercice du travail enseignant. En plus des retombées stimulantes qu'il a produit dans les milieux impliqués, le projet pilote ouvre la voie à une application à une plus large échelle au sein des milieux scolaires. Un *Guide d'orientations pour soutenir l'implantation au sein des établissements scolaires* a été produit pour permettre aux acteurs et actrices du milieu de l'éducation de prendre connaissance du dispositif organisationnel développé et d'évaluer l'intérêt, la pertinence et la faisabilité d'une implantation dans leur établissement. Sur le plan de la recherche, des efforts devraient d'ailleurs être poursuivis pour mieux comprendre comment une telle démarche est susceptible de devenir pérenne au sein des établissements qui l'auront implantée, et peut-être d'être élargie à d'autres corps professionnels; les résultats de la présente étude pointent vers la pertinence de se pencher sur ces questions. Enfin, il reste également à s'interroger sur la capacité d'un tel dispositif de générer des retombées à des échelles hiérarchiques plus élevées et ainsi d'agir sur des déterminants structurels plus larges ayant une incidence sur les risques psychosociaux et les situations de travail à risque vécues par les personnels scolaires.

Références

- Bilodeau, K. (2023). *Évaluation du projet pilote sur la santé mentale du personnel enseignant : le point. De vue des directions d'établissement*. Rapport à l'intention du Comité de pilotage. Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant. 61 p.
- Bonnefond, J.-Y. (2019). *Agir sur la qualité du travail: L'expérience de Renault Flins*. Collection: Clinique du travail. Érès.
- Bonnefond, J.-Y. (2017). Intervention et développement organisationnel en clinique de l'activité. Le cas du dispositif « DQT » à l'usine Renault de Flins. *Activité*, 14(2). <https://doi.org/10.4000/activites.3014>
- Bonnefond, J.-Y., & 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>
- Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., & Hartz, Z. (2011). *L'évaluation : concepts et méthodes* (2e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Camirand, H. et al., (2023). *Enquête québécoise sur la santé de la population*. Institut de la statistique du Québec.
- Carpentier-Roy, M.-C. (1992). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire* Rapport de recherche, CEQ, D-9752.
- Champagne, F., & Denis, J.-L. (1990). Pour une évaluation sensible à l'environnement des interventions : analyse de l'implantation. *Service social*, 41(1), 143-193.
- Clot, Y., & Lhuillier, D. (2015). *Perspectives en clinique du travail*. Érès.
- Clot, Y., Bonnefond, J.-Y., Bonnemain, A., & Zittoun, M. (2021). *Le prix du travail bien fait* (Ser. Sciences humaines). La Découverte.
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage Publications, Inc.
- Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité au travail (2020). *Plan stratégique 2020-2023*. Direction de la planification, de la performance et de l'innovation, Gouvernement du Québec.

- Dagenais, L. F., & Ruta, S. (2007). *La face cachée des conditions de travail : les situations d'atteintes à la santé psychologique*. Éditions Yvon Blais.
- Dejours, C. (2013). *Travail vivant. Tome 2 : Travail et émancipation* (Ser. Petite bibliothèque payot). Payot.
- Dejours, C. (2006). Aliénation et clinique du travail. *Actuel Marx*, 39, 123-144. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0123>
- Dejours, C. (1980). *Travail usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*. Bayard Editions.
- Denzin, N. K. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (3e éd.). Prentice Hall.
- Gamache, V. (2020). *Santé-sécurité au travail : la liste des maladies professionnelles sera revue*. Article publié sur le site de Radio-Canada le 21 janvier 2020, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1482701/reforme-ministre-travail-jean-boulet-loi-accidents-maladies-professionnelles>
- Giga, S. I., Cooper, C. L., & Faragher, B. (2003). The development of a framework for a comprehensive approach to stress management interventions at work. *International Journal of Stress Management*, 10(4), 280–296. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.4.280>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: A review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 58(3), 203–210. <https://doi.org/10.1037/cap0000117>
- Hafsi, A. (2018). Perception des conditions de travail et perspectives professionnelles chez les enseignants des collèges en Tunisie. *Pratiques psychologiques*, <https://doi.org/10.1016/j.prps.2018.10.001>
- Harvey, S., F. Courcy, A. Petit, J. Hudon, M. Teed, O. Loiselle, & Morin, A. (2006). *Interventions organisationnelles et santé psychologique au travail, une synthèse des approches au niveau international*, Rapport, Études et recherches, R-474, IRSST, et *Liaison*, Université de Sherbrooke, 41, 10, p. 49.
- Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. École Nationale d'Administration Publique.
- Kompier, M.A.J., Cooper, C.L., & Geurts, S.A.E. (2000). A multiple case study approach to work stress prevention in Europe. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(3), p. 371-400.

- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF.
- Lhuillier, D. (2006). Cliniques du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 179-193. <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0179>
- Maranda, M.-F., Rhéaume, J., St-Arnaud, L., Deslauriers, J.-S., Trudel, L. & Genest, C. (2009). Recherche-action en organisation du travail et santé mentale : récits de pratiques syndicales. *Regards* 5(1), Ministère du Travail, Gouvernement du Québec.
- Maranda, M.-F., Viviers, S., & Deslauriers, J.-S. (2014). *Prévenir les problèmes de santé mentale au travail : contributions d'une recherche-action en milieu scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Messing, K., Escalona, E. & Seifert, A. M. (1996). *La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes à l'école primaire*. CINBIOSE-CEQ.
- Molinier, P., & Flottes, A. (2012). Travail et santé mentale : approches cliniques. *Travail et Emploi*, 129, 51-66. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.5547>
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Nielsen, K., & Abildgaard, J. S. (2013). Organizational interventions: A research-based framework for the evaluation of both process and effects. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organizations*, 27(3), 278-297. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.812358>
- Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Perron, J., Lamothe, P., Daoust, J.-P. (2004, Août). *Bien-être subjectif et santé psychologique : Profils du personnel d'établissements d'éducation*. Présentation au 13^e Congrès de l'Association internationale de psychologie du travail de langue française (AIPTLF). Bologna.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Gaëtan Morin éditeurs.
- Poirel, E., & 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>
- Reichl, C., Wach, F.S., Spinath, F.M., Branken, R., & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 85-92.

- Rhéaume, J., Maranda, M.-F., Deslauriers, J.S., St-Arnaud, & Trudel, L. (2008). Action syndicale, démocratie et santé mentale au travail, *Nouvelles pratiques sociales*, 20(2), 82-110.
- Royer, N., Loiselle, J., Dussault, M., Cossette, M., & Deaudelin, C. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, (5-8).
- Soares, A. (2004). *Travailler avec le cœur : la santé mentale et les émotions au travail*. Communication présentée à la Centrale des syndicats du Québec. Août, Montréal.
- Théorêt, M. (2011). Contribution de la résilience éducationnelle à l'élaboration d'un modèle d'intervention sur la santé des enseignants. Dans P-A Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune, & N. Lafranchise (Eds.) *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (p.251-273). PUQ.
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., et al. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*. Québec: Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail - Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec.
- Vézina, M., Chénard, C. & Mantha-Bélisle, M-M. (2016). *Grille d'identification des risques psychosociaux du travail*. Institut national de santé publique du Québec, 49 p. (document inédit)
- Vézina, M., Pelletier, M., Brisson C., Biron, C., Trudel, X., Gibert-Ouimet, M., Letelier, M.-C., & Mantha-Bélisle, M.-M. (2021). *Les risques psychosociaux du travail, Chapitre 14*. Dans B. Roberge, et al (Eds.) *Manuel d'hygiène du travail*. 3e édition (pp. 372-381). Éditions Chenelière.
- Vinet, A. (2004). *Travail, organisation et santé : le défi de la productivité dans le respect des personnes*. Les Presses de l'Université Laval.
- Viviers, S., Anne, A., & 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, 93-118. <https://doi.org/10.3917/es.043.0093>
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3e éd.). Sage Publications.
- Zavidovique, L., Gilbert, F., & Vercambre-Jacquot, M.-N. N. (2018). Bien-être au travail et qualité de vie des enseignants : quelles différences selon l'ancienneté ? *Archives des Maladies Professionnelles et de L'Environnement*, 79(2), 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.admp.2017.09.005>

Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2017). Emotional intelligence, personality, stress, and burnout among educators. *International Journal of Stress Management*, 24 (Suppl 1), 122–136. <https://doi.org/10.1037/str0000028>

Annexe 1

– Recherche –

1a. Appel d'intérêt

1b. Déclaration d'intérêt

1c. Formulaire de consentement à l'intention des RM

1d. Formulaire de consentement à l'intention des directions

1e. Journal de bord à compléter par les RM

1f. Guide d'entretien pour le groupe focalisé réalisé auprès des enseignants et enseignantes ayant participé aux activités organisées par le Comité SMQVOT

1g. Questionnaire destiné à l'ensemble du personnel enseignant

Annexe 1a : Déclaration d'intérêt

APPEL D'INTÉRÊT Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant



Milieux ciblés : Tous les établissements de chacun des douze centres de services scolaires (CSS) dont les enseignantes et enseignants sont représentés par un des neufs syndicats affiliés à la FAE.

Réalisation : De mars 2022 à juin 2023

Ce projet pilote de recherche-intervention a pour **objectif** de développer et d'expérimenter un dispositif organisationnel (comité) de prévention des problèmes de santé mentale des enseignantes et enseignants dans le cadre de leur travail dans les établissements scolaires. Il s'agit plus spécifiquement de :

- Concevoir et expérimenter un **dispositif organisationnel** de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de **clinique du travail**
- Concevoir et dispenser une **formation** sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif
- Adapter et accompagner l'**implantation du dispositif** dans au moins un établissement des douze centres de services scolaires dont le syndicat qui représente les enseignantes et enseignants est affilié de la FAE (secteurs variés)
- **Évaluer** l'implantation du dispositif et de ses **retombées** dans ces différents milieux



Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail

Le **Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail** sera au cœur du dispositif organisationnel utilisé. Il a pour but d'**aménager les conditions d'exercice du travail afin de prévenir les situations à risque pour la santé mentale**. Il constituera un espace de discussion sur le travail réel effectué par le personnel enseignant et la direction en considérant les critères de qualité du travail. Composé de 3 à 5 personnes enseignantes et d'un membre de la direction, il sera adapté selon les milieux dans lesquels il sera expérimenté.



Les référents-métier

Les enseignantes et les enseignants qui participeront à ce comité seront choisis par leurs pairs pour représenter leur réalité de travail à titre de « **réfèrent-métier** ». Le terme réfèrent-métier fait référence à une personne qui partage avec des gens de même métier des situations souvent similaires au regard des expériences du travail, ainsi qu'un partage de ce qu'est un travail de qualité. Les référents-métier auront pour rôle de **porter la parole de leurs collègues en ce qui concerne leur expérience du travail réel, des contraintes, souffrances et plaisirs vécus dans le travail, mais aussi sur les critères de qualité du travail**. Pour ce faire, ils et elles aideront leurs collègues à analyser leur situation de travail, afin d'identifier des éléments qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en discussion au sein du **Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail**.



Les personnes-relais

Afin de faciliter les échanges et l'accomplissement de son mandat, le comité sera animé par deux **personnes-relais**, soit l'un des référents-métier, choisi par ses pairs, et le membre de la direction siégeant au comité. Ces personnes-relais auront pour fonction d'**animer les rencontres dans une perspective de comprendre les différentes réalités professionnelles qui seront discutées**. Elles aideront les membres du comité à identifier collectivement les sources de difficultés vécues et les améliorations de l'organisation du travail susceptibles de diminuer les risques de dégradation de la santé mentale du personnel enseignant dans leur établissement.

Ce projet pilote de recherche-intervention, sous la direction du professeur Simon Viviers (Université Laval), est réalisé en partenariat avec le Comité patronal de négociation pour les centres de services scolaires francophones et la Fédération autonome de l'enseignement (FAE). Son financement découle d'une lettre d'entente signée entre ces deux parties dans le cadre de l'Entente nationale 2020-2023. L'équipe de recherche est composée de chercheurs et chercheuses de l'Université Laval, de l'Université de Montréal, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université du Québec en Outaouais, ainsi que de l'Institut national de santé publique du Québec.

Déroulement de la recherche

4 phases spécifiques :

- 1) L'**identification** des établissements scolaires qui participeront au projet de recherche et choix des personnes qui feront partie du comité (référents-métiers et personnes-relais) (février-mars 2022)
- 2) Une **formation** pour les référents-métier, les personnes-relais et la direction par un membre de l'équipe de recherche (avril et mai 2022)
- 3) L'**implantation** et le suivi du **Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail** (septembre 2022 à mai 2023)
- 4) L'**évaluation** des retombées (mai et juin 2023)

En complément pour les référents-métiers et les personnes-relais...

- Une formation sera offerte par l'équipe de recherche aux référents-métier ainsi qu'aux personnes-relais (avril-mai 2022)
- Les rencontres du comité auront lieu une fois par mois de septembre 2022 à juin 2023, à raison d'une heure et demie par rencontre
- Ces rencontres seront filmées afin de faciliter l'analyse du dispositif par l'équipe de recherche
- Les référents-métier bénéficieront des libérations de tâches nécessaires (équivalent de 13 journées)
- Les personnes-relais seront supervisées par un membre de l'équipe de recherche dans le cadre de séances de travail en ligne (1h30) qui suivront chacune des rencontres du comité

Pourquoi participer à ce projet de recherche?

Ce projet de recherche constitue une nouveauté dans le monde des relations de travail et des enjeux de santé et sécurité pour le personnel enseignant au Québec. Il est le résultat d'une entente nationale paritaire qui reconnaît la nécessité et l'importance de consacrer du temps et de développer des moyens concrets, à l'échelle locale, pour prévenir les risques psychosociaux du travail et les problèmes de santé mentale qui peuvent en découler.

Au-delà de ces considérations, les personnes participantes auront l'occasion, à l'aide d'une équipe de recherche chevronnée, de :

- Favoriser la prévention concrète des situations à risque pour la santé mentale du personnel enseignant dans leur établissement scolaire
- Recevoir une formation sur l'analyse clinique du travail, la prévention des problèmes de santé mentale au travail et l'animation d'un dispositif prévu à cette fin, et ainsi être habilitées à échanger en profondeur, avec des collègues vivant des réalités différentes, sur les situations de risques psychosociaux au travail
- Contribuer à l'expérimentation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant, dans un objectif de pérennité
- Contribuer à l'avancement des connaissances en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail dans les établissements scolaires et plus spécifiquement chez le personnel enseignant

Critères de sélection des établissements

Les établissements recherchés devraient satisfaire les critères suivants dans leur milieu :

- ✓ Adhésion au projet
- ✓ Participation sur une base volontaire
- ✓ Capacité de communication entre le personnel enseignant et la direction
- ✓ Reconnaissance de l'apport de la recherche universitaire
- ✓ Disponibilité pour participer au projet
- ✓ Une certaine stabilité du personnel
- ✓ Climat de travail acceptable
- ✓ Présence d'un comité de participation du personnel enseignant

Comment signifier son intérêt à participer?

Avant de postuler :

- Assurez-vous de respecter les critères de sélection des établissements
- Assurez-vous que la direction ainsi qu'un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants référents-métier (3 à 5) sont prêts à s'engager dans le projet de recherche-intervention

Les enseignantes et enseignants référents-métier devront être choisis par leurs pairs selon les modalités déterminées par ceux-ci (Ex : à l'occasion d'une assemblée syndicale). L'élection ou la nomination de ces personnes devra favoriser une représentation de la diversité de réalités au sein de l'établissement (par exemple différents champs d'enseignement, différents niveaux, projets pédagogiques particuliers, etc.)

Les établissements intéressés déclarent leur intérêt en :

- Remplissant le formulaire suivant. Celui-ci doit être complété et signé par un représentant des enseignantes et des enseignants ainsi que par la direction.
- Acheminant le formulaire à (Noms des membres de l'équipe locale de soutien à l'implantation) aux adresses suivantes : (insérer les adresses courriel).

Pour toutes questions relatives à ce projet de recherche, vous pouvez contacter XXXX (personne responsable de la coordination de la recherche dans l'établissement) aux coordonnées suivantes : (adresse courriel + téléphone).

Merci de votre intérêt et au plaisir,

Simon Viviers, chercheur principal, pour l'équipe de recherche
418-656-2131 poste 414014 / simon.viviers@fse.ulaval.ca

Équipe de recherche :

Louise St-Arnaud, Université Laval
Patricia Dionne et Frédéric Saussez, Université de Sherbrooke
Emmanuel Poirer et Frédéric Yvon, Université de Montréal
David Benoit, Université du Québec en Outaouais
Marieève Pelletier, INSPQ

Annexe 1b : Déclaration d'intérêt



Déclaration d'intérêt

Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant

Afin de poser votre candidature pour participer à ce projet, veuillez remplir ce formulaire. Veuillez à vous assurer d'avoir pris connaissance du document intitulé « Appel d'intérêt », d'avoir lu et compris le déroulement, les objectifs de la recherche ainsi que les critères de sélection. Nous souhaitons ainsi valider la disponibilité de l'établissement scolaire à accueillir l'équipe de recherche.

Centre de services scolaire : _____

Ordre d'enseignement :

- Primaire
- Secondaire
- Éducation des adultes
- Formation professionnelle

Particularités de l'établissement scolaire :

- Présence de classes spécialisées
- École spécialisée (adaptation scolaire)
- Présence de classes d'accueil
- Projet pédagogique particulier (PPP) pour l'ensemble de l'établissement
- Volet Projet pédagogique particulier (PPP)

Nom de l'établissement scolaire : _____

Nombre d'enseignantes et d'enseignants: _____

Nombre de directions adjointes : _____

Pour toutes questions relatives à ce projet de recherche, vous pouvez contacter **XXXX** (membre de l'équipe de recherche responsable) aux coordonnées suivantes : (adresse courriel + téléphone).

Projet présenté dans l'instance suivante : _____

Nous attestons avoir pris connaissance du document « Appel d'intérêt » :

Représentant.e du personnel enseignant (lettres moulées)

(Signature)

La direction (lettres moulées)

(Signature)

Au nom de l'équipe de recherche, merci de votre intérêt,

Simon Viviers (Université Laval, chercheur principal), Louise St-Arnaud (Université Laval), Patricia Dionne et Frédéric Saussez (Université de Sherbrooke), Emmanuel Poirer et Frédéric Yvon (Université de Montréal), David Benoit (Université du Québec en Outaouais) et Mariève Pelletier (INSPQ).

Présentation de l'équipe de recherche

Cette recherche est réalisée sous la direction de Simon Viviers, Ph.D., professeur au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval, en collaboration avec Louise St-Arnaud, Ph.D., professeure à l'Université Laval, Emmanuel Poirel, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, Frédéric Yvon, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, Patricia Dionne, Ph.D., professeure à l'Université de Sherbrooke, Frédéric Saussez, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, David Benoit, Ph.D., professeur à l'Université du Québec en Outaouais et Mariève Pelletier, Ph.D., conseillère scientifique spécialisée en santé au travail à l'Institut national de santé publique du Québec.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique **le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients**. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature et objectifs du projet

Cette recherche vise à développer et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Plus spécifiquement, elle vise à : (1) concevoir et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de clinique du travail; (2) concevoir et mettre en œuvre une formation sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif; (3) adapter et accompagner l'implantation du dispositif dans au moins un établissement scolaire de chacun des douze centres de services scolaires sur les territoires de la FAE; (4) évaluer l'implantation du dispositif et de ses retombées dans différents milieux.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à :

- Participer à une formation d'une durée d'environ 15 heures en présentiel ou en ligne, selon les besoins de votre milieu. Cette formation sera pilotée par un membre de l'équipe de recherche et permettra, d'une part, de vous outiller pour la réalisation de votre mandat de référents-métier auprès de vos collègues de travail, et d'autre part, de vous préparer aux rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». La formation sera déclinée en cinq blocs portant sur les thèmes : 1) Introduction à la santé mentale au travail, la qualité de vie et l'organisation du travail, 2) Fondements du dispositif organisationnel, 3) Techniques et méthodes en analyse du travail, 4) Principes et enjeux en matière de confidentialité et de respect de la vie privée d'autrui, et 5) La discussion en collectif interprofessionnel : participation et animation. Les méthodes pédagogiques utilisées pour cette formation seront diverses : exposés magistraux interactifs, discussions

de groupe, études de cas, démonstrations, exercices pratiques, simulation à partir de cas réels, lectures et capsules vidéo.

- Participer à des rencontres mensuelles d'une durée de deux à trois heures. Ces rencontres se tiendront de septembre 2022 à avril 2023 et se dérouleront en présentiel (huit rencontres en tout). Plus précisément, votre participation consistera à agir en tant que représentant, interlocuteur et porte-parole des difficultés rencontrées par vos collègues, au sein du comité. Vous serez ainsi amenés à mettre en discussion, avec les autres membres du comité (3 à 5 enseignant.e.s et un membre de la direction) les difficultés vécues par vos collègues, à écouter celles rapportées par les autres membres du comité, avec l'objectif d'identifier des situations de travail à risque pour la santé mentale au niveau organisationnel et de trouver des pistes d'action pour les prévenir. Durant les rencontres, vous ne serez, en aucun cas, forcé à prendre la parole ou à révéler des renseignements ou des réactions que vous préférez garder pour vous. Vous serez, par ailleurs, invité à exprimer votre point de vue librement et à manifester votre accord ou votre désaccord quant aux propos tenus lors des discussions. À noter que l'ensemble des rencontres sera enregistré par vidéo. Ces enregistrements serviront seulement à documenter et à analyser la mise en place du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale. Il ne s'agit donc pas d'analyser votre participation ou votre performance lors de ces rencontres.
- Consulter vos collègues de travail pour identifier les sources des difficultés vécues au travail qui affectent négativement leur santé mentale. Pour ce faire, vous soutiendrez vos collègues dans l'analyse leur situation de travail, afin d'identifier avec eux des éléments qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en discussion au sein du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail. Cette co-analyse des situations de travail de vos collègues se fondera sur des techniques et méthodes utilisées en clinique du travail pour soutenir l'élaboration de l'expérience (p.ex., dialogue fondé sur l'écoute et la parole, discussion de groupe, dialogue autour de « traces » de l'activité de travail). Ces méthodes et techniques feront l'objet d'une formation. Les modalités de consultation seront à déterminer localement avec les autres membres du comité et selon les caractéristiques de votre milieu. Le temps de consultation hebdomadaire est estimé à environ 1h30. Ce temps inclut également celui destiné à la consignation des informations collectées auprès de vos collègues.
- Compléter des journaux de bord. Ces journaux permettront de documenter à la fois votre rôle de référent-métier en consignnant vos observations et réflexions qui émanent de votre travail de consultation et d'arpentage auprès de vos collègues, mais aussi de votre participation aux rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». Les journaux de bord doivent être complétés via un formulaire en ligne de façon hebdomadaire et le temps estimé pour le faire est d'environ 30 minutes par journal. Ce temps par ailleurs est susceptible de varier selon le nombre de rencontres auprès des personnes consultées et les réalités de vos milieux.
- Évaluation de la formation reçue et de sa pertinence au regard du dispositif implanté. L'évaluation sera réalisée en deux temps : 1) à la suite de la formation et 2) au terme du projet. Elle se fera à l'aide de questionnaire administré en ligne (23 questions environ). Le questionnaire d'évaluation est composé de questions fermées (à choix de réponses) et

d'autres à court développement. La durée de passation de chaque questionnaire est d'environ 30 minutes.

La participation à cette recherche se réalise sur le temps de travail et vous bénéficierez de libérations d'enseignement pour tout le temps investi.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Parmi les avantages, le fait de participer à cette étude constitue une occasion de réfléchir sur la santé mentale, la qualité de vie et l'organisation du travail qui font l'objet de cette recherche.

Plus spécifiquement vous aurez l'occasion de :

- Favoriser la prévention concrète des situations à risque pour la santé mentale du personnel enseignant dans leur établissement scolaire;
- Recevoir une formation sur l'analyse clinique du travail, la prévention des problèmes de santé mentale au travail et l'animation d'un dispositif prévu à cette fin, et ainsi être habilités à échanger en profondeur, avec des collègues vivant des réalités différentes, sur les situations de risques psychosociaux au travail;
- Dans un objectif de pérennité, contribuer à l'expérimentation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant ;
- Pour contribuer à l'avancement des connaissances en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail dans les établissements scolaires et plus spécifiquement chez le personnel enseignant.

La participation à cette recherche ne comprend aucun risque connu. Parmi les inconvénients possibles, notons le temps nécessaire à la formation, à la participation au comité et aux suivis mensuels, inconvénients qui seront compensés par des libérations d'enseignement. Par ailleurs, il est possible de ressentir un inconfort psychologique lors de la participation aux rencontres du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». Si tel est le cas, il vous est possible d'en faire part au chercheur principal, dont les coordonnées apparaissent au bas de ce formulaire.

Participation volontaire et droit de retrait

Bien que votre participation soit importante pour la réalisation de ce projet de recherche, vous demeurez libre d'y mettre fin à tout moment, sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur principal dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits à moins que vous autorisiez le chercheur à les conserver. Dans ce cas, les informations seront conservées selon les mesures décrites ci-après.

Confidentialité et gestion des données

Différentes mesures de confidentialité et de gestion des données seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche:

- Les rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » seront enregistrées en format vidéo. Ces enregistrements, dont les visages et les voix seront transformés, seront conservés dans un espace sécurisé sur le serveur de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, dont l'accès - protégé par l'utilisation d'un mot de passe - sera réservé aux membres de l'équipe de recherche, aux personnes professionnelles et auxiliaires de recherche. Ces dernières signeront un formulaire d'engagement à la confidentialité.
- Les informations issues des journaux de bord et des questionnaires d'évaluation de la formation seront, elles aussi, consignées sur le serveur facultaire, selon les mêmes conditions que les enregistrements vidéo.
- L'ensemble des verbatim découlant des enregistrements effectués sera conservé sur un espace de stockage du serveur facultaire séparé, dont l'accès protégé par l'utilisation d'un mot de passe sera réservé aux membres de l'équipe de recherche et au personnel chargés de les analyser.
- Une fois les verbatim transcrits, aucune information s'y retrouvant ne pourra permettre l'identification des participants et participantes, et ce, de manière définitive.
- Les matériaux de la recherche seront détruits cinq ans après la fin de la recherche, soit en août 2027. Par ailleurs, les données dénominalisées qui en découlent seront conservées pour des fins non commerciales d'enseignement, de formation et de recherche et aucun participant ne pourra y être identifié.

Lors de la diffusion des résultats :

- Ni votre nom ni aucune information personnelle permettant de vous identifier n'apparaîtra dans quelque publication que ce soit.
- Aucun extrait vidéo ne sera utilisé sans votre autorisation. À la fin de la recherche, une entente de consentement pour l'utilisation de certains extraits vidéo selon des modalités à convenir pourrait vous être soumise. Vous serez toujours libre d'accepter ou non une telle entente sans subir aucun inconvénient ou préjudice.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer en y participant.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur ou la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Je consens librement à figurer sur l'ensemble des enregistrements vidéo tourné lors des réunions du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail.

Oui Non

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur ou de la chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Karine Bilodeau, professionnelle de recherche, à l'adresse courriel suivante : karine.bilodeau.3@ulaval.ca

Cette recherche est réalisée sous la direction de :

Simon Viviers, Ph.D.,
Professeur agrégé
Chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT) Université Laval
Faculté des sciences de l'éducation
Département des fondements et pratiques en éducation
Pavillon des sciences de l'éducation, local 620
Québec (Qc) G1V 0A6
418-656-2131 poste 414014
Simon.Viviers@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique pourra être adressée confidentiellement au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins
2325, rue de l'Université
Local 3320
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements – Secrétariat : 418-656 3081
Télécopieur : (418) 656-3846
Ombuds@ombuds.ulaval.ca

Présentation de l'équipe de recherche

Cette recherche est réalisée sous la direction de Simon Viviers, Ph.D., professeur au département des fondements et pratiques en éducation de l'Université Laval, en collaboration avec Louise St-Arnaud, Ph.D., professeure à l'Université Laval, Emmanuel Poirel, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, Frédéric Yvon, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, Patricia Dionne, Ph.D., professeure à l'Université de Sherbrooke, Frédéric Saussez, Ph.D., professeur à l'Université de Montréal, David Benoit, Ph.D., professeur à l'Université du Québec en Outaouais et Mariève Pelletier, Ph.D., conseillère scientifique spécialisée en santé au travail à l'Institut national de santé publique du Québec.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique **le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients**. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature et objectifs du projet

Cette recherche vise à développer et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Plus spécifiquement, elle vise à : (1) concevoir et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de clinique du travail; (2) concevoir et mettre en œuvre une formation sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif; (3) adapter et accompagner l'implantation du dispositif dans au moins un établissement scolaire de chacun des douze centres de services scolaires sur les territoires de la FAE; (4) évaluer l'implantation du dispositif et de ses retombées dans ces différents milieux.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à :

- **Participer à une formation** d'une durée d'environ 15 heures en présentiel ou en ligne, selon les besoins de votre milieu. Cette formation sera pilotée par un membre de l'équipe de recherche et permettra, d'une part, de vous outiller pour la réalisation de votre mandat de référents-métier auprès de vos collègues de travail, et d'autre part, de vous préparer aux rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». La formation sera déclinée en cinq blocs portant sur les thèmes : 1) Introduction à la santé mentale au travail, la qualité de vie et l'organisation du travail, 2) Fondements du dispositif organisationnel, 3) Techniques et méthodes en analyse du travail, 4) Principes et enjeux en matière de confidentialité et de respect de la vie privée d'autrui, et 5) La discussion en collectif interprofessionnel : participation et animation. Les méthodes pédagogiques utilisées pour cette formation seront diverses : exposés magistraux interactifs, discussions

de groupe, études de cas, démonstrations, exercices pratiques, simulation à partir de cas réels, lectures et capsules vidéo.

- **Participer à des rencontres mensuelles** d'une durée de deux à trois heures. Ces rencontres se tiendront de septembre 2022 à avril 2023 et se dérouleront en présentiel (huit rencontres en tout). Plus précisément, votre participation consistera à agir en tant que représentant, interlocuteur et porte-parole des difficultés rencontrées par vos collègues, au sein du comité. Vous serez ainsi amenés à mettre en discussion, avec les autres membres du comité (3 à 5 enseignant.e.s et un membre de la direction) les difficultés vécues par vos collègues, à écouter celles rapportées par les autres membres du comité, avec l'objectif d'identifier des situations de travail à risque pour la santé mentale au niveau organisationnel et de trouver des pistes d'action pour les prévenir. Durant les rencontres, vous ne serez, en aucun cas, forcé à prendre la parole ou à révéler des renseignements ou des réactions que vous préférez garder pour vous. Vous serez, par ailleurs, invité à exprimer votre point de vue librement et à manifester votre accord ou votre désaccord quant aux propos tenus lors des discussions. À noter que l'ensemble des rencontres sera enregistré par vidéo. Ces enregistrements serviront seulement à documenter et à analyser la mise en place du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale. Il ne s'agit donc pas d'analyser votre participation ou votre performance lors de ces rencontres.
- **Consulter vos collègues de travail (s'il y a lieu)** pour identifier les sources des difficultés vécues au travail qui affectent négativement leur santé mentale. Pour ce faire, vous soutiendrez vos collègues dans l'analyse leur situation de travail, afin d'identifier avec eux des éléments qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en discussion au sein du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». Cette co-analyse des situations de travail de vos collègues se fondera sur des techniques et méthodes utilisées en clinique du travail pour soutenir l'élaboration de l'expérience (ex., dialogue fondé sur l'écoute et la parole, discussion de groupe, dialogue autour de « traces » de l'activité de travail). Ces méthodes et techniques feront l'objet d'une formation. Les modalités de consultation seront à déterminer localement avec les autres membres du comité et selon les caractéristiques de votre milieu. Le temps de consultation hebdomadaire est estimé à environ 1h. Ce temps inclut également celui destiné à la consignation des informations collectées auprès de vos collègues.
- **Compléter des journaux de bord.** Ces journaux permettront de documenter à la fois votre rôle en consignnant vos observations et réflexions qui émanent de votre travail de consultation et d'arpentage auprès de vos collègues, mais aussi de votre participation aux rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». Les journaux de bord doivent être complétés de façon hebdomadaire et le temps estimé pour le faire varie de 15 à 30 minutes par journal. Ce temps par ailleurs est susceptible de varier selon le nombre de rencontres auprès des personnes consultées et les réalités de vos milieux.
- **Évaluation de la formation reçue et de sa pertinence au regard du dispositif implanté.** L'évaluation sera réalisée en deux temps : 1) à la suite de la formation et 2) au terme du projet. Elle se fera à l'aide de questionnaire administré en ligne (23 questions environ). Le questionnaire d'évaluation est composé de questions fermées (à choix de réponses) et

d'autres à court développement. La durée de passation de chaque questionnaire est d'environ 30 minutes.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Parmi les avantages, le fait de participer à cette étude constitue une occasion de réfléchir sur la santé mentale, la qualité de vie et l'organisation du travail qui font l'objet de cette recherche.

Plus spécifiquement vous aurez l'occasion de :

- Favoriser la prévention concrète des situations à risque pour la santé mentale du personnel enseignant dans leur établissement scolaire;
- Recevoir une formation sur l'analyse clinique du travail, la prévention des problèmes de santé mentale au travail et l'animation d'un dispositif prévu à cette fin, et ainsi être habilitées à échanger en profondeur, avec des collègues vivant des réalités différentes, sur les situations de risques psychosociaux au travail;
- Dans un objectif de pérennité, contribuer à l'expérimentation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant ;
- Pour contribuer à l'avancement des connaissances en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail dans les établissements scolaires et plus spécifiquement chez le personnel enseignant.

La participation à cette recherche ne comprend aucun risque connu. Parmi les inconvénients possibles, notons le temps nécessaire à la formation, à la participation au comité et aux suivis mensuels. À cet effet, notez que vous ne recevrez pas de compensation financière et ne bénéficierez pas de libérations pour votre participation à ce projet de recherche. Par ailleurs, il est possible de ressentir un inconfort psychologique lors de la participation aux rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ». Si tel est le cas, il vous est possible d'en faire au chercheur principal, dont les coordonnées apparaissent au bas de ce formulaire.

Participation volontaire et droit de retrait

Bien que votre participation soit importante pour la réalisation de projet de recherche, vous demeurez libre d'y mettre fin à tout moment, sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir le chercheur principal dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits, à moins que vous autorisiez le chercheur à les conserver. Dans ce cas, les informations seront conservées selon les mesures décrites ci-après.

Confidentialité et gestion des données

Différentes mesures de confidentialité et de gestion des données seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

Durant la recherche:

- Les rencontres du comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » seront enregistrées en format vidéo. Ces enregistrements, dont les visages et les voix seront transformés, seront conservés dans un espace sécurisé sur le serveur de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, dont l'accès -protégé par l'utilisation d'un mot de passe- sera réservé aux membres de l'équipe de recherche, aux professionnels et aux auxiliaires de recherche. Ces derniers signeront un formulaire d'engagement à la confidentialité.
- Les informations issues des journaux de bord et des questionnaires d'évaluation de la formation seront, elles aussi, consignées sur le serveur facultaire, selon les mêmes conditions que les enregistrements vidéo.
- L'ensemble des verbatim découlant des enregistrements effectués sera conservé sur un espace de stockage du serveur facultaire séparé, dont l'accès protégé par l'utilisation d'un mot de passe sera réservé aux membres de l'équipe de recherche et au personnel chargés de les analyser.
- Une fois les verbatim transcrits, aucune information s'y retrouvant ne pourra permettre l'identification des participants et participations, et ce, de manière définitive.
- Les matériaux de la recherche seront détruits cinq ans après la fin de la recherche, soit en août 2027. Par ailleurs, les données dénominalisées qui y découlent seront conservées pour des fins non commerciales d'enseignement, de formation et de recherche et aucun participant ne pourra y être identifié.

Lors de la diffusion des résultats :

- Ni votre nom ni aucune information personnelle permettant de vous identifier n'apparaîtra dans quelque publication que ce soit.
- Aucun extrait vidéo ne sera utilisé sans votre autorisation. À la fin de la recherche, une entente de consentement pour l'utilisation de certains extraits vidéo selon des modalités à convenir pourrait vous être soumise. Vous serez toujours libre d'accepter ou non une telle entente sans subir aucun inconvénient ou préjudice.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude. C'est pourquoi nous tenons à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer en y participant.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur ou la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

Je consens librement à figurer sur l'ensemble des enregistrements vidéo tournés lors des réunions du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail.

Oui Non

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature du chercheur ou de la chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Karine Bilodeau, professionnelle de recherche, à l'adresse courriel suivante :

Cette recherche est réalisée sous la direction de :

Simon Viviers, Ph.D.

Professeur agrégé

Chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT)

Université Laval

Faculté des sciences de l'éducation

Département des fondements et pratiques en éducation

Pavillon des sciences de l'éducation, local 620

Québec (Qc) G1V 0A6

418-656-2131 poste 414014

Simon.Viviers@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique pourra être adressée confidentiellement au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins

2325, rue de l'Université

Local 3320

Université Laval

Québec (Québec) G1V 0A6

Renseignements – Secrétariat : 418-656 3081

Télécopieur : (418) 656-3846

Ombuds@ombuds.ulaval.ca

Annexe 1e : Journal de bord à compléter par les RM

Date de l'activité :

Durée de l'activité :

Numéro de la fiche de la situation de travail à risque :

Type d'activité :

- Arpentage
- Rencontres individuelles
- Rencontres collectives
- Rencontre de comité
- Travail individuel d'analyse et de préparation
- Mise en œuvre d'actions préventives
- Rencontres de personnes référentes-métier
- Autres

Brève description de l'activité :

(Lieu, contexte, sujet, objectif, personnes impliquées, etc.) (Rencontre mensuelle du comité / comité de travail. Retour réflexif sur la rencontre.)

Difficultés, inquiétudes, appréhensions rencontrées dans l'exercice du rôle de référent-métier lors de cette activité :

Ressources et soutien utiles dans l'exercice du rôle de référent-métier lors de cette activité :

Exemples de ressources: formation, matériel, connaissances

Exemples de soutien: de la part des collègues, de la direction, d'autres RM

Réflexion sur les bons coups à préserver :

Exemples : méthode utilisée, stratégie mise en place.

Réflexion sur les ajustements à apporter pour répondre à ces difficultés, inquiétudes, appréhensions :

Autres commentaires, réflexions, suggestions

Groupe focalisé auprès du personnel enseignant ayant participé aux activités du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail dans le cadre du Projet-pilote

- Guide d'entretien de groupe -

☞ Accueil et informations de déroulement

Bonjour et bienvenue à toutes et à tous!

❖ Mise en contexte de la rencontre :

Comme vous le savez, un projet de recherche-intervention a été implanté au sein de votre établissement scolaire depuis le printemps 2022. Ce projet avait comme objectif de développer et d'expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Plus spécifiquement, il vise à: (1) concevoir et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de clinique du travail; (2) concevoir et mettre en œuvre une formation sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif; (3) adapter et accompagner l'implantation du dispositif dans au moins un établissement scolaire de chacun des douze centres de services scolaires sur les territoires de la FAE; (4) évaluer l'implantation du dispositif et de ses retombées dans différents milieux.

L'objectif de la présente rencontre est de recueillir votre point de vue au sujet du déroulement du Projet-pilote et de ses retombées au sein de votre établissement scolaire, pour l'ensemble du personnel enseignant et pour vous personnellement.

❖ Rappel des consignes d'usage dans un groupe focalisé :

Nous tenons à souligner quelques consignes¹ d'usage dans ce type de discussion de groupe.

1. Il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse.
2. L'expression de chacun d'entre vous est recherchée. Il se peut que nous vous interpellions pour connaître votre opinion sur une question en particulier, mais nous ne forcerons personne à parler.
3. Au cours de cet entretien, nous procéderons à partir de questions ouvertes auxquelles vous serez invités à réagir le plus spontanément possible. Prenez la parole quand vous en avez envie.

¹ Consignes tirées de Leclerc, *Intervenir en groupe*, 2020, chapitre 17.

4. Il est important d'être précis dans vos réponses. Tentez de développer vos réponses en allant au-delà des oui ou non, et en témoignant de vos perceptions, pensées, sentiments, attitudes et décisions.
5. Soyez à l'aise pour donner votre accord avec ce que d'autres membres du groupe expriment, pour ajouter votre grain de sel, mais aussi pour dire votre désaccord, dans le respect d'autrui. Vous n'avez pas à faire consensus. Les divergences de points de vue sont tout aussi éclairantes et importantes que les convergences.
6. Le respect de la confidentialité est essentiel pour assurer la liberté d'expression au cours de la discussion. Il y aura un enregistrement audio, mais les données seront ensuite conservées sur serveur sécurisé, en toute confidentialité.
7. La rencontre est d'une durée d'environ 90 minutes.

☞ Questions :

1. Que connaissez-vous du projet pilote qui s'est déroulé au sein de votre établissement scolaire ?

Sous-questions possibles selon les réponses:

- 1.1. Comment avez-vous entendu parler du projet (quels moyens de communication ou activités, à quel moment, par qui, etc.)?
- 1.2. Quelles étaient vos premières impressions envers le projet?
 - 1.2.1. Selon vous, ces impressions étaient-elles partagées par la majorité du personnel enseignant de votre établissement?
 - 1.2.2. Vos impressions se sont-elles transformées au fil de l'avancement du projet ? Si oui, comment, à partir de quel moment ou de quelle expérience?

2. Aviez-vous des attentes face au projet ? Si OUI, lesquelles, si NON pourquoi ?

- 2.1. Ces attentes ont-elles évolué au fil de l'avancement du projet ? Si oui, comment ?
- 2.2. Pour ceux et celles qui avaient des attentes face au projet, comment ces attentes ont-elles été répondues ou non par le projet ?

3. Quels sont les facteurs qui ont favorisé votre participation à une ou plusieurs activités du comité responsable du Projet-pilote [adapter selon le nom adopté dans chaque milieu] ou des référents-métiers au sein de votre établissement scolaire ?

- 3.1. Comment décririez-vous votre niveau de confiance envers le projet ? Est-ce que cette confiance a changé au fil du temps et pourquoi ?
- 3.2. Qu'est-ce qui vous a amené à participer ? Qu'est-ce qui a pu vous faire hésiter à participer ?

4. Parlez-nous des actions concrètes qui ont été mises en place par le comité SMQVOT et de leurs effets (s'il y a lieu).

4.1. Quelles activités ont été organisées par le comité (ou des référents-métiers, individuellement) pour documenter les situations de travail à risque ?

4.2. Quelles activités ont été organisées par le comité (ou des référents-métiers individuellement) pour recueillir ou mettre en place des actions visant à prévenir les situations de travail à risque ou à résoudre des problèmes vécus ?

5. Parlez-nous des effets positifs ou négatifs de l'implantation du projet pilote dans votre établissement scolaire ou de ce que vous avez retiré personnellement de votre participation aux activités du comité.

5.1. Votre implication dans le projet a-t-elle changé quelque chose dans vos rapports à vos collègues (ex. se sentir plus ou moins seul dans une situation difficile ; prise de conscience de situations que d'autres vivaient et que vous ignoriez) ? svp, précisez.

5.2. Votre implication a-t-elle changé quelque chose par rapport à votre sentiment de pouvoir agir, individuellement ou collectivement, sur votre travail, votre milieu de travail, vos conditions d'exercice, ou plus spécifiquement sur une situation de travail difficile? svp, précisez.

5.3. Les activités du Comité ont-elles eu des retombées sur votre établissement scolaire, de manière plus large ? Si oui, comment avez-vous pu observer ces retombées ?

6. Qu'est-ce qui vous a déplu, qu'avez-vous trouvé difficile ? Et ensuite, comment pourrions-nous corriger le tir pour les prochaines mises en œuvre (puisque l'objectif est d'étendre le dispositif à d'autres établissements) ? (ex., au niveau de la mise en place du projet au sein de votre établissement)

☞ Remerciements

Merci pour votre participation à cette rencontre. Vous avez donné généreusement de votre temps pour répondre à nos questions. Vos réponses sont précieuses pour la recherche.

Évaluation du projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant et de ses retombées

(Insérer Nom de l'établissement scolaire – Insérer ÉLR)

Avant d'accepter de répondre à ce questionnaire, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Cette partie reprend **le but du projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients**.

Présentation de l'équipe de recherche

Soutenu par la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) et le Centre patronal de négociation des centres de service scolaires (CPNCF), cette recherche-intervention est réalisée sous la direction de Simon Viviers, et en collaboration avec Mariève Pelletier, professeur.e.s à l'Université Laval, Emmanuel Poirel et Frédéric Yvon, professeurs à l'Université de Montréal, Patricia Dionne et Frédéric Saussez, professeur.e.s à l'Université de Sherbrooke, et David Benoit, professeur à l'Université du Québec en Outaouais.

Nature et objectif du projet

Cette recherche vise à développer et à expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires, puis à en évaluer son implantation et ses retombées dans différents milieux.

Participation à ce questionnaire

Ce questionnaire s'adresse au personnel enseignant.

- La participation à ce questionnaire est d'une durée d'environ **15 minutes**.
- Les réponses permettront d'évaluer la mise en place du dispositif organisationnel.
- Les réponses sont totalement anonymes : il sera impossible de retracer les personnes ayant répondu au questionnaire.
- Votre participation est volontaire. Vous pouvez ne pas répondre au questionnaire ou cesser de le faire à tout moment. Vous pouvez également effacer vos réponses à des questions auxquelles vous auriez déjà répondu.

Avantages de la participation à cette évaluation

Vous ne retirerez aucun avantage personnel à participer à cette évaluation. Cependant, votre participation permettra d'améliorer le dispositif organisationnel.

Risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Il n'y a pas de risques connus à la participation à ce questionnaire à l'exception du temps nécessaire pour le compléter.

Gestion des données

Les données recueillies dans le cadre de ce questionnaire seront conservées sur des serveurs sécurisés des universités participantes et seront détruites au plus tard en août 2027.

Attestation de votre consentement

Le simple retour du questionnaire rempli sera considéré comme l'expression implicite de votre consentement à participer au projet

Renseignements supplémentaires

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : No d'approbation (2022-002 A-2 / 18-04- 2023).

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur votre participation à ce questionnaire, veuillez communiquer avec [Insérer le nom de la personne à joindre pour l'équipe locale de recherche et son adresse courriel].

Cette recherche est réalisée sous la direction de:

Simon Viviers, Ph.D., professeur titulaire, Chercheur régulier au Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT), Université Laval, École de counseling et d'orientation, Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon des sciences de l'éducation, local 620 Québec (QC) G1V 0A6, 418 656-2131, poste 414014, Simon.Viviers@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique pourra être adressée confidentiellement au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval, Pavillon Alphonse-Desjardins 2325, rue de l'Université, Local 3320, Université Laval, Québec (QC) G1V 0A6, Renseignements – Secrétariat : 418 656-3081, Télécopieur : 418 656-3846, Ombuds@ombuds.ulaval.ca

1. Êtes-vous enseignant ou enseignante de l'établissement [Insérer le nom de l'établissement] et consentez-vous à répondre au questionnaire?
 - Je suis enseignant ou enseignante de l'établissement [Insérer le nom de l'établissement] et je souhaite répondre au questionnaire

PARTIE 1 : Données sociodémographiques

2. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e ?
 - Moins de 3 ans
 - De 3 à 7 ans
 - De 8 à 15 ans
 - Plus de 15 ans

3. Depuis combien de temps êtes-vous enseignant.e dans cet établissement scolaire ?

- Moins de 2 ans
- De 2 à 5 ans
- Plus de 5 ans

PARTIE 2 : Participation aux activités du comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » et des référents-métier

4. Étiez-vous au courant de l'existence du comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » dans votre établissement?

- Oui
- Non

5. Par quel(s) moyen(s) avez-vous eu connaissance de l'existence du comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » dans votre établissement?

Veillez choisir toutes les réponses qui s'appliquent.

- Lors de la rencontre de sensibilisation tenue à votre établissement
- Lors d'une assemblée générale de votre établissement
- Directement par une ou un référent-métier
- Une ou un collègue
- Une affiche
- Autres (veuillez préciser)

6. Qu'est-ce qui aurait pu être fait pour donner plus de visibilité au projet?

7. Dans la dernière année, avez-vous participé aux activités du Comité ou des référents-métier (par exemple, en échangeant avec un ou plusieurs de ses membres, en communiquant une situation de travail à risque, ou en répondant à une consultation) ?

- Oui
- Non Qu'est-ce qui vous a empêché de participer aux activités du Comité ou des référents-métier?

Veillez choisir toutes les réponses qui s'appliquent.

- Manque de **temps**
- Manque d'**intérêt**
- Manque d'**information** sur le fonctionnement du Comité
- Pas concerné.e par la thématique
- Le type d'activité ne répondait pas à mes besoins
- Manque de confiance envers le **Comité**
- Manque de confiance envers le **projet**
- Peur que ce ne soit pas confidentiel
- Peur du jugement

- Mal à l'aise de discuter de ce qui m'affecte
- Ma situation ne me paraissait pas assez importante
- Autre (veuillez préciser)

8. **Qu'est-ce qui vous aurait incité à y participer?**

9. **À quel(s) type(s) d'activité avez-vous participé?**

Veuillez choisir toutes les réponses qui s'appliquent.

- J'ai présenté ma situation à un membre du Comité lors d'une rencontre **individuelle**
- J'ai présenté ma situation à un membre du Comité lors d'une rencontre **collective**
- J'ai participé à une ou des rencontres collectives organisées par le Comité
- J'ai écrit un courriel au Comité
- J'ai répondu à une consultation (par sondage, entretien...)
- Autre type d'activité (veuillez préciser)

10. **Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la mise en place d'un comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » au sein de votre établissement?**

- Très satisfait
- Satisfait
- Insatisfait
- Très insatisfait
- Je ne sais pas

11. **S'il vous plaît, veuillez préciser votre réponse.**

12. **Souhaiteriez-vous que la démarche se poursuive l'année prochaine ?**

- Oui
- Oui, mais avec des modifications
- Non
- Je ne sais pas

13. **S'il vous plaît, veuillez préciser votre réponse.**

14. **Pour vous personnellement, les travaux du comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » ont-ils amélioré :**

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Je ne sais pas
Votre bien-être psychologique	<input type="radio"/>				
Vos relations avec vos collègues	<input type="radio"/>				
Vos relations avec la direction de l'établissement	<input type="radio"/>				
Votre qualité de vie au travail	<input type="radio"/>				

15. En ce qui concerne votre milieu, les travaux du comité « Santé mentale, qualité de vie et organisation du travail » vous semblent-ils avoir amélioré, que ce soit à petite ou à grande échelle:

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Je ne sais pas
Le bien-être psychologique des enseignant.e.s	<input type="radio"/>				
Les relations entre collègues enseignant.e.s	<input type="radio"/>				
Les relations entre le personnel enseignant et la direction de l'établissement	<input type="radio"/>				
La qualité de vie au travail	<input type="radio"/>				

16. À votre connaissance, y a-t-il eu des actions concrètes pour agir sur les situations de travail à risque au sein de votre établissement?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

17. Quelles actions concrètes avez-vous observées?

VOTRE OPINION NOUS INTÉRESSE!

18. S'il vous plait, veuillez nous faire part de vos commentaires sur ce projet pilote.

Merci pour votre participation !

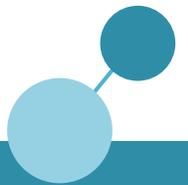
Si vous avez des interrogations à propos de ce questionnaire ou de cette recherche, n'hésitez pas communiquer avec [nom de la personne à joindre pour l'équipe locale de recherche et son adresse courriel].

Annexe 2

– Formations –

- 2a. Formations sur les fondements du dispositif organisationnel
- 2b. Formation sur l'écoute et le travail d'écoute
- 2c. Formation sur l'arpentage, l'instruction au sosie et la méthode du photovoix
- 2d. Animation des groupes, intercompréhension, interinfluence et fonction relais

**Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du
personnel enseignant**

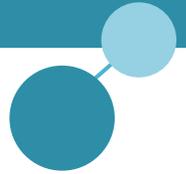


Guide de formation

– 1 –

Fondements du dispositif organisationnel

Les documents concernant les formations ne peuvent être reproduits ou utilisés sans le
consentement des auteurs et des autrices.



🔗 Objectifs de la formation

- Saisir les fondements du dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail;
- Se doter d'un cadre de compréhension commun à l'ensemble des membres du comité SMQVOT (RM et direction).

🔗 Déroulement détaillé de la formation

➤ Volet asynchrone

- Cinq modules présentés sous forme de capsules en ligne portant sur les éléments suivants:
 - Santé mentale et travail : Introduction générale
 - Situations de travail à risque en milieu scolaire
 - Introduction à la clinique du travail
 - Introduction à la prévention des risques psychosociaux du travail
 - Origine du dispositif organisationnel

➤ Volet synchrone

- Retour avec les membres du comité sur les apprentissages tirés des capsules
 - Discuter des connaissances et des apprentissages acquis
 - Explorer et discuter des aspects moins bien assimilés
 - Renforcer la compréhension des différents éléments abordés dans les capsules

🔗 Supports pédagogiques

- Capsules en ligne
- Discussion interactive

🔗 Volet asynchrone

Les membres du comité SMQVOT (RM et direction) ont été invités à visionner **cinq capsules** lesquelles portent sur :

Santé mentale et travail : Introduction générale

Cette capsule vise à offrir une grille de lecture de la problématique de la santé mentale au travail en milieu scolaire aux membres du comité SMQVOT à partir d'une perspective théorique de la clinique du travail qui est sous-jacente au dispositif organisationnel proposé dans le cadre du projet pilote. Les éléments abordés dans cette capsule visent notamment à :

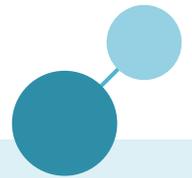
- Comprendre les problèmes de santé mentale au travail en introduisant les différentes perspectives avec lesquelles il est possible d'appréhender la santé mentale au travail.
- Rendre compte des perspectives dominantes pour appréhender et comprendre la santé mentale au travail (ex., la perspective biomédicale, la perspective hygiéniste)
- Saisir la manière dont la santé mentale est appréhendée plus spécifiquement dans le cadre du projet pilote.
- Distinguer ce qu'on entend par organisation du travail (ex., au niveau macro et micro).
- Comprendre le terme travail et ce qu'il revêt (ex., au niveau de l'identité, de l'utilité sociale).

Situations de travail à risque en milieu scolaire :

Cette capsule vise à explorer les situations de travail à risque en milieu scolaire. Son contenu s'inspire des expériences vécues par des membres du personnel scolaire qui découlent de résultats de recherches antérieures. La capsule permet de rendre compte de :

- La diversité d'affects que peut prendre la souffrance pathogène selon les personnes et selon les situations (ex., se sentir dépassé, se sentir coupable ou honteux de ne pas arriver à faire face à la situation).
- Le lien entre les situations de travail à risque et l'organisation du travail.
- Six situations de travail à risque (Maranda et al., 2014) :
 - La lourdeur du travail, le poids du trop, le poids du manque
 - Les pressions et le contrôle du temps sous le mode de l'urgence et de l'immédiateté
 - La complexité du travail et la confusion des rôles
 - De l'organisation bureaucratisée à la désorganisation
 - Le non-respect et la violence
 - La précarité d'emploi
- Des stratégies défensives : 1) stratégies palliatives, 2) stratégies réactives

Introduction à la clinique du travail



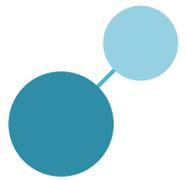
L'objectif de cette capsule est de comprendre la posture méthodologique propre à la clinique du travail laquelle constitue le cadre théorique au fondement du dispositif organisationnel. Elle vise ainsi à aider les membres du comité à mieux comprendre leur rôle et leurs fonctions dans le cadre du projet pilote. La capsule traite des éléments suivants :

- La clinique du travail : de quoi parle-t-on?
- La diversité d'objectifs en clinique du travail : portrait général
- La diversité de méthodes en clinique du travail : portrait général

Introduction à la prévention des risques psychosociaux

Cette capsule porte plus spécifiquement sur les risques psychosociaux du travail lesquels renvoient à une catégorisation utilisée notamment dans les enquêtes nationales de santé. Le contenu de cette capsule traite des aspects suivants :

- Les risques psychosociaux du travail : De quoi parle-t-on ?
- Ce que dit la loi à propos des risques psychosociaux
- Les principaux facteurs des risques psychosociaux :
 - La charge de travail
 - L'autonomie
 - Le soutien social du supérieur et des collègues
 - La reconnaissance
 - La communication et l'information
- L'intervention en prévention des facteurs de risque : 3 niveaux
 - La prévention primaire
 - La prévention secondaire
 - La prévention tertiaire
- Pour agir en prévention primaire :
 - L'engagement des centres de services scolaires ;
 - La confiance et la transparence durant toute la démarche ;
 - La participation des enseignantes et des enseignants ;
 - Le soutien offert aux directions de l'établissement scolaire ;
 - Faire preuve de persévérance;
 - Pérenniser les actions et les processus mis en place.



Origine du dispositif organisationnel

Cette capsule permet de saisir l'origine et les particularités du dispositif organisationnel. Elle permet de situer les différentes étapes de l'implantation du dispositif organisationnel dans les milieux dans une série d'expérimentations pour améliorer la santé au travail. Elle porte sur :

- Le dispositif organisationnel : son fondement et ses particularités
- Le dispositif organisationnel : son objectif et son objet
- Les référents-métier comme porte-parole de leurs collègues
- Le comité SMQVOT comme espace de discussion sur les situations de travail à risque

🌀 Volet asynchrone

Discussion avec
les membres du
comité
SMQVOT



Retour avec les membres du comité sur les apprentissages tirés des capsules :

- Discuter des connaissances et des apprentissages acquis ;
- Explorer et discuter des aspects moins bien assimilés ;
- Renforcer la compréhension des différents éléments abordés dans les capsules.

🌀 Conclusion et évaluation de la formation

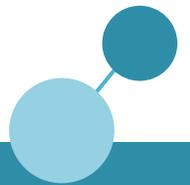
Discuter des éléments saillants de la formation : son contenu et sa formule

Discuter des apprentissages tirés et des défis soulevés notamment sur :

- La manière dont les personnes participantes se sentent par rapport à leur rôle de référent-métier et leur travail d'arpentage individuel et collectif
- La manière dont elles comprennent le rôle et le mandat du comité SMQVOT

Dégager les aspects à améliorer

**Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du
personnel enseignant**

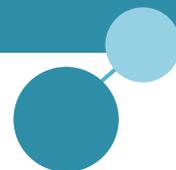


Guide de formation

– 2 –

Formation sur l'écoute et le travail d'écoute

Les documents concernant les formations ne peuvent être reproduits ou utilisés sans le
consentement des auteurs et des autrices.



🔗 Objectifs de la formation

- S'initier à l'écoute et au travail d'écoute dans le cadre du projet pilote.
- Clarifier le rôle et les intentions d'écoute dans le cadre du projet pilote.
- Soutenir les personnes référentes-métier dans leur mandat auprès de leurs pairs.

🔗 Déroulement détaillé de la formation

- Activité de réchauffement
- Présenter les objectifs de la formation et son déroulement
- Introduire et développer une posture d'écoute propre à ce projet
- Ancrer et situer l'écoute dans son rôle de référents-métier
- Présenter quelques ressources et écueils liés au travail d'écoute
- Exercice interactif : Jeu de rôle
- Conclusion et évaluation de la formation

🔗 Supports pédagogiques

- Powerpoint
- Discussion interactive
- Jeu de rôles
- Outils et aide-mémoire

🌀 **Activité de réchauffement**

OBJECTIF : initier la réflexion personnelle et collective autour de l'écoute et de ses capacités d'écoute

Les personnes participantes sont invitées à :

- **Identifier une ressource, une qualité, une force qu'ils ont dans leur capacité d'écouter leurs collègues.**
 - Exemple : Une force ou une stratégie d'écoute utilisée auprès des collègues de travail (ex., je mets les personnes en confiance, je suis empathique, je prends le temps nécessaire pour comprendre les propos de l'autre).
- **Nommer une situation typique dans laquelle il leur est particulièrement difficile d'écouter un collègue et préciser en quoi cela est plus difficile pour vous.**
 - Exemple : Quelqu'un qui se plaint constamment, quelqu'un qui sait tout, quelqu'un de fermé.

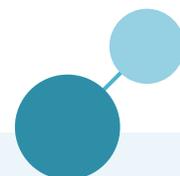
🌀 **Introduire et développer une posture d'écoute propre au projet pilote (Éléments de contenu)**

Le contenu de cette partie porte sur les éléments suivants :

- Faire advenir la parole des enseignantes et enseignants sur les réalités du travail qui viennent affecter leur vie au travail et leur santé mentale ;
- Créer des espaces d'échange avec les collègues pour réfléchir ensemble sur les expériences de travail enseignant :
 - Celles qui sont une source de tension ou de détresse
 - Celles qui donnent un sens au travail;
 - Celles qui permettent de tenir face à certaines situations de travail plus difficiles;
- Accueillir sans jugement les diverses expériences de travail de mes collègues, leurs commentaires, réflexions et visions du travail ;
- Devenir le porteur des expériences subjectives à l'échelle collective afin d'agir pour transformer les situations de travail à risque.



L'écoute dans le cadre du projet pilote



- Un regard nouveau sur un travail que vous connaissez déjà ;
- Une écoute centrée sur le travail de l'autre, sur ce qu'il ou elle fait au travail et comment cela l'affecte ;
- Une écoute en ouverture et dans le non-jugement ;
- Une écoute sans proposer de solutions ;
- L'écoute vise à amener l'autre à réaliser en mot son expérience du travail, à susciter des prises de conscience, des discussions ;
- L'écoute est quelque chose de dynamique. C'est parce qu'on écoute que l'autre parle et c'est parce que l'autre parle qu'il pense, se remémore, verbalise et donne un sens à son expérience ;
- Écouter constitue un espace social de reconnaissance de la valeur de la parole de l'autre.

Une prise de parole engageante

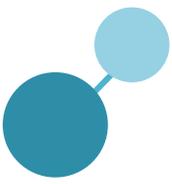
- La prise de parole ne va pas de soi et exige un lien de confiance pour se déployer
- Parler c'est prendre le risque de s'exposer à l'autre, montrer ses difficultés, sa vulnérabilité

Une écoute risquée

- Prendre le risque de se faire surprendre par quelque chose que l'on n'avait pas prévu, se faire déstabiliser dans ses convictions, ses façons de concevoir le travail enseignant...
- Prendre le risque d'être affecté par ce que l'on entend, être le témoin de la souffrance de l'autre et se sentir impuissant...
- Entendre la demande d'aide et se sentir responsable de la transformation du travail et de l'amélioration de la situation...

Les conditions de la parole authentique

- L'absence de jugement et d'a priori : pour qu'une personne ou un groupe s'engage dans une parole authentique, la personne doit sentir qu'elle peut parler sans risque d'être jugée;
- La confidentialité : savoir que ce qui sera relayé dans les comités préservera l'anonymat des personnes. Ce sont les situations à risque qui seront relayées ;
- La confiance : la confiance prend appui sur le risque partagé à s'engager dans une démarche visant à prévenir les situations de travail qui viennent affecter la vie au travail des enseignantes et enseignants et leur santé mentale.



🌀 Ancrer et situer l'écoute dans son rôle de référent-métier (Éléments de contenu)

- L'écoute s'inscrit dans une démarche organisationnelle visant à **prévenir les situations à risque dans le travail enseignant**
- **Risque** = situations qui peuvent affecter la santé mentale
- **Rôle de référent-métier auprès des collègues :**
 - 1) soutenir vos collègues dans l'analyse de leur situation de travail
 - 2) identifier avec eux, les éléments qu'ils et elles souhaiteraient voir mis en discussion au sein du comité SMQVOT
- **L'écoute** : invitation à participer à l'identification des différentes situations du travail qui peuvent affecter la vie au travail et la santé mentale
- On ouvre la discussion de départ à l'aide d'une question ouverte

Quoi dégager de l'écoute :

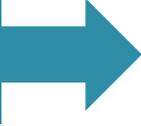
- Si cela se passait autrement dans ton travail, qu'est-ce que tu voudrais changer ?
- Dans ce que tu m'as partagé, qu'est-ce qui t'apparaît important à relayer au comité ?
- Est-ce que tu souhaiterais qu'on ait une rencontre avec tes collègues pour discuter de ce qu'on retient comme situations de travail à risque pour la santé mentale.
- Qu'est-ce que tu retiens de cet exercice ?

🌀 Présenter quelques ressources et écueils liés au travail d'écoute (éléments de contenu)

Quelques
ressources pour
écouter

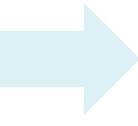
- **Respect** : Respecter la personne, ses paroles, son point de vue
- **Absence de jugement** : On écoute, mais sans juger l'autre, sans jugement de valeur ou par rapport à son point de vue...
- **Confiance** : On écoute en établissant une relation de confiance avec l'autre. On accueille l'autre avec bienveillance.
- **Empathie** : L'empathie est la capacité de comprendre une personne et voir le monde à travers ses yeux à elle. C'est la faculté de se mettre à la place d'autrui.
- **Sensibilité** : On écoute et on est sensible aux propos de l'autre.

Des ressources d'écoute



- **Écoute active et sensible** : L'écoute sensible vise plus largement la compréhension de l'autre, c'est une ouverture à l'autre qui se traduit par l'intérêt que l'on porte à ce qu'il dit et le temps que l'on prend à l'écouter.
- **Questions ouvertes** : À l'inverse des questions fermées, les questions ouvertes permettent d'explorer le vécu de l'autre, lui permettre d'explicitier ses propos.
- **Questions de relance** : Les questions de relance permettent d'approfondir et de clarifier les propos des personnes sans leur donner une direction préalable.
- **Reflet empathique** : Communiquer à l'autre une compréhension empathique de son expérience. Le reflet est particulièrement utilisé pour valider la légitimité de ce que la personne a vécu.
- **La reformulation** : Reprendre ou traduire dans nos mots les éléments principaux du discours de l'autre pour en clarifier le sens. Cela permet à l'autre de clarifier sa pensée et de se sentir entendu.

Des pièges de l'écoute



- **Réassurance** : Le besoin de rassurer l'autre en l'écoute en disant des formulations comme « ça va bien aller », « tu vas voir on va trouver une solution ».
- **Savoir** : Adopter une posture d'expert de ce que l'autre raconte / comprendre sans réellement questionner ce que l'autre nous raconte / prendre pour acquis ce que l'autre nous raconte.
- **Interrogatoire** : Bombarder la personne de questions / la rencontre prend la forme d'une discussion et non d'une rencontre / enchaîner les questions sans tenir compte du discours de l'autre
- **Sauveur** : Adopter une posture de sauveur c'est être habité par une sorte d'élan inconscient la souffrance de l'autre / de vouloir l'aider et le sortir de la situation de souffrance dans laquelle se trouve / c'est aussi d'une certaine manière porter la responsabilité de la situation de l'autre
- **Solution et conseil** : être en mode solution et conseil / trouver des solutions rapides aux problèmes de l'autre / suggérer rapidement des solutions sans réellement écouter l'autre dans sa souffrance

🔗 Exercice interactif : Jeu de rôle

L'activité proposée consiste en un jeu de rôle basé sur des mises en situation développées à partir d'expériences d'écoute recueillies auprès de personnes enseignantes. L'objectif est de mobiliser les ressources d'écoute et recentrer l'échange sur le travail et les situations vécues de travail.

Déroulement de l'activité : Le groupe est divisé en triade de sorte à avoir trois rôles : personne impliquée (concernée par la mise en situation), personne qui écoute, personne observatrice.

Les mises en situation :



Mise en situation (1) : Vous avez à écouter un enseignant qui, dans le milieu, est reconnu pour son désengagement. Entre collègues vous appelez en riant le fait de s'absenter d'une réunion ou d'un comité un « Leroy » en raison de son nom de famille. Vous êtes une personne engagée et Leroy ce n'est pas votre meilleur ! Il vous demande de l'écouter sur une situation de travail à risque qui concerne sa relation avec les collègues de français...



Mise en situation (2) : Une enseignante que vous trouvez excellente et que vous appréciez beaucoup vient vous voir pour vous dire qu'elle se sent incompétente lorsqu'elle enseigne à son groupe de 5^e année, qu'elle n'arrive pas à faire apprendre ni les mathématiques, ni le français à ces élèves, qu'elle évite les collègues au dîner. Elle n'en peut plus et pleure en vous le disant...



Mise en situation (3) : Vous organisez une rencontre en petit groupe avec des membres du département d'univers social. Vos deux collègues très respectés qui ont tous les "beaux" groupes de vocation et de cinquième secondaire prennent toute la place pour parler d'élèves que vous considérez comme très faciles alors que des précaires - avec des groupes très difficiles cette année - n'ont pas d'espace pour parler de leur situation de travail à risque ...

Vous pouvez mettre en scène un ou une collègue qui parle beaucoup, puis un ou une qui ne parle pas.



Mise en situation (4) : Une collègue s'est fâchée dans votre groupe restreint Facebook de personnes enseignantes de l'école en insultant des collègues proches de vous par rapport à la qualité de leur travail et les a traités d'enfants gâtés en lien avec des plaintes formulées en réunion. Cette situation est montée à la direction de l'école. Elle vient vous voir et dans son partage elle vous dit qu'elle est découragée du manque d'engagement de ses collègues et qu'elle ne croit pas à la démarche ...



Mise en situation (5) : Un enseignant vous rencontre pour vous dire que tout va bien dans son milieu et qu'il n'y a pas de situations de travail à risque. Il vous dit qu'il est toujours positif et que la santé au travail dépend de l'énergie qu'on y met. Cela est en décalage avec les propos d'autres personnes dans le milieu ... Il s'est présenté à vous, donc il pourrait vivre des situations à risque qu'il ne nomme pas d'emblée. Vous l'amenez à identifier les situations de travail qui vont bien, puis celles qu'il souhaiterait transformer.

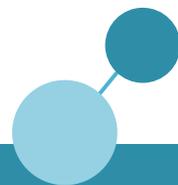


Mise en situation (6) : Une personne vous indique qu'elle n'en peut plus de déplacer ses « criss » d'instruments de musique. Elle n'a pas de local pour ranger ses instruments. Elle s'est échappé un djembé sur l'orteil hier en courant parce qu'elle devait quitter pour se rendre à sa 2e école. Elle vous dit qu'elle n'en peut plus de ses conditions de misère, en plus dans une des deux écoles, le gouvernement a annoncé un agrandissement, mais cela avance à pas de tortue. « Est-ce que je vais avoir un local en 2032 ... d'ici là qu'est-ce que je fais ? » ...

🔗 Conclusion et évaluation de la formation

Retour sur les apprentissages tirés de la formation, dégager ce qui demeure à préciser pour les personnes participantes et répondre aux questions qui demeurent en suspens.

**Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du
personnel enseignant**

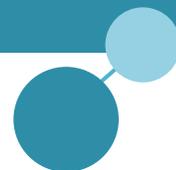


Guide de formation

– 3 –

Formation sur l'arpentage, l'instruction au sosie et la méthode du photovoix

**Les documents concernant les formations ne peuvent être reproduits ou utilisés sans le
consentement des auteurs et des autrices.**



🔗 Objectifs de la formation

- Comprendre la posture à adopter lors de l'arpentage.
- S'initier à l'analyse du travail et aux défis qu'elle comporte.
- S'initier à l'instruction au sosie et à la méthode du photovoix en vue de les utiliser comme des outils d'analyse du travail.

🔗 Déroulement détaillé de la formation

- Accueil et ouverture de la rencontre
- Présenter les objectifs de la formation et son déroulement
- Introduire et comprendre la posture à adopter pour l'arpentage
- Présenter l'analyse du travail et ses défis
- Présenter l'instruction au sosie et la méthode du photovoix
- Exercice interactif : Jeu de rôles
- Conclusion et évaluation de la formation

🔗 Supports pédagogiques

- Powerpoint
- Discussion interactive
- Jeu de rôles
- Outils et aide-mémoire

🌀 **Activité d'accueil et d'ouverture**

Démarrage de la formation par l'accueil des personnes participantes et la présentation des objectifs de la formation.

🌀 **Comprendre l'arpentage et la posture à adopter (Éléments de contenu)**

L'arpentage

- La signification figurative de l'acte « arpenter » évoque le fait de « parcourir à grands pas » ou encore de « dresser des cartes de toutes sortes ». Il s'agit d'une capacité de bâtir sur les divergences pour dégager les impasses professionnelles visibles ou non vécues par le corps enseignant.
- Concrètement l'arpentage se caractérise par le fait d'amorcer des rencontres, d'aller à la rencontre des collègues, d'organiser des rencontres collectives, de faciliter une mise en commun des discours et des tâches.

🌀 **S'initier à l'instruction au sosie en vue de l'utiliser comme outil d'analyse du travail (Éléments de contenu)**

L'instruction au sosie

- Une technique de questionnement sur les opérations concrètes et détaillées de travail (comme si on avait une caméra qui nous suit, une télé-réalité).
- Elle prend la forme d'un jeu de rôle où la personne instruit son sosie permettant d'attirer l'instructeur sur des aspects de son travail auxquels il ne prête plus attention, tant ce sont devenus des automatismes pour lui.
 - Ce sont ces aspects qui doivent faire l'objet d'une description fine en tentant d'amener l'instructeur à expliciter ses comportements dans le comment et non le pourquoi.
 - On construit de l'étonnement et un sentiment d'étrangeté chez le professionnel – instructeur qui redécouvre son activité professionnelle dans ses aspects quotidiens.
- Le professionnel fait l'expérience, lors de l'instruction au sosie, d'un déplacement par rapport à lui-même.
- Cette méthode nécessite d'être capable de parler de soi en utilisant le « tu », la deuxième personne du singulier.

🔗 Exercice interactif : Jeu de rôles

L'objectif de cette activité est de développer de l'étonnement par rapport aux activités professionnelles quotidiennes (la sienne, celle des collègues) et s'approprier et pratiquer un type de questionnement « clinique » sur le travail.

Déroulement de l'activité : La personne instructrice instruit son sosie. Il utilise le tutoiement et instruit la personne pendant 20 minutes. L'activité est suivie d'une discussion de 15 à 30 minutes durant laquelle on demande à l'instructeur de verbaliser son vécu de l'instruction. Ensuite, la parole est passée au groupe en leur demandant si, selon eux et elles, des questions supplémentaires auraient pu être posées et leur impression de l'activité.

Consignes :



Imagine que je te ressemble parfaitement physiquement, que je suis ton sosie, et que tu sois indisponible pour un moment de la journée, instruis-moi pour que j'aie à l'école à ta place et que tout le monde pense que je suis toi.

🔗 S'initier à la méthode du photovoix en vue de l'utiliser comme outil d'analyse du travail (Éléments de contenu)

La méthode photovoix

- Elle consiste en un processus par lequel les personnes peuvent identifier, représenter et mettre en lumière leur vécu au travers d'une technique photographique spécifique, la photographie.
- Il s'agit d'un outil de travail pour les référents-métier en vue de soutenir certaines discussions concernant les situations de travail à risque pour la santé mentale du personnel enseignant.
- Elle prend la forme de photos commentées afin de rendre visible des situations de travail et d'amener la personne qui prend la photo à réfléchir sur son travail, à mettre en mot son expérience subjective pour ensuite en discuter avec ses collègues.

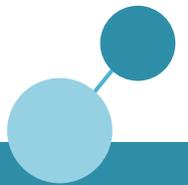
Illustration de la démarche d'analyse et de discussion à partir de la photographie :



🔗 Conclusion et évaluation de la formation

- Retour sur les apprentissages tirés de la formation permettant de mieux comprendre le rôle de référents-métier et le travail d'arpentage individuel et collectif
- Dégager et discuter de ce qui demeure à préciser pour les personnes participantes

**Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du
personnel enseignant**



Guide de formation

– 4 –

Animation des groupes, intercompréhension, interinfluence et fonction relais

**Les documents concernant les formations ne peuvent être reproduits ou utilisés sans le
consentement des auteurs et des autrices.**



🔗 Objectifs de la formation

- Soutenir le développement de compétences d'animation de groupes utiles dans différents contextes dans le dispositif organisationnel;
- Développer les capacités des membres à exercer efficacement la fonction « relais » prévue par le dispositif;
- Soutenir les participants et participantes à mieux comprendre, composer avec, et utiliser les dynamiques d'intercompréhension, d'influence et d'interinfluence.

🔗 Déroulement détaillé de la formation

- Activité de réchauffement
- Présenter les objectifs de la formation et son déroulement
- Discussion autour de l'animation de groupe pour réfléchir à la posture d'animation
- Réfléchir aux forces et défis que les personnes participantes sont susceptibles de rencontrer
- Activité : « théâtre forum »
- Conclusion et évaluation de la formation

🔗 Supports pédagogiques

- Powerpoint
- Discussion interactive
- Théâtre forum
- Outils et aide-mémoire

☞ **Activité de réchauffement**

OBJECTIF : initier la réflexion personnelle et collective autour de l'animation et de ses capacités d'animation

Les personnes participantes sont invitées à :

- Nommer une ou deux **forces** qui peuvent être **utiles dans l'animation de groupe**.
- Identifier les différences entre une discussion en triade et une discussion de groupe.
- Identifier ce qui peut **favoriser** ou **nuire** à une bonne **animation de groupe**.
- Nommer des éléments auxquels accorder de l'importance pendant l'animation d'un groupe.

☞ **Théâtre forum**

- Promouvoir l'utilisation du dialogue comme espace transitif d'apprentissage.
- Partir d'une situation problématique, présentée par un animateur et recrée par des participants et participantes sous forme de saynète(s).
 - Les représentations théâtrales sont suivies de périodes de discussion, appelées forum, pendant lesquelles le groupe imagine de nouvelles possibilités d'amélioration de situations vécues.
- **L'objectif** de cette méthode est de développer via la mise en scène et la discussion qui s'en suit des actions possibles permettant de rencontre satisfaction à la situation problématique.

☞ **Exercice interactif : mises en situation**

L'activité proposée consiste en un jeu de rôle basé sur des mises en situation développées à partir de situations pouvant être rencontrées dans le milieu scolaire. L'objectif est de développer des compétences d'animation de groupe dans le cadre du dispositif organisationnel de manière à s'approprier des concepts techniques et à pouvoir les réutiliser en contexte réel d'animation.

Déroulement de l'activité : Le groupe est divisé en deux de sorte à avoir des personnes participantes et d'autres spectatrices. En tout, trois rôles distribués :

- 1) le protagoniste qui est l'animateur du comité et tient le rôle principal du théâtre forum;
- 2) les participants qui sont les membres du comité et jouent les rôles secondaires du théâtre forum;
- 3) les spectateurs qui observent la scène, l'analyse et la commentent lors du forum.

Pour chaque nouvelle mise en situation, une nouvelle attribution des rôles doit être réalisée.

Les mises en situation :

Mise en situation 1 : La personne qui agit à titre de référent-métier fait de l'arpentage collectif. Elle va à la rencontre de collègues du département de mathématique pour discuter de situations à risque. Le RM est lui/elle-même une personne enseignante de mathématiques. De la sorte, en faisant l'arpentage, le référent-métier rencontre des collègues et agit non seulement comme RM, mais aussi comme personne enseignante.

Protagoniste : la personne-référente qui anime un collectif de 4 personnes enseignantes

Rôle 1 : personne enseignante qui est dans le milieu depuis longtemps et qui compare tout le temps à comment c'était mieux avant

Rôle 2 : personne enseignante qui est l'ami/amie du RM et qui tente de l'aider en proposant des pistes de réflexion selon les demandes du RM.

Rôle 3 : personne enseignante qui doute des possibilités réelles de changement, discours d'impuissance devant des prescriptions du ministère (Ami/amie du rôle 1)

Rôle 4 : personne enseignante qui aime que les choses avancent, essaie d'aider le groupe à se recentrer sur l'objectif/OJ de la rencontre.

La personne référente-métier rappelle le rôle du comité et invite ses collègues à discuter des enjeux de communication trop abondante et parfois invalidante qui ont été identifiés comme situation à risque dans leur école. Le RM les invite également à proposer des pistes d'actions spécifiques à leur département. Il essaie de remplir un tableau de situations à risque avec ses collègues (en partant de la situation de communication). Des personnes enseignantes invalident le rôle de RM, lui disent qu'il n'y a rien à faire pour changer l'organisation du travail.

Mise en situation 2 : Un RM a comme mandat d'animer le comité de santé mentale. Une situation est présentée où un conflit existe entre deux niveaux de personnes enseignantes du primaire. Cette situation est jugée par plusieurs personnes comme empoisonnant tant le climat de l'école que le travail de la direction, alors que pour d'autres personnes ces conflits sont des futilités qui ne méritent pas d'être adressées. Deux représentantes de ces niveaux sont dans le comité. La situation a été rapportée par une des protagonistes du conflit.

Protagoniste : personne référente-métier qui anime la rencontre de comité. La personne animatrice du comité tente d'aider le groupe à creuser cette situation à risque. Des visions divergentes de la situation sont présentées et elle doit gérer un conflit d'idées et de valeurs.

Rôle 1: personne enseignante de 2e cycle impliquée dans le conflit qui juge que le travail pour le gérer est insatisfaisant.

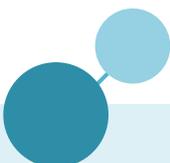
Rôle 2 : La direction qui doit gérer les impacts du conflit et aimerait travailler dans un climat d'harmonie.

Rôle 3 : personne enseignante de 3e cycle qui aime l'harmonie et qui considère comme futiles les motifs du conflit.

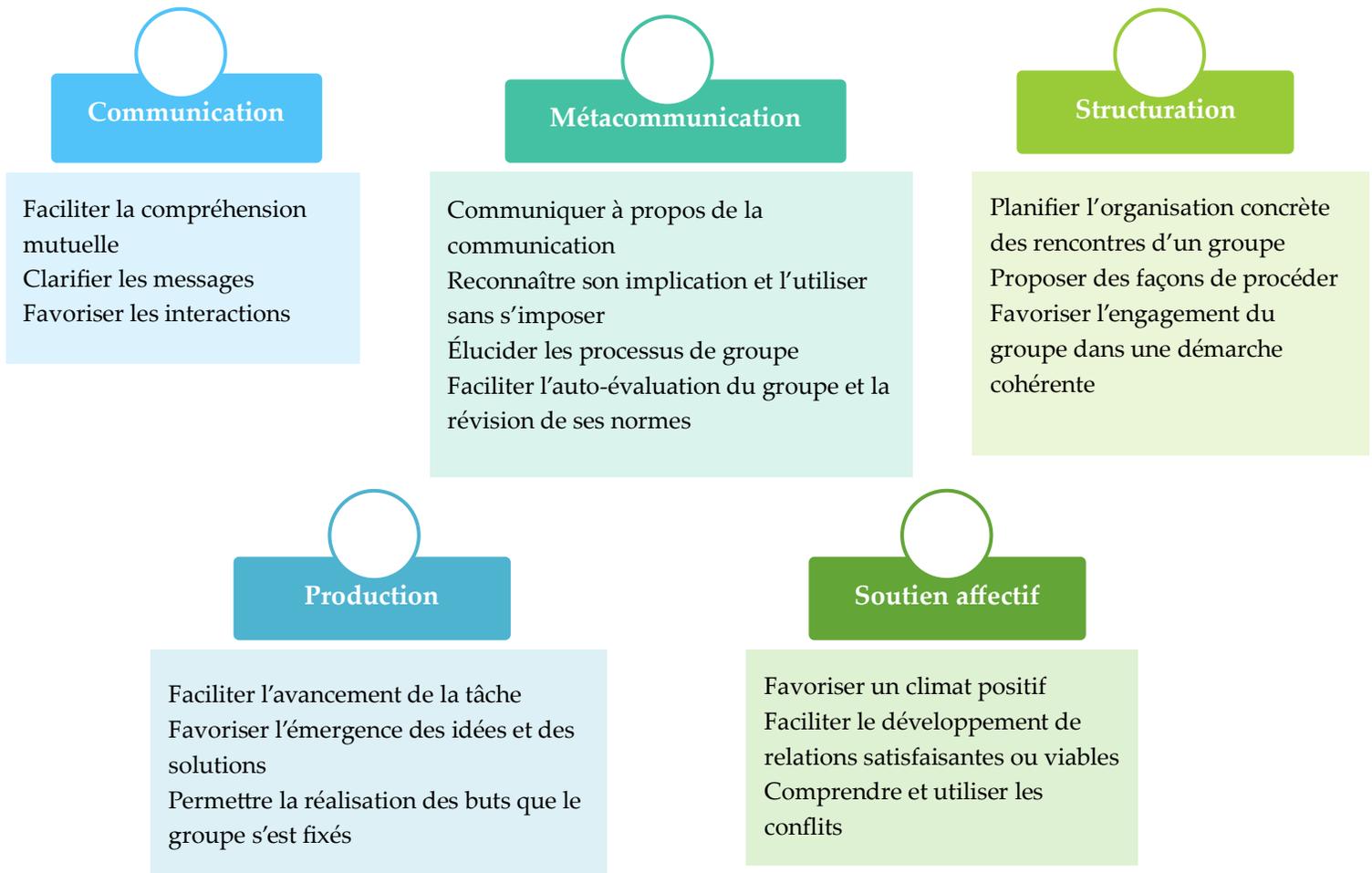
Rôle 4 : personne enseignante de 1er cycle qui insiste sur l'importance de situation à risque qui affecte négativement son quotidien et son désir d'engagement dans son milieu.

🌀 Retour sur l'expérience et la formation

- Discussion autour des apprentissages tirés de la formation et ceux qui restent à préciser;
- L'animation du retour sur la formation s'appuie sur les cinq fonctions de l'animation de Leclerc (2020)



Cinq fonctions de l'animation de Leclerc (2020) : (remis comme aide-mémoire aux personnes participantes)



🔗 Conclusion et évaluation de la formation

- Retour sur les apprentissages tirés de la formation.
- Dégager des éléments d'amélioration au besoin.

Annexe 3

– Outils de soutien à l'implantation –

- 3a. Présentation du projet pilote à l'ensemble du personnel enseignant
- 3b. Rencontre (1) démarrage et fondements
- 3c. Rencontre (2) démarrage et fonctionnement du Comité SMQVOT
- 3d. Rencontre de sensibilisation auprès de l'ensemble du personnel enseignant
- 3e. Rencontre bilan de mi-année
- 3f. Rencontre bilan fin d'année

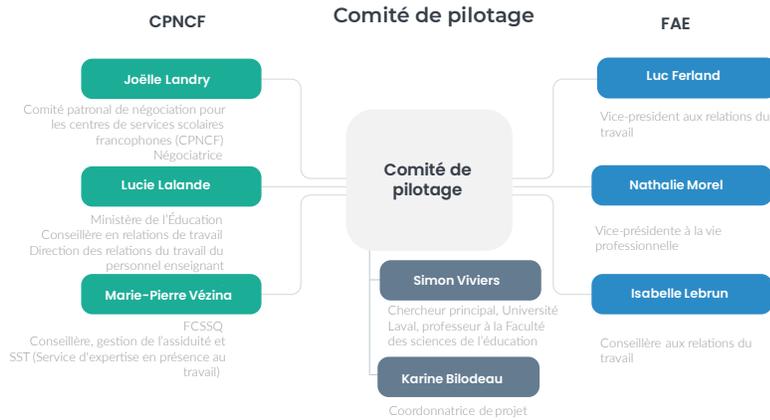
Annexe 3a : Présentation du projet pilote à l'ensemble du personnel enseignant



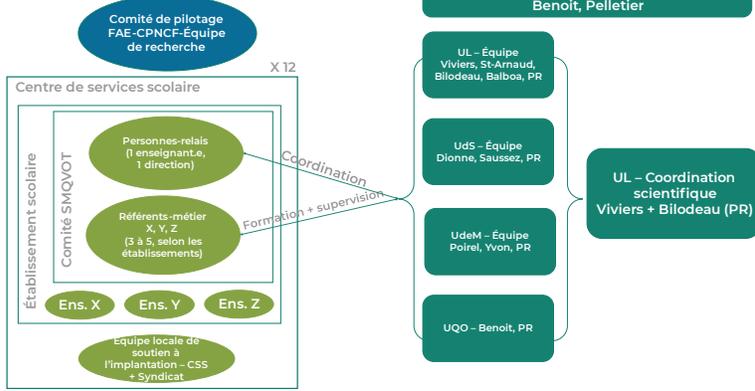
PLAN

- 1 PRÉSENTATION DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE ET DU COMITÉ DE PILOTAGE
- 2 OBJECTIFS DU PROJET
- 3 DÉROULEMENT SOMMAIRE DU PROJET
- 4 FONDEMENTS DU DISPOSITIF ORGANISATIONNEL (LE COMITÉ)
- 5 MANDAT DES RÉFÉRENTS - MÉTIER ET DES PERSONNES - RELAIS
- 6 ÉCHÉANCIER DÉTAILLÉ
- 7 QUESTIONS

ÉQUIPE DE RECHERCHE



Organigramme des instances du projet-pilote



Les équipes locales de recherche et de soutien à l'implantation

Chercheur.e.s	Université	Coordonnées	CSS	ELSI
  Simon Viviers Louise St-Arnaud	Université Laval	simon.viviers@fse.ulaval.ca (418) 656-2131 (poste 414014)	1) CSSMI (SEBL)	Noms et courriels des membres des ELSI
		louis.st-arnaud@fse.ulaval.ca (418) 656-2131 (poste 409335)	2) CSSOPS (SERQ)	
			3) CSSC (SERQ)	
  Patricia Dionne Frédéric Saussez	Université de Sherbrooke	patricia.dionne@usherbrooke.ca (819) 821-8000 (poste 61208)	4) CSSTL (SES)	Noms et courriels des membres des ELSI
		frédéric.saussez@usherbrooke.ca (819) 821-8000 (poste 62723)	5) CSSVC (SEHV) 6) CSSP (SEPR)	
  Emmanuel Poiré Frédéric Yvon	Université de Montréal	emmanuel.poiré@umontreal.ca (514) 343-6413	7) CSSMB (SEDM)	Noms et courriels des membres des ELSI
		fyvon@umontreal.ca 514-343-6412	8) CSSL (SERL) 9) CSSDM (APPM)	
 David Benoit	Université du Québec en Outaouais	david.benoit@uqo.ca (819) 595-3900 (poste 1465)	10) CSSPO (SECO)	Noms et courriels des membres des ELSI
			11) CSSD (SECO)	
			12) CSSCV (SECO)	
 Karine Bliodeau Coordinatrice de projet	Université Laval	karine.bliodeau.3@ulaval.ca	N/A	N/A

CONTEXTE ET PERTINENCE DU PROJET

Au plan scientifique (développement des connaissances):

- Pratiques de prévention primaire des problèmes de santé mentale au travail;
- Identification et intervention sur les situations à risque pour la santé;
- Pérennisation des effets des interventions en clinique du travail.

Au plan social:

- Préoccupations pour la santé mentale au travail;
- Modernisation du régime de SST: comités SST, identification et prévention des risques psychosociaux;
- Reconnaissance par l'Employeur et les Syndicats que les enjeux touchant la santé, la sécurité et le bien-être au travail des personnes salariées sont prioritaires, complexes et en évolution constante;
- Reconnaissance à l'effet que les mesures de promotion et de prévention de la santé globale des personnes salariées doivent faire l'objet d'une attention particulière.

OBJECTIFS DU PROJET

OBJECTIFS

Ce projet pilote de recherche-intervention a pour objectif de développer et d'expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Il s'agit plus spécifiquement de:

-  Concevoir et expérimenter un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale fondé sur une approche de clinique du travail
-  Adapter et accompagner l'implantation du dispositif dans au moins un établissement des 12 centres de services scolaires dont le syndicat qui représente les enseignant.e.s est affilié de la FAE (secteurs variés);
-  Concevoir et dispenser une formation sur l'implantation, la conduite et l'animation dudit dispositif;
-  Évaluer l'implantation du dispositif et de ses retombées dans ces différents milieux.

POURQUOI PARTICIPER À CE PROJET DE RECHERCHE

 Ce projet de recherche constitue une nouveauté dans le monde des relations de travail et des enjeux de santé et sécurité pour le personnel enseignant au Québec;

 Il est le résultat d'une entente nationale paritaire qui reconnaît la nécessité et l'importance de consacrer du temps et de développer des moyens concrets, à l'échelle locale, pour prévenir les risques psychosociaux du travail et les problèmes de santé mentale qui peuvent en découler.



Au-delà de ces considérations, les personnes participantes auront l'occasion, à l'aide d'une équipe de recherche chevronnée, de:

- Favoriser la prévention concrète des situations à risque pour la santé mentale du personnel enseignant dans leur établissement scolaire;
- Recevoir une formation sommaire sur l'analyse clinique du travail, la prévention des problèmes de santé mentale au travail et l'animation d'un dispositif prévu à cette fin, et ainsi être habilitées à échanger en profondeur, avec des collègues vivant des réalités différentes, sur les situations de risques psychosociaux au travail;
- Contribuer à l'expérimentation d'un dispositif organisationnel de prévention des problèmes de santé mentale au travail du personnel enseignant, dans un objectif de pérennité;

Contribuer à l'avancement des connaissances en matière de prévention des problèmes de santé mentale au travail dans les établissements scolaires et plus spécifiquement chez le personnel enseignant.

DÉROULEMENT SOMMAIRE DE LA RECHERCHE

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

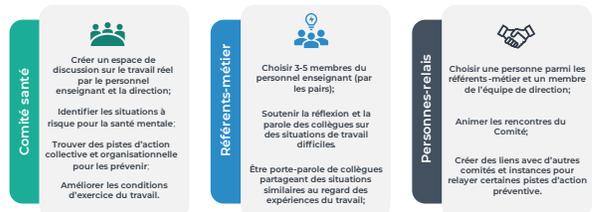
Ce projet de recherche se décline en quatre phases spécifiques:



FONDEMENTS DU DISPOSITIF ORGANISATIONNEL

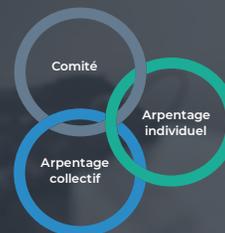
Fondements du dispositif organisationnel

Le Comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail sera au cœur du dispositif organisationnel utilisé



MANDAT DES RÉFÉRENTS-MÉTIER ET DES PERSONNES-RELAIS

LE TRAVAIL « D'ARPENTAGE » INDIVIDUEL ET COLLECTIF



-  **Arpentage individuel** auprès des collègues: recueillir les expériences des collègues et les documenter;
-  **Arpentage collectif** avec les collègues: rapporter les expériences recueillies en arpentage individuel, discuter et hiérarchiser les expériences à ramener en comité;
-  **Comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail »**: Discuter les expériences des collègues, élaborer et mettre en place de pistes de solution;

TEMPS D'ENGAGEMENT ET DE DÉGAGEMENT

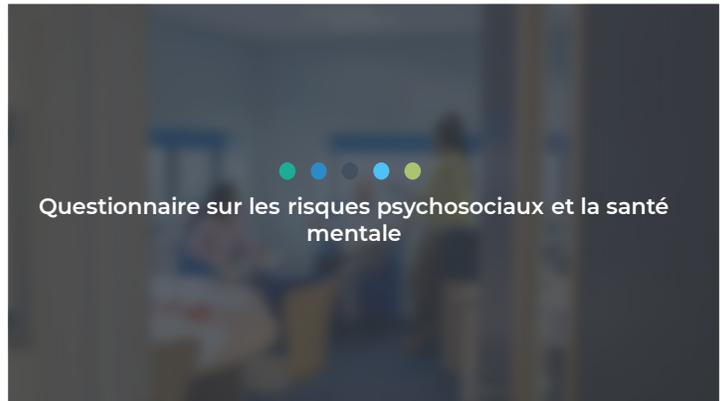


CHOISIR LES RÉFÉRENTS -MÉTIER:
QUELQUES BALISES

Voici quelques critères pour vous aider à sélectionner les référents -métier de votre établissement:



- A** Représentant des différentes réalités de votre milieu (cycles, pavillons, expérience et diversité, etc.)
- B** Être à l'écoute et porte-voix de ses collègues
- C** Être sensible aux enjeux du travail et de ses effets sur la santé mentale
- D** Être disponible pour participer jusqu'à la fin





Guide

Rencontre de démarrage (1)

- Démarrage et fondements -

RENCONTRE DE DÉMARRAGE

🌀 Objectifs de la rencontre

- Constituer et voir au bon démarrage du groupe qui formera le comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail ».
- Permettre aux personnes participantes de comprendre le cadre général et les particularités de la recherche intervention et du dispositif organisationnel qui sera mis en place.
- Comprendre le rôle de référent-métier et clarifier celui des membres de la direction.

🌀 Déroulement général de la rencontre

Cette rencontre vise à faire connaissance avec les membres de la direction et les personnes qui joueront le rôle de référents-métier (ex., expériences de travail, expertise, ancienneté), à présenter les particularités du projet de recherche (recherche-intervention), à dégager un bref portrait de la dynamique de l'établissement (du point de vue des personnes participantes) et à mettre en place les aspects logistiques du projet (ex., établir un calendrier des différentes dates de formation et des rencontres du comité). Cette rencontre se veut ainsi une clarification du cadre général de la recherche et de l'intervention sous-jacente (ex., analyse de la demande, clarification des conditions d'implantation et de travail).

🌀 Déroulement détaillé de la rencontre

Faire connaissance

La rencontre débute par un **premier tour de parole** pour permettre à chacune des personnes de se présenter. Il s'agit de prendre le temps pour donner la parole à toutes les personnes pour se nommer et leur permettre de préciser quelques éléments concernant notamment :

- Leur expérience de travail (ex., nombre d'années dans l'école) ;
- Les cycles et matières enseignées ;
- Leur département ;
- Leur statut d'emploi (permanent ou précaire).

Présentation du cadre général du projet de recherche et de l'implantation du dispositif organisationnel dans le milieu participant

L'objectif ici est de présenter de manière détaillée le cadre général et les particularités du projet de recherche. Plus précisément, il s'agit de présenter le rationnel, l'esprit et le fonctionnement général du dispositif organisationnel en mettant principalement l'accent sur les principes de l'approche de la clinique du travail (ex., soigner le travail VS soigner les personnes) et en insistant sur les particularités de la prévention primaire qui s'attaque à la source du problème a contrario d'une prévention tertiaire laquelle vise à traiter un problème déjà existant (ex., PAE).

Il s'agit également de clarifier le rôle de RM qui à titre de rappel renvoie à une personne exerçant la même activité professionnelle que les personnes qu'elle représente. Les référents-métier auront pour rôle de porter la parole de leurs collègues en ce qui concerne leur expérience du travail réel, des contraintes, souffrances et plaisirs vécus dans le travail, mais aussi sur les critères de qualité du travail. Pour ce faire, elles et ils aideront leurs collègues représentés à analyser leur situation de travail, afin d'identifier des éléments qu'elles et ils souhaiteraient voir mis en discussion au sein du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail.

Pour l'essentiel, cette portion de la rencontre a porté sur :

- Le cadre général du projet pilote ;
- Les personnes impliquées, leur rôle, leur mandat ;
 - Référents-métier
 - Direction
 - Personne relais
 - Comité
- L'arpentage en particulier.



Attentes, perceptions et vue d'ensemble de la dynamique de l'établissement

La discussion se veut un espace d'échange pour permettre à chacune des personnes participantes de(d') :

- Exprimer les raisons qui soutiennent sa participation au projet, ses doutes, ses attentes, etc.;
 - **Objectif** : mieux comprendre leurs motivations à s'impliquer.
- Dégager sa perception et son rapport aux situations de travail à risque pour la santé mentale ;
 - **Objectif** : clarifier leur rapport subjectif à l'objet de leur travail dans le cadre du dispositif.
- Expliciter son rapport au rôle de référent-métier et les personnes qu'elles représentent ;
 - **Objectif** : prendre le pouls de leur degré de confiance par rapport à leur rôle, leur compréhension de celui-ci, et de leur rapport aux collègues représentés.
- Dégager son point de vue par rapport à la dynamique de son école et de son équipe d'enseignantes et d'enseignants (*comment ça se passe dans son établissement ?*).
 - **Objectif** : Prendre le pouls du contexte dans lequel ils auront à œuvrer, anticiper les obstacles et ressources pour effectuer leur travail.

Afin de soutenir la discussion des personnes participantes autour de la dynamique organisationnelle dans laquelle leur rôle s'inscrit et se développe, un exercice est proposé. Cet exercice a pour objectif de produire une grille en reprenant les principales idées et les points de vue des personnes participantes pour dégager une synthèse qui servira de référence initiale pour le groupe :

Éléments de réflexion	Éléments de réponse
<ul style="list-style-type: none">• Quelles sont les raisons qui soutiennent votre participation au projet ?• Quels sont vos doutes et attentes à l'égard de votre rôle ?	
<ul style="list-style-type: none">• Quelle est votre perception quant aux situations de travail à risque pour la santé mentale ?	
<ul style="list-style-type: none">• Comment voyez-vous votre rôle de référent-métier et les personnes que vous représentez ?	

<ul style="list-style-type: none"> • Quel est votre point de vue par rapport à la dynamique de votre école et de votre équipe d'enseignantes et d'enseignants ? • Comment ça se passe dans votre établissement ? 	
--	--

Planification et déploiement du projet

L'objectif de cette partie de la rencontre est de planifier avec les membres du comité SMQVOT l'ensemble des rencontres prévues au calendrier de l'implantation du dispositif organisationnel.

Quand ?	Quoi ?	Date retenue
Septembre 2022		
Semaine 1 ou semaine 2	Formation	
Semaine 3 ou semaine 4	1 ^{re} rencontre de comité	
Octobre 2022		
Semaine 1	Rencontre de sensibilisation et présentation du projet à l'ensemble de l'école.	
Semaine 2	Formation	
Semaine 4	2 ^e rencontre de comité	
Novembre 2022		
Semaine 2 ou semaine 3	Formation	
Semaine 4	3 ^e rencontre de comité	
Décembre 2022 à avril 2023		
Une fois par mois	Rencontres du comité à raison d'une fois par mois.	

Guide

Rencontre de démarrage (2)

- Démarrage et fonctionnement du Comité SMQVOT -

RENCONTRE DE DÉMARRAGE

🌀 Objectifs de la rencontre

- **Effectuer** un rappel du rôle et du fonctionnement du comité (en référence à la formation dispensée sur les fondements du dispositif organisationnel).
- **Amorcer** le travail du comité et poser le cadre général de travail.
- **Déterminer** les normes et les fonctionnements du comité SMQVOT propres à l'établissement scolaire.
- **Explorer** un espace de travail **TEAMS** dédié aux membres du comité.

🌀 Déroulement général de la rencontre

Cette rencontre de démarrage du comité SMQVOT se décline en deux principales parties : la première se veut une discussion autour du fonctionnement et des normes internes du comité et la seconde se veut une précision des aspects logistiques liés à l'organisation du travail des RM et du comité de manière générale. Plus spécifiquement, elle porte sur les éléments suivants :

- **Discussion** autour du cadre à mettre en place pour la mise en œuvre du projet et l'identification de normes de travail. Le but est de discuter de la manière dont le comité souhaite travailler ensemble (ex., climat, confiance, confidentialité).
- **Discussion** sur la manière dont le travail d'arpentage sera fait (ex., niveau d'aisance dans l'organisation d'activité, répartition du personnel enseignant entre les RM).
- **Présentation** d'outils de consignation des données : journal de bord, fiche de consignation des STR.
- **Exploration** d'un espace de travail Teams pour faciliter le partage des différents documents entre les membres du comité, mais aussi avec l'équipe de recherche qui accompagne le milieu.

☞ Déroulement détaillé de la rencontre

Quelques rappels pour situer le mandat des RM

- **L'arpentage** réfère à l'idée d'habiter son école, au fait de porter un regard plus curieux et plus observateur à ce qui se passe au sein de son école. L'arpentage permettra de donner une meilleure compréhension à une situation donnée et permettra aussi d'approcher une ou un collègue.
- **L'arpentage** peut se faire à deux niveaux :
 - **Individuel** : sous forme de rencontres individuelles dont les modalités seront déterminées. Le temps des rencontres peut varier selon les situations et selon le cas, ces situations peuvent être rapportées ou non au comité.
 - **Collectif** : sous forme de rencontres collectives avec certains enseignantes ou enseignants concernés par les situations discutées. Ces rencontres permettront d'échanger collectivement autour des situations discutées et éventuellement déterminer lesquelles seront ramenées au comité.
- Dans les deux cas, un suivi sera fait auprès des personnes concernées par les situations discutées (ex., dans le cas où des pistes de solution sont proposées ou des actions sont entreprises).

Quelques éléments de contenu sur le fonctionnement du comité

L'objectif ici est d'établir le fonctionnement du comité et le travail de consultation que les référents-métier auront à faire dans le cadre de leur mandat. Ce fonctionnement se situe d'ailleurs à deux niveaux :

- **Au niveau interne** qui concerne plus spécifiquement les discussions au sein du comité (incluant la direction et éventuellement l'animation du comité).
- **Au niveau externe** qui concerne les modalités liées au travail des RM.

Afin de favoriser la discussion, une activité de discussion est proposée dont l'objectif est de dégager les valeurs et les normes du comité SMQVOT, ce qui permettra du même coup de susciter un sentiment d'appartenance, de favoriser la cohésion et de créer des liens entre les membres du comité.

Quelques éléments de contenu sur la discussion autour des normes et valeur du comité

L'objectif ici est d'inviter les personnes participantes à dégager des valeurs et des normes qu'elles jugent importantes pour le bon fonctionnement de leur comité. Pour y parvenir, quelques questions sont proposées :

- Dans quel climat souhaitez-vous travailler ?
- Qu'est-ce qui peut favoriser ou à l'inverse nuire au bon déroulement des discussions au sein de votre comité ?
- Comment souhaitez-vous aborder les malaises et les conflits ?
- Quelles règles souhaitez-vous mettre en place au sein de votre comité ?
- Comment équilibrer ou favoriser la participation de chacun et chacune au sein du comité?

À la lumière de ces questions, les membres du comité sont invités dans un premier temps à dégager individuellement des valeurs et des normes qui leur semblent importantes et dans un deuxième temps à mettre en commun les réflexions individuelles. Les personnes participantes doivent en ce sens à retenir 3-4 valeurs et 3-4 normes qui balisent les rencontres de leur comité.

Quelques éléments de contenu sur l'organisation du travail des RM

Il s'agit ici de discuter de la manière dont les référents-métier souhaitent réaliser concrètement leur travail au sein de leur école. Les personnes participantes sont invitées à réfléchir aux questions suivantes :

- Comment souhaitez-vous vous répartir les enseignants au sein de votre école ? (ex., par département, par niveau ?).
- Comment souhaitez-vous que les enseignants vous contactent ? (ex., par courriel);
 - Souhaitez-vous faire les rencontres en présentiel ou êtes-vous ouvert à l'idée de la faire de façon virtuelle (ex., via Zoom ou Teams) ?
- À quel endroit souhaitez-vous faire les rencontres avec les enseignants ?
 - Dans votre école, y a-t-il un lieu propice au partage, à l'intimité et à la confidentialité ?
- Comment souhaitez-vous vous organiser pour les rencontres individuelles ?
 - Souhaitez-vous avoir un moment fixe par semaine ? Ou plutôt vous adaptez selon les demandes et besoins ?
- Comment souhaitez-vous vous organiser pour les rencontres collectives ?
 - Souhaitez-vous vous organiser de manière anticipée? Ou plutôt vous adaptez selon les demandes et besoins du comité et/ou des enseignantes et enseignants ?

En plus des modalités du fonctionnement des RM et du partage des tâches, les membres sont invités à réfléchir à d'autres questions :

- De quelle manière souhaitez-vous fonctionner dans l'éventualité, par exemple, où une ou un RM a plus de demandes ? À l'inverse, si une ou un RM n'a reçu aucune demande de consultation ?
- De quelle manière souhaitez-vous fonctionner si une ou un enseignant qui vous est préalablement attribué souhaite discuter avec une ou un autre RM que vous ?

Quelques éléments de contenu sur l'exploration d'un espace Teams dédié membres du comité

L'objectif ici est de présenter les aspects logistiques à savoir la manière dont les instruments seront collectés, mais aussi ces instruments en question.

Afin de faciliter à la fois la complétion des journaux de bord et leur consignation, des espaces (canaux) individuels ont été créés pour chacune des personnes participantes (direction et RM) en plus d'un espace dédié au comité. Chacun de ces espaces demeure privé et les accès sont réservés aux personnes concernées par l'espace en question. Autrement dit, chacun des RM dispose d'un espace Teams auquel elle ou lui seul a accès. Cet espace lui permet de compléter ses journaux de bord au fur et à mesure du déroulement de son travail et du projet.

Annexe 3d. Rencontre de sensibilisation de l'ensemble du personnel enseignant



PROJET-PILOTE DE RECHERCHE-INTERVENTION PORTANT SUR LA SANTÉ MENTALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Objectifs, particularités et déroulement du projet au sein de votre école



Déroulement de la rencontre

1. Contexte du projet
2. *Portrait de la santé mentale et des facteurs de risques psychosociaux du travail du personnel du milieu de l'enseignement public préscolaire, primaire et secondaire québécois* (enquête INSPQ)
3. Un dispositif organisationnel pour prévenir les situations de travail à risque pour la santé mentale du personnel enseignant
 - Objectifs et concepts clés
4. Votre comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail »
 - Rôle du comité et des référents métiers
 - Composition du comité au sein de votre école
 - Fonctionnement du comité au sein de votre école

Contexte du projet

- Projet novateur en matière de santé au travail;
- Développé spécifiquement pour le personnel enseignant au Québec;
- Résulte d'une entente nationale paritaire qui reconnaît:
 - **La nécessité et l'importance de consacrer du temps et de développer des moyens concrets, à l'échelle locale, pour prévenir les situations de travail à risque et les problèmes de santé mentale qui peuvent en découler.**

Présentation sommaire de résultats préliminaires de l'étude menée par l'INSPQ (2022):

« Portrait de la santé mentale et des facteurs de risques psychosociaux du travail du personnel du milieu de l'enseignement public préscolaire, primaire et secondaire québécois »

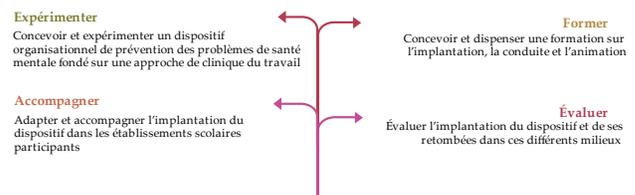
Présentation inédite – résultats non-diffusés

Un dispositif organisationnel pour prévenir les situations de travail à risque pour la santé mentale du personnel enseignant

Objectifs et quelques concepts - clés

Objectifs du projet

- Développer et expérimenter un **dispositif organisationnel** de prévention des problèmes de santé mentale au travail des enseignantes et enseignants dans les établissements scolaires. Il s'agit plus spécifiquement de :



Situations de travail à risque



(Maranda et Viviers, 2014)

Stratégies défensives

Des stratégies défensives permettent aux personnes de tenir au travail, mais qui peuvent avoir pour effet pervers de préserver intactes les contraintes d'organisation du travail qui sont sources de souffrance pathogène.

Palliatives

- Travail en douce
- Hypertravail
- Discours positif

Réactives

- Discours des limites
- Retraits physiques
- Retraits psychiques

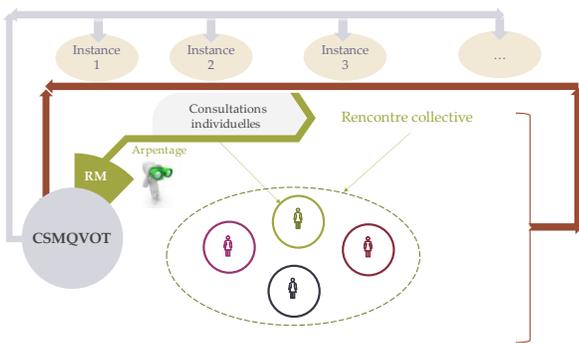
(Maranda et Viviers, 2014)

Votre comité « santé mentale, qualité de vie et organisation du travail »

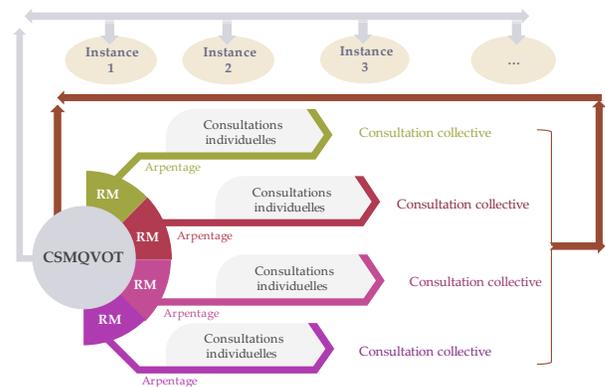
Rôles, composition et fonctionnement

9

Présentation de votre comité et des référents métiers



11



12

Rôle du comité

Discuter les expériences des collègues, élaborer et mettre en place de pistes de solution

Discussion individuelle après des collègues : recueillir les expériences des collègues et les documenter

Discussion collective avec les collègues : rapporter les expériences recueillies en arpentage individuel, discuter et hiérarchiser les expériences à ramener en comité

Ce que NE fait PAS un référent-métier

- Ø Agir comme un expert de la relation d'aide psychologique ou psychosociale.
- Ø Écouter les problèmes personnels de la personne
- Ø Être exclusivement un espace de ventilation des problèmes .
- Ø Porter des revendications strictement syndicales .
- Ø Donner des solutions aux problèmes vécus par les personnes
- Ø Porter individuellement la responsabilité du succès ou des échecs des actions qui découlera du dispositif.

Ce que fait un référent-métier

- ✓ Aller vers les collègues qu'il représente et/ou se montrer disponible pour les écouter.
- ✓ Saisir les occasions et organiser des moments de rencontre et d'écoute des collègues concernant les situations de travail difficiles qui affectent leur santé mentale
- ✓ Les aider à expliciter et analyser leur situation de travail.
- ✓ Animer la parole des collègues sur les situations de travail difficile
- ✓ Soutenir la réflexion collective sur les actions pouvant atténuer voire éliminer les situations à risque.
- ✓ Agir comme porte-parole des collègues pour témoigner des situations de travail à risque qui seront discutées au sein du comité.
- ✓ Faire un retour du comité vers les collègues à propos de ce qui s'est discuté.
- ✓ Référer au besoin les collègues aux ressources appropriées

Fonctionnement du comité au sein de votre école

Quand?

Quand rencontrer votre RMT



Pourquoi?

Pourquoi rencontrer son RMT



Comment?

Comment contacter votre RMT

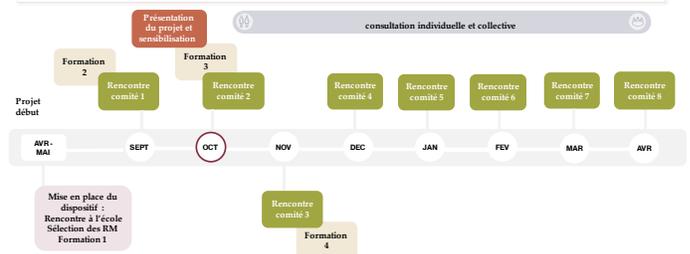


Où?

À quel endroit rencontrer son RMT



Échéancier et retombées du projet



Formulaire de consentement

- Participation à des rencontre de discussion avec des référents-métier :
 - ✓ L'expérience de travail;
 - ✓ Les situations de travail à risque pour la santé mentale vécues au travail;
 - ✓ Les contraintes, les souffrances et les plaisirs vécus au travail;
 - ✓ Les pistes d'action susceptibles d'améliorer les situations vécues;
 - ✓ Les éléments à mettre en discussion au sein de votre comité.
- Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation
- Participation volontaire et droit de retrait

Questions?
Commentaires?

projetpilotesantementale@fse.ulaval.ca





Guide

- Rencontre bilan mi-année -

RENCONTRE BILAN MI-ANNÉE

☞ Objectifs de la rencontre

- Faire un bilan de mi-année :
 - Dégager les résultats et les progrès vers l'atteinte des objectifs établis.
 - Analyser les probabilités de durabilité ou de pérennité du projet.
- Dresser un portrait global de situation :
 - Principaux enjeux ou difficultés rencontrées.
 - Analyser où se situent ces enjeux ou difficultés.
 - Aboutir, éventuellement, à des pistes de solutions ou de recommandations.

☞ Déroulement général de la rencontre

Cette rencontre vise aux premiers plans à faire un bilan des principales réalisations du comité SMQVOT tout en dégageant les défis et obstacles rencontrés dans la réalisation de son mandat en tant que RM, mais aussi ceux liés au fonctionnement même du comité.

☞ Déroulement détaillé de la rencontre

Activité de réchauffement : Phrases d'introduction

Arrimée aux objectifs poursuivis dans le cadre du projet pilote, cette activité vise à préparer les personnes participantes au déroulement de la rencontre bilan et à aiguïser leur intérêt.

Préambule : Le projet de recherche-intervention implanté au sein de votre établissement depuis le printemps dernier est arrivé à mi-chemin, il s'agit d'en faire le bilan. L'objectif est ainsi d'apprécier ce qui a été fait, mais aussi de rendre compte des difficultés et défis rencontrés afin d'apporter, au besoin, des modifications ou mettre en place des actions pour favoriser l'atteinte des effets escomptés au terme du projet.

Consignes :

- À tour de rôle, inviter les personnes participantes à s'exprimer en débutant par les phrases suivantes :
 - **Premier tour :**
 - Je suis devenue un (une) référent-métier parce que
 - (Direction) j'ai accepté de participer au projet parce que ...
 - **Deuxième tour :**
 - Être référent-métier m'a appris à ...
 - Participer au projet m'a appris à ...
 - **Troisième tour :**
 - L'action ou l'activité la plus intéressante à laquelle j'ai participé depuis le début du projet est ... (préciser pourquoi).
 - **Quatrième tour :**
 - Lorsqu'on me pose des questions sur le projet ou sur mon rôle, je réponds...
 - **Cinquième tour de table :**
 - Le plus grand défi que j'ai rencontré depuis ma participation au projet est ...

Le bilan

Cette portion de la rencontre porte plus spécifiquement sur le bilan de mi-année. La discussion est structurée autour de l'architecture du dispositif et permet d'aborder les éléments suivants :

Arpentage :

Dès le démarrage de l'implantation du dispositif organisationnel, les RM avaient pour mandat de faire l'arpentage au sein de leur école. Il s'agit, entre autres, de documenter, de consulter et de recueillir des données sur les situations potentiellement délétères pour la santé des enseignantes et des enseignants de son milieu. Arrimée aux différents objectifs d'évaluation de

l'implantation du projet et du dispositif organisationnel, la manière dont s'est déroulé et se poursuit l'arpentage est révélatrice notamment des « perceptions – attitudes – comportements/pratiques – valeurs des actrices et acteurs organisationnels ». Ainsi, la discussion avec les RM porte sur :

- La manière dont s'est déroulé l'arpentage individuel et collectif ;
- Des méthodes utilisées ;
- Des principaux défis rencontrés ;
- Des stratégies mises en place pour pallier les obstacles rencontrés ;
- ...

Consultations individuelles et collectives :

D'une école à l'autre, des consultations individuelles et/ou collectives ont eu lieu auprès des enseignantes et des enseignants. Le nombre de ces consultations est susceptible de varier selon plusieurs facteurs, dont la taille de l'école (éléments de contexte micro de l'école). Si le nombre des consultations réalisées demeure une donnée pertinente, il s'agit ici davantage de comprendre la manière dont se sont déroulées ces consultations et les principaux enjeux et obstacles rencontrés. De fait, il est possible d'ouvrir la discussion auprès des RM autour :

- Du degré d'aisance à discuter avec leurs collègues ;
- De leur capacité à mobiliser certains éléments appris lors des formations ;
- Des principales difficultés rencontrées ;
- ...

Comité SMQVOT :

L'esprit du comité est d'ouvrir un espace dans le cadre duquel on dépasse les contours du déjà-pensé ou du déjà-dit pour ainsi amener chacun de ses membres à réévaluer la situation rapportée, à approfondir son analyse qui devient progressivement collective et enrichie à partir des différents points de vue (ex., Bonnefond, 2019). Par ailleurs, le comité ne se veut pas seulement une instance dialogique, mais aussi une voie d'extension et d'élargissement des pistes d'action possibles. Pour y parvenir, plusieurs conditions sont nécessaires à commencer par l'organisation pratique, matérielle et temporelle. Dans cette perspective, il est possible d'ouvrir la discussion en interrogeant les membres du comité, par exemple, sur la tenue des rencontres, leur fréquence, leur lieu. Il est souhaitable aussi lors de la discussion de couvrir des aspects liés à la manière dont se déroulent les rencontres, leur animation, etc. De la sorte, il nous sera possible d'apprécier le stade de développement dans lequel se situe le comité et d'élaborer des stratégies ou des actions en conséquence (ex., réfléchir à la manière dont se fera le passage du flambeau d'animation). Ces aspects d'évaluation de mi-année seront également bénéfiques à long terme au regard des résultats escomptés et de l'évaluation globale du projet.

Complétion des journaux de bord :

Le journal de bord est un outil qui permet de rendre compte des différentes activités réalisées par les RM (ex., travail individuel, activités d'arpentage), mais aussi de soulever certaines difficultés, inquiétudes ou appréhensions rencontrées dans l'exercice du rôle de référent-métier.

Or, peu de journaux de bord ont été complétés jusqu'à présent par les RM. L'objet de la discussion ici est ainsi de comprendre les raisons pour lesquelles ces journaux ne sont pas complétés (ex., en raison de l'application utilisée, du format du journal). La discussion peut aussi donner lieu à des recommandations pour la suite de la complétion des journaux (ex., qu'est-ce qui est le plus facilitant pour les RM ? Envisager la possibilité d'opter pour un format libre avec quelques consignes pour structurer le tout ?).

Plus largement :

Selon la richesse de la discussion et la nature des éléments amenés par les membres du comité SMQVOT, il est possible de se pencher sur des aspects complémentaires pour dresser un portrait plus global du bilan de mi-année, il peut s'agir, par exemple, de questions plus générales pour conclure la discussion :

- Avez-vous des recommandations pour la suite du projet ?
 - À quel niveau se situent-elles ?
- Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment ?
- Qu'est-ce qui, selon, est susceptible de favoriser la durabilité du comité au sein de votre école ?
- ...

Guide

- Rencontre bilan fin d'année -

RENCONTRE BILAN D'ANNÉE

🌀 Objectifs de la rencontre

- Faire un bilan synthèse :
 - Dégager les leviers et les ressources qui ont favorisé la mise en place du dispositif.
 - Dégager les obstacles ou les enjeux rencontrés lors de la mise en place du dispositif.
 - Dégager les retombées personnelles, collectives et organisationnelles perçues par les membres du comité.
- Discuter de la pérennisation du dispositif :
 - Discuter des scénarios envisagés par le comité SMQVOT pour la pérennisation du dispositif au sein de l'établissement.
 - Dégager les préoccupations et les contraintes susceptibles d'entraver le maintien du dispositif en tenant compte des particularités des milieux.
 - Dégager les éléments susceptibles de faciliter la pérennité du comité en tenant compte des particularités des milieux.

🌀 Déroulement général de la rencontre

Au total, 12 comités SMQVOT ont vu le jour dans les établissements scolaires participants. Si chacun de ces comités revêt un caractère différent et particulier, tous constituent un terrain fécond pour l'analyse des situations de travail à risque, un lieu d'expression du personnel enseignant porté par les référents-métier et un lieu de dialogue avec la direction. L'objectif de ce bilan synthèse est de permettre d'apprécier de manière générale les principales réalisations du comité depuis l'implantation du projet pilote au sein de l'établissement scolaire, d'identifier les ressources ou les leviers qui ont contribué au bon déroulement de celui-ci et de dégager les principaux obstacles ou enjeux rencontrés. La discussion se veut une occasion de s'accorder un moment de réflexion collective sur le travail réalisé au sein de l'école, ce qui a bien fonctionné et moins bien fonctionné (ex., au niveau de l'arpentage, des consultations individuelles et collectives, de la mobilisation collective, etc.). Elle sera également l'occasion de dégager les retombées, positives ou négatives, que ce projet a eues sur les membres du comité, sur les enseignantes et enseignants de l'école et sur l'école comme organisation.

☞ Déroulement détaillé de la rencontre

Volet : Bilan

Comme il s'agit de la dernière rencontre du comité SMQVOT, c'est l'occasion de faire un bilan sur l'ensemble de l'implantation du dispositif organisationnel, des principales réalisations et des retombées dans le milieu participant. La discussion autour du bilan est arrimée à l'architecture du dispositif organisationnel et du mandat respectif du comité et des RM. Elle porte notamment sur les questions et les éléments suivants :

- Principales **réalisations** du comité :
 - Nommez une ou deux réalisations dont vous êtes le plus fière ou fier en expliquant pourquoi, que ce soit au niveau individuel ou collectif.

- **Rôle** que vous avez occupé au sein du comité :
 - Comment vous sentiez-vous à l'égard de votre rôle au sein du comité ?
 - Si c'était à refaire, que feriez-vous autrement (au niveau de votre implication au sein du comité) ?

- Principaux leviers qui ont soutenu les travaux du comité et des référents-métier :
 - Nommez un ou deux éléments qui ont été favorables au projet dans votre établissement, qui ont contribué aux réussites vécues par le comité.

- Principales **difficultés** rencontrées/obstacles rencontrés :
 - Nommez une ou deux difficultés que vous avez rencontrées dans l'exercice de votre rôle ou depuis la mise en place du comité SMQVOT de manière générale.

Arpentage :

Dès le démarrage de l'implantation du dispositif organisationnel, les RM avaient pour mandat de réaliser de l'arpentage au sein de leur école. Il s'agit, entre autres, de documenter, de consulter et de recueillir des données sur les situations potentiellement délétères pour la santé des enseignantes et des enseignants de son milieu. Arrimée aux différents objectifs d'évaluation de l'implantation du projet et du dispositif organisationnel, la manière dont s'est déroulé l'arpentage est révélatrice notamment des « perceptions – attitudes – comportements/pratiques – valeurs des actrices et acteurs organisationnels ». Ainsi, il est possible d'ouvrir la discussion auprès des RM autour de :

- La manière dont s'est déroulé **l'arpentage individuel et collectif** ;
 - Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment au niveau de l'arpentage ? Comment feriez-vous pour approcher vos collègues ? Quel est votre point de vue quant à la mobilisation de vos collègues ?
- Des **méthodes** utilisées/**outils** utilisés ;
 - Si c'était à refaire, y a-t-il des outils que vous mobiliseriez davantage, pas du tout ou autrement ?
 - Y a-t-il des outils que vous n'aviez pas, mais qui vous auraient été utiles ?
- Des principaux **défis** rencontrés ;
 - Quels sont les principaux défis rencontrés lors de vos activités d'arpentage (autre que les obstacles nommés auparavant) ?
- Des **stratégies** mises en place pour pallier les obstacles rencontrés ;
 - Quelles sont les stratégies que vous avez mises en place pour faire face aux obstacles rencontrés ?

Consultations individuelles et collectives :

D'un établissement scolaire à l'autre, des consultations individuelles et/ou collectives ont eu lieu auprès des enseignantes et des enseignants. Le nombre de ces consultations est susceptible de varier selon plusieurs facteurs, dont la taille de l'école (éléments de contexte micro de l'école). Si le nombre de consultations réalisées demeure une donnée pertinente, il s'agit ici davantage de comprendre la manière dont se sont déroulées ces consultations et les principaux enjeux et obstacles rencontrés. De fait, il est possible d'ouvrir la discussion auprès des RM autour :

- Du degré d'aisance à discuter avec leurs collègues ;
 - Vous sentiez-vous à l'aise de discuter des situations de travail à risque avec vos collègues ?
- De leur capacité à mobiliser certains éléments appris lors des formations ;
 - Vous sentiez-vous outillés pour mener ces consultations ? Si OUI, comment ? Si NON, qu'est-ce qui manquerait ?
- Des principales difficultés rencontrées ;
 - Quels sont les défis qu'ont soulevés pour vous les consultations individuelles ou collectives ?

Comité SMQVOT :

L'esprit du comité est d'ouvrir un espace dans le cadre duquel on dépasse les contours du déjà-pensé ou du déjà-dit pour ainsi amener chacun de ses membres à réévaluer la situation rapportée, à approfondir son analyse qui devient progressivement collective et enrichie à partir des différents points de vue (ex., Bonnefond, 2019). Par ailleurs, le comité ne se veut pas seulement une instance dialogique, mais aussi une voie d'extension et d'élargissement des pistes d'action possibles. Pour y parvenir, plusieurs conditions sont nécessaires, à commencer par l'organisation

pratique, matérielle et temporelle. Dans cette perspective, il est possible d'ouvrir la discussion en interrogeant les membres du comité, par exemple, sur la tenue des rencontres, leur fréquence, leur lieu. Il est également souhaitable de couvrir les aspects liés à la manière dont se déroulent les rencontres, leur animation, etc.

- Quels sont les aspects du travail du comité que vous avez apprécié le plus jusqu'à maintenant ?
- Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment dans la tenue des rencontres de votre comité ?
- Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment dans l'organisation du travail du comité ?
- Si c'était à refaire, vous impliqueriez-vous au sein du comité ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Si vous portez un regard global sur tout ce qui a été fait depuis la mise en place du comité diriez-vous que les objectifs ont été atteints ? Que vos attentes sont comblées ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Évaluation des retombées du dispositif

- Est-ce que le projet a permis de soulever des situations de travail à risque pour la santé mentale des enseignantes et enseignants au sein de votre établissement ?
- Si oui, avez-vous le sentiment que le projet a pu contribuer à atténuer ces situations de travail à risque au sein de l'école ? Si oui, comment, par quelles actions ?
- Avez-vous le sentiment que ce projet a changé quelque chose dans les dynamiques (discussions, relations, confiance ou méfiance) entre le personnel enseignant au sein de l'établissement ? Si oui, comment décririez-vous ces changements ?
- Pouvez-vous nommer un ou des changements organisationnels plus larges au sein de l'établissement qui a été prévu ou mis en place dans le cadre du projet (il peut s'agir de rencontres d'assemblées, de processus, de manière de fonctionner, de distribution des tâches, de révision des rôles, etc.).
- Pour terminer, si vous portez un regard plus introspectif sur votre rôle au sein du projet, que retirez-vous de cette expérience ?
 - Si c'était à refaire, vous impliqueriez-vous à nouveau dans ce projet ?

Volet : vitalité et durabilité du projet : quels scénarios possibles

L'objectif de la discussion est d'amener le comité SMQVOT à réfléchir à la pérennité du dispositif indépendamment du cadre d'implantation initial et en tenant compte des particularités de leur milieu. Plusieurs scénarios sont possibles et certains peuvent être déjà envisagés par les membres du comité. Il importe ainsi d'adapter la discussion au regard de l'évolution de la réflexion au sein du comité et des préoccupations et enjeux soulevés. Le format de la discussion peut être libre, mais voici ci-après quelques propositions de questions pour nourrir la discussion :

- Comment voyez-vous la suite de votre comité ? Croyez-vous qu'il faille maintenir le comité au sein de votre école ? Si oui, passer aux questions suivantes. Sinon, pourquoi ?
- Quelle forme/quelle orientation le comité devrait-il prendre ?
 - Comité à part ? Sous-comité du comité de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE) ? Articulation avec d'autres comités ? Nom maintenu ?
 - Quelle fréquence pour les rencontres ?
- Comment voyez-vous le maintien du dispositif en tenant compte de certaines contraintes (ex., temps/libération) ?
- Quels sont, selon vous, les éléments susceptibles de favoriser le maintien du dispositif au sein de votre école ? Qu'est-ce qui pourrait entraver le maintien du dispositif ?
- Voyez-vous d'autres rôles à ajouter au comité SMQVOT ? Si oui, lesquels ?
- Envisagez-vous d'étendre le dispositif à d'autres professionnels ? Lesquels ? Pourquoi ?
- Comment le travail de référent-métier devrait-il se déployer ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, peut contribuer à l'implication des membres dans le comité SMQVOT ou tout simplement à participer au dispositif ?
- Souhaitez-vous maintenir votre implication au sein du comité ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Si d'autres personnes souhaitaient s'impliquer dans le comité, comment vous y prendriez-vous pour les intégrer ? Quels conseils leur donner ? Quelle formation leur offrir et comment ?
- Souhaitez-vous avoir un accompagnement de la part de l'équipe de recherche ? Sous quelle forme ?

Annexe 4

– Outils du dispositif –

- 4a. Ce que fait un RM vs ce qu'il ne fait pas
- 4b. Fiche de présentation du Comité SMQVOT
- 4c. Fiche de consignation des STR
- 4d. Aide-mémoire pour soutenir le travail d'écoute des RM
- 4e. Outil d'analyse des STR
- 4f. Outil de recherche et d'analyse des solutions
- 4g. Tableau de suivi des STR
- 4h. Activités mythe ou réalité
- 4i. Lexique

☞ Ce que fait un référent-métier

- Aller vers les collègues qu'il représente et/ou se montrer disponible pour les écouter.
- Saisir les occasions et organiser des moments de rencontre et d'écoute des collègues concernant les situations de travail difficiles qui affectent leur santé mentale.
- Les aider à expliciter et analyser leur situation de travail et les difficultés vécues.
- Animer la parole des collègues sur les situations de travail difficile.
- Soutenir la réflexion collective sur les actions pouvant atténuer voire éliminer les situations à risque.
- Agir comme porte-parole des collègues pour témoigner des situations de travail à risque qui seront discutées au sein du comité.
- Faire un retour du comité vers les collègues à propos de ce qui s'est discuté.
- Référer au besoin les collègues aux ressources appropriées.

☞ Ce que NE fait PAS un référent-métier

- Agir comme un expert de la relation d'aide psychologique ou psychosociale.
- Faire une évaluation de la santé mentale ou de la condition des collègues.
- Écouter les problèmes personnels de la personne.
- Être exclusivement un espace de ventilation des problèmes.
- Porter des revendications strictement syndicales.
- Donner des solutions aux problèmes vécus par les personnes.
- Porter individuellement la responsabilité du succès ou des échecs des actions qui découleront du dispositif.

Tu vis des difficultés au travail ?

Un comité a été mis sur pied dans ton établissement afin de prévenir les problèmes de santé mentale, les situations de travail à risque, et d'améliorer tes conditions d'exercice.

Partage ton expérience... rencontre un référent-métier (RM) !



Qui ?

Nom du référent-métier 1

Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent

Nom du référent-métier 2

Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent

Nom du référent-métier 3

Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent

Nom du référent-métier 4

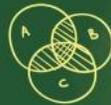
Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent

Nom du référent-métier 5

Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent

Nom du référent-métier 6

Attribution des enseignants le cas échéant
adressecourriel@sipertinent



Pourquoi ?

Pour parler des situations de travail difficiles qui affectent ta santé mentale.



Où ?

[Inscrire la réponse dans cette zone de texte]



Quand ?

[Inscrire la réponse dans cette zone de texte]



Comment ?

[Inscrire la réponse dans cette zone de texte]

Prêt à participer ?

Numérise le code QR pour signer ton formulaire de consentement.



Fiche pour l'analyse des situations de travail à risque

Numéro de fiche:

(Année-mois-jour-initiales de la
personne référente-métier)

Description de la situation de
travail à risque

Historique de l'apparition de la
situation de travail à risque

Cette situation de travail à risque
est-elle **vécue par d'autres**
personnes enseignantes?

Actions tentées individuellement
ou collectivement, résultats et
constats

Pistes d'**actions** envisagées

Niveau de **confidentialité**
demandé, ou ce qui peut être
partagé au comité

Commentaires :

(Version originale en PDF)

VOTRE RÔLE DE RÉFÉRENT-MÉTIER



Votre rôle consiste à **porter la parole** de vos collègues en ce qui concerne leur **expérience du travail réel**, des **contraintes, souffrances et plaisirs** vécus dans le **travail**, mais aussi sur les critères de **qualité du travail**. Ainsi, vous aiderez les collègues que vous représentez à analyser leur situation de travail, afin d'identifier des éléments qu'ils souhaiteraient mettre en discussion au sein du comité santé mentale, qualité de vie et organisation du travail.

UNE QUESTION DE DÉPART



On ouvre la discussion de départ à l'aide d'une **question ouverte**:
« Je t'invite à me parler de ton travail, des situations difficiles que tu rencontres avec des exemples concrets de ton quotidien, mais aussi, ce qui fait sens pour toi, ce que tu aimes dans ton travail ».

VOTRE TRAVAIL D'ÉCOUTE

Après avoir situé votre rôle et énoncé la question départ;

On **laisse la personne ouvrir** et on **écoute** ce qu'elle apporte en gardant une **attention/directionnalité** sur le travail et les **situations à risque pour la santé mentale**;

Amener la personne à situer **l'historique de la situation**:



- Comment cela est-il arrivé ?
- Comment était-ce avant ?
- Comment la situation a-t-elle évolué ?

Vous pouvez utiliser les **techniques suivantes** pour amener la personne à approfondir ses propos :

Questions de relance : Raconte-moi comment cela est arrivé; où, quand, comment, avec qui, etc.

Reformulations et reflets

QUOI DÉGAGER DE L'ÉCOUTE?



Si cela se passait autrement dans ton travail, qu'est-ce que tu voudrais changer?

Dans ce que tu m'as raconté, **qu'est-ce qui t'apparaît important à relayer au comité?**

Est-ce que tu souhaiterais qu'on ait une rencontre avec tes collègues pour discuter de ce **qu'on retient comme situations de travail à risque pour la santé mentale?**

QUELQUES PIÈGES À ÉVITER



Réassurance (« Ça va bien aller! »)

Solution et conseil (« Je te conseille d'aller voir... »)

Interrogatoire (Bombarder la personne de questions)

Sauveur (Vouloir résoudre le problème de l'autre à sa place et à tout prix)

Savoir (Tenir pour acquis qu'on comprend avant même d'écouter attentivement les propos de l'autre)

Annexe 4e. Outil d'analyse des STR

Les situations de travail à risque (STR) sont des situations de travail qui constituent des menaces pour la **santé mentale**. Elles sont composées de contraintes de l'**organisation du travail** formelle ou informelle qui génèrent de la **souffrance** pathogène, contraintes qui peuvent être entretenues par la présence de **stratégies défensives** qui participent à amplifier le « risque » dans la mesure où elles contribuent à les rendre invisibles. Si l'objet du comité est de se pencher notamment sur ces STR, ce ne pas toutes les situations rapportées qui constituent des situations de travail à risque. L'objectif de cet outil est de vous permettre d'analyser les situations rapportées et de déterminer si elles constituent ou non des STR.

- 1) Est-ce que cette situation est source de souffrance ou peut éventuellement le devenir? Ou s'agit-il d'un irritant mineur (occasionne du stress, de la fatigue, de la tristesse, des frustrations ou des tensions avec d'autres personnes).
 - a. **Oui:** poursuivre le cheminement
 - b. **Non:** Questionner pourquoi cette situation vous a été rapportée, tenter de mieux comprendre les intentions ou les besoins de la personne qui vous a rapporté cette situation. Soit souffrance, soit autre besoin qui peut être référé ailleurs.
- 2) Est-ce que cette situation ou certains éléments de la situation relèvent du travail ?
 - a. **Oui:** poursuivre le cheminement
 - b. **Pas certain ou ne sait pas:** poursuivre le cheminement
 - c. **Non:** Référer aux ressources appropriées (ex., centre de service scolaire, PAE, autres ressources cliniques, syndicat) (voir liste de ressources)
- 3) Est-ce que cette situation concerne d'autres personnes de l'école?
 - a. **Oui:** poursuivre le cheminement
 - b. **Non.** Est-ce qu'elle est susceptible de concerner d'autres personnes? Oui ? Non? Se questionner sur le suivi à donner, en dehors du comité SMQVOT.
- 4) Quel(s) volet(s) de l'organisation du travail sont concernés par cette situation?
 - a. Relationnel
 - i. Relations avec les élèves
 - ii. Relations avec les parents
 - iii. Relations interpersonnelles avec les collègues
 - iv. Relations avec la direction/hiérarchie
 - v. Autre
 - b. Organisationnel (école, CSS, ministère)
 - i. Règles et procédures
 - ii. Conditions de travail ou d'emploi
 - iii. Reddition de compte administrative
 - iv. Autre
 - c. Professionnel

- i. Exécution du travail enseignant
 - ii. Rôles et responsabilités
 - iii. Autre
- d. Autres

Si la situation ne concerne aucun de ces aspects de l'organisation du travail, il ne s'agit pas d'une situation à risque. Par ailleurs, il est possible de faire un suivi auprès de la personne concernée en la référant par exemple au service approprié (ex., programme d'aide aux employés).

🔗 Outil PDF mis à disposition des membres du comité :



Outil d'aide à l'analyse des situations de travail à risque

Les situations de travail à risque (STR) sont des situations de travail qui constituent des menaces pour la santé mentale. Elles sont composées de contraintes de l'organisation du travail formelle ou informelle qui génèrent de la souffrance pathogène, contraintes qui peuvent être entretenues par la présence de stratégies défensives qui participent à amplifier le « risque » dans la mesure où elles contribuent à les rendre invisibles. Si l'objet du comité est de se pencher notamment sur ces STR, ce ne pas toutes les situations rapportées qui constituent des situations de travail à risque. L'objectif de cet outil est de vous permettre d'analyser les situations rapportées et de déterminer si elles constituent ou non des STR.

Est-ce que cette situation est source de souffrance ou peut éventuellement le devenir? Ou s'agit-il d'un irritant mineur (occasionne du stress, de la fatigue, de la tristesse, des frustrations ou des tensions avec d'autres personnes).

NON: Questionner pourquoi cette situation vous a été rapportée, tenter de mieux comprendre les intentions ou les besoins de la personne qui vous a rapporté cette situation. Soit souffrance, soit autre besoin qui peut être référé ailleurs.

OUI: poursuivre le cheminement

Est-ce que cette situation ou certains éléments de la situation relèvent du travail ?

NON: Référer aux ressources appropriées (ex., centre de service scolaire, PAE, autres ressources cliniques, syndicat) (voir liste de ressources)

Pas certain ou ne sait pas: poursuivre le cheminement

OUI: poursuivre le cheminement

Est-ce que cette situation concerne d'autres personnes de l'école?

NON: Est-ce qu'elle est susceptible de concerner d'autres personnes?

Oui? Non? Se questionner sur le suivi à donner, en dehors du comité SMQVOT.

OUI: poursuivre le cheminement

Quel(s) volet(s) de l'organisation du travail sont concernés par cette situation?

Relationnel

- Relations avec les élèves
- Relations avec les parents
- Relations interpersonnelles avec les collègues
- Relations avec la direction/hiérarchie
- Autre

Organisationnel (école, CSS, ministère)

- Règles et procédures
- Conditions de travail ou d'emploi
- Reddition de compte administrative
- Autre

Professionnel

- Exécution du travail enseignant
- Rôles et responsabilités
- Autre

Autres

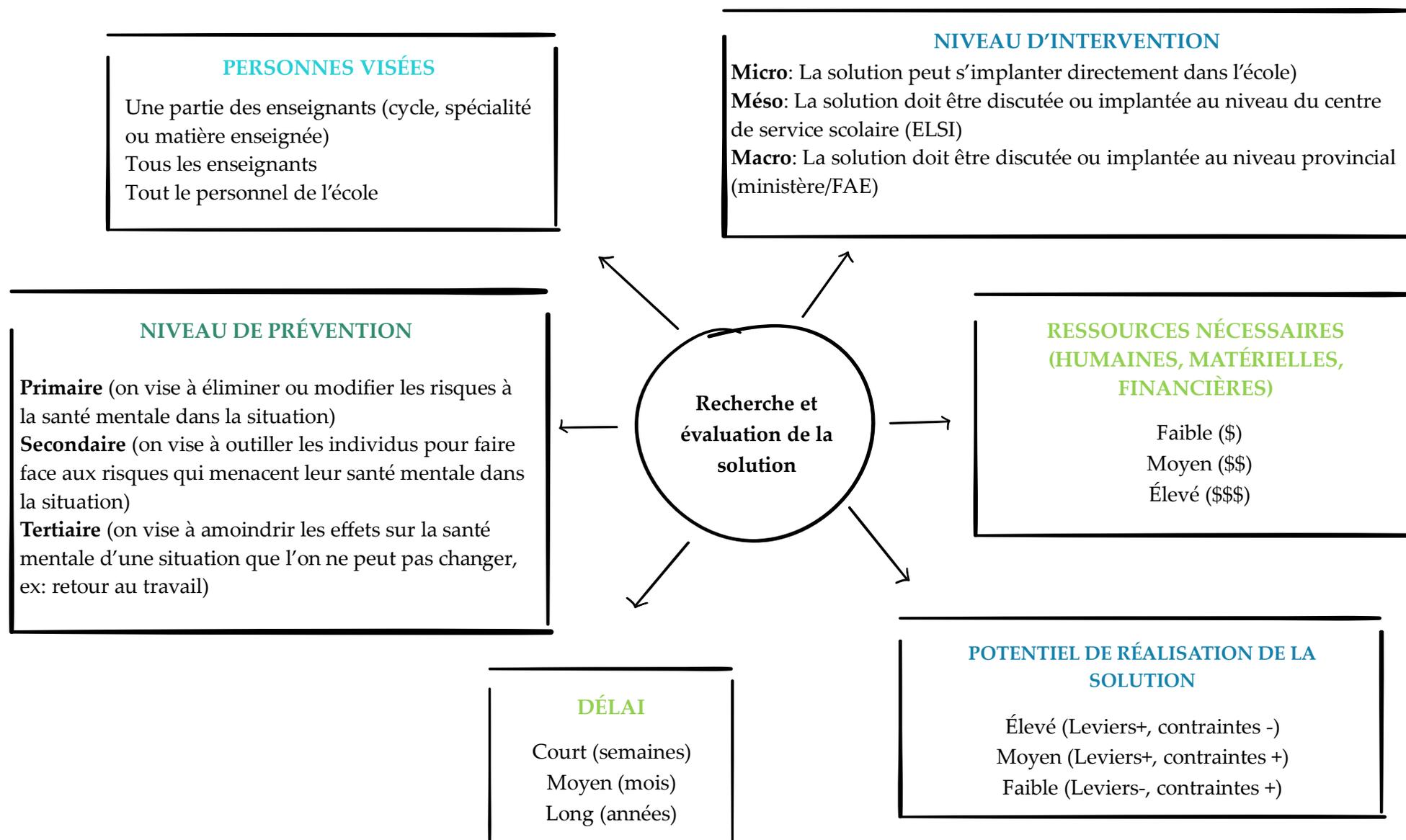
 Si la situation ne concerne aucun de ces aspects de l'organisation du travail, il ne s'agit pas d'une situation à risque. Par ailleurs, il est possible de faire un suivi auprès de la personne concernée en la référant par exemple au service approprié (ex., programme d'aide aux employés).

Projet pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant

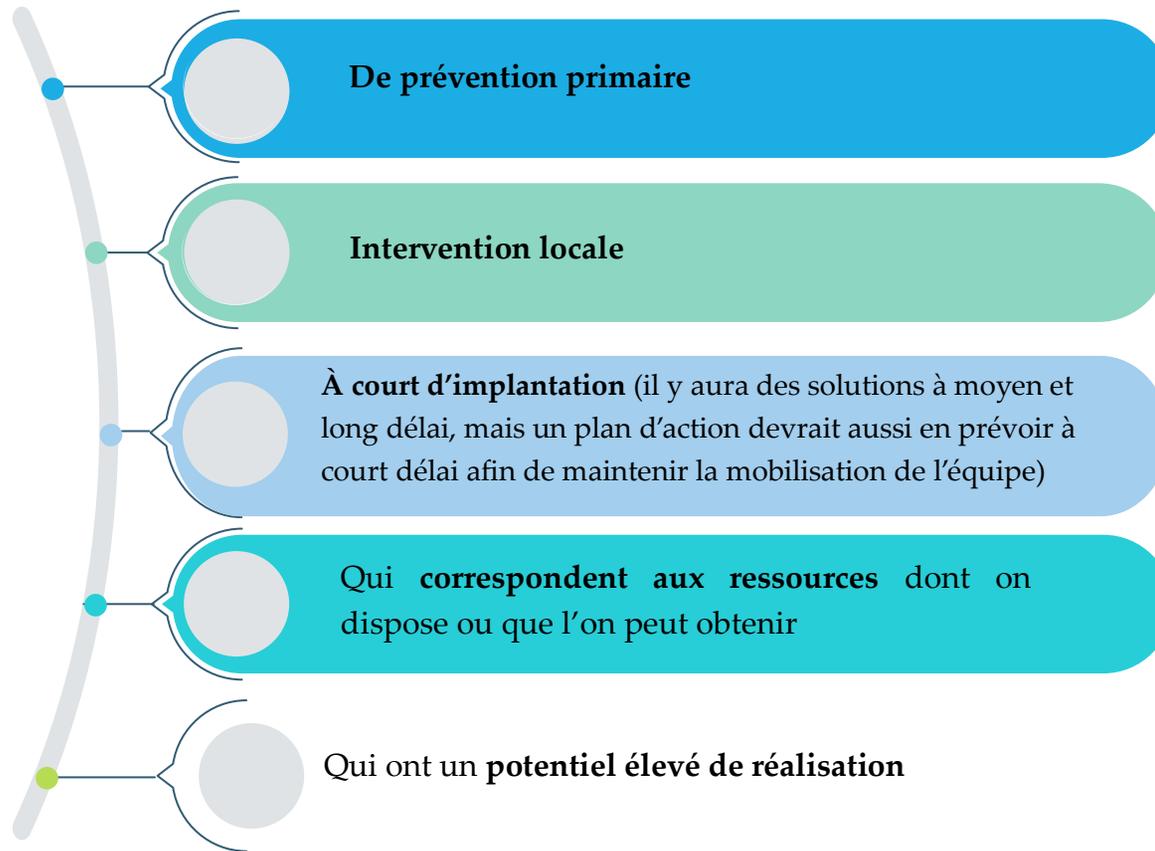
Annexe 4f. Outil de recherche de solutions

La première question à se poser lorsqu'on recherche une solution est: **cette solution est-elle cohérente avec la situation de travail à risque?**

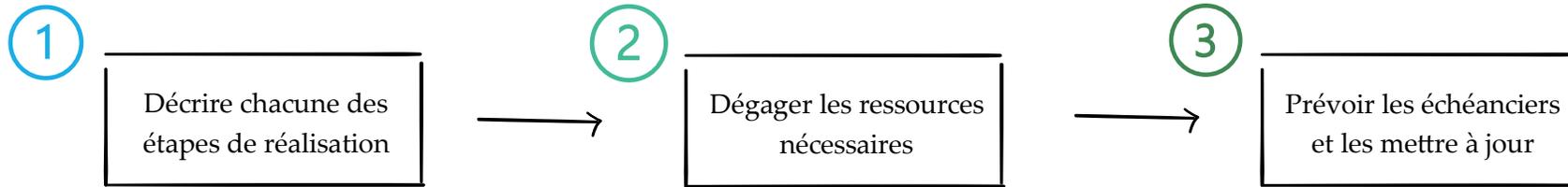
Lors de la recherche de solutions, nous pouvons tenter d'évaluer notre solution en regardant le schéma ci-dessous :



Afin de bâtir un plan d'action pertinent, mais aussi réaliste, celui-ci devrait minimalement, mais non exclusivement, contenir des solutions :



Lorsque les solutions sont retenues, il est important de planifier leur implantation. Pour chaque solution:



IL EST IMPORTANT DE VÉRIFIER SI LA SOLUTION RETENUE RESPECTE LE CADRE RÉGLEMENTAIRE EN VIGUEUR DANS L'ÉCOLE (EX., CONVENTIONS COLLECTIVES, LOIS, RÈGLEMENTS ET POLITIQUES) OU RELÈVE DE LA RESPONSABILITÉ D'AUTRES INSTANCES (EX., COMITÉ DE PARTICIPATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (CPEE)).

Annexe 4g. Exemple de tableau de suivi des STR

☞ Tableau de suivi : Analyse préliminaire des situations de travail à risque

Critères de priorisation:

1) Intensité :

- a) Comment la situation est-elle ressentie?
- b) Quelle est la gravité de la situation et ses conséquences?
- c) Quel est l'état des personnes concernées par cette situation?

2) Impact :

- a) Quel est l'impact sur l'école d'un suivi sur cette situation?
- b) Quel est l'impact de cette situation sur les personnes concernées si elle n'est pas réglée?
- c) Quelle est la portée des gestes qui sont posés? (Exemple, rôles et responsabilités)
- d) Est-ce que la situation a un impact sur le sentiment de sécurité des gens?

3) Fréquence et répétition

- a) Est-ce que ça revient à une période de l'année spécifique?
- b) Est-ce que ça touche une matière ou un groupe d'enseignants spécifiques, un niveau?
- c) Est-ce une situation qui revient régulièrement?

STR	Documentation	Analyse de priorité	Démarches et suivis	Autres idées d'action

Annexe 4h. Activité « Mythe ou Réalité » réalisée dans certains établissements scolaires

- ∅ Je vais rencontrer un référent-métier uniquement si ma santé mentale est fragile.
- **Réponse :** Il s'agit **d'un mythe**, car je peux rencontrer un référent-métier, sans nécessairement avoir un problème de santé mentale. Le but étant de discuter d'une situation qui me préoccupe dans mon travail.
- ∅ Les discussions sur les situations à risque se font uniquement en vase clos avec les référentes-métier.
- **Réponse :** **il s'agit d'un mythe**. Les discussions peuvent être initiées à différentes occasions :
 - Lors de rencontres-cycles
 - Lors d'AGE
 - Lors des pédagogiques
- ∅ Un des objectifs du projet pilote est d'agir sur les situations de travail à risque afin de prévenir les problèmes de santé mentale au travail.
- **Réponse :** **il s'agit d'une réalité**. C'est en effet l'objectif même du projet pilote et du comité instauré dans votre milieu.
- ∅ Le rôle du référent-métier est de trouver des solutions aux situations qui lui sont rapportées.
- **Réponse :** **il s'agit d'un mythe**. Le référent est un porte-parole des expériences vécues par les enseignants. Il les rapporte en discussion au comité santé mentale afin de proposer des pistes d'action ou de solution.
- ∅ Mon école a été choisie pour participer au projet sur la santé mentale parce qu'il y a beaucoup de problèmes?
- **Réponse :** **il s'agit d'un mythe** : pas du tout! Parmi les critères pour choisir les écoles participantes, il devait y avoir un milieu sain et une ouverture de la part de la direction et de l'équipe enseignante pour participer au projet.

Pour conclure :

- ∅ À quel point êtes-vous curieux envers le projet pilote?
- Très curieux/curieuse ou intéressé/intéressée
 - Assez curieux/curieuse ou intéressé/intéressée
 - Plus ou moins curieux/curieuse ou intéressé/intéressée
 - Pas du tout curieux/curieuse ou intéressé/intéressée

Annexe 4i. Lexique des termes et des concepts



RISQUES PSYCHOSOCIAUX

Les risques psychosociaux (RPS) constituent une catégorie largement utilisée dans le domaine de la santé et de la sécurité du travail (SST) pour désigner des « facteurs qui sont liés à l'organisation du travail, aux pratiques de gestion, aux conditions d'emploi et aux relations sociales et qui augmentent la probabilité d'engendrer des effets néfastes sur la santé physique et psychologique des personnes exposées » (INSPQ, 2016). Depuis la révision de la loi sur la SST en 2021, ils doivent faire l'objet de mesures de prévention de la part de tous les employeurs au Québec. Dans le cadre de ce dispositif organisationnel, ces risques sont traités via des **situations de travail à risque** (STR) pour la santé mentale.



SANTÉ MENTALE

La santé mentale est ce sentiment éprouvé lorsque l'on se sent vivant, c'est la capacité ressentie d'affecter le monde et de se sentir affecté par lui, c'est le pouvoir d'agir sur ce qui est (ou devient) normal dans son milieu de vie et surtout sur ce qui est important pour soi et la communauté à laquelle on s'identifie. Canquihem écrit que vivre, « ce n'est pas seulement végéter et se conserver, c'est affronter des risques et en triompher ».



SITUATIONS DE TRAVAIL À RISQUE

Les situations de travail à risque (STR) sont des situations de travail qui constituent des menaces pour la **santé mentale**. Elles sont composées de contraintes de l'organisation du travail formelle ou informelle qui génèrent de la souffrance pathogène, contraintes qui peuvent être entretenues par la présence de **stratégies défensives** qui participe à amplifier le « risque » dans la mesure où elles contribuent à les rendre invisibles.



SOIGNER LE TRAVAIL

Si le travail a un rôle aussi central dans la construction de la santé mentale, il convient de dire que, pour améliorer la santé mentale, il faut « soigner le travail ». Cette condition passe d'abord et avant tout par le fait de valoriser le travail bien fait. Elle est source de fierté et conduit à une reconnaissance individuelle et de groupe. Cela supporte les affects et le fait de se sentir utile et en contrôle dans son travail vécu comme un tout (la tâche, les rapports interpersonnels, le sentiment d'efficacité, etc.).



SOUFFRANCE AU TRAVAIL

La souffrance au travail est ce sentiment de mise à l'épreuve de du **pouvoir d'agir** lorsque l'on échoue à arriver ce que l'on souhaitait faire, en raison des contraintes en présence. La souffrance devient pathogène, c'est-à-dire néfaste pour la **santé mentale**, lorsque lesdites contraintes persistent et que se dissout l'espoir d'y échapper; lorsqu'il devient nécessaire de la tolérer, de la supporter, de s'y résigner.



STRATÉGIES DÉFENSIVES

Les stratégies défensives (SD) constituent des stratégies mises en place plus ou moins consciemment par les travailleurs pour endiguer le vécu de souffrance pathogène et protéger l'intégrité psychique. Elles permettent aux personnes de « tenir bon » au travail, soit de fonctionner, mais ont comme effet pervers de ne pas transformer les contraintes d'organisation du travail qui sont source de souffrance pathogène. Rigidifiées, elles nuisent à la **santé mentale** dans la mesure où elles contribuent à se couper d'une partie du réel, de la possibilité d'affecter le monde et d'être affecté par celui-ci.



SUBJECTIVITÉ

La subjectivité, c'est ce qui constitue un sujet comme être singulier: ses manières de faire, ses valeurs, ses principes, ses goûts, son « humanité ». Agir en toute conscience ou en toute subjectivité, c'est prendre acte, c'est aussi faire action, mais cela ne se fait pas sans un contexte, sans histoires, sans les autres ni sans de nombreuses conditions.



TRAVAIL

Le travail, c'est l'activité déployée par des personnes pour atteindre un but, une mission dans le cadre de la vie professionnelle. Cette activité est conditionnée par une tâche, le travail prescrit – ce qui doit être fait – qui définit la nature du travail à réaliser, ses objectifs et finalités, et certains paramètres opératoires (procédures, consignes, règles formelles). L'activité est aussi conditionnée par les contraintes du réel qui rendent impossible la réalisation de la tâche telle que prescrite et qui nécessite donc des ajustements réalisés par celles et ceux qui l'exercent pour pouvoir atteindre les résultats escomptés. Travailler, c'est donc mobiliser son corps, son intelligence, sa personne pour produire une valeur d'usage (produits ou services). Sous le regard clinique, le « travailler » comprend des gestes, un savoir-faire, un engagement du corps, une mobilisation de son intelligence, une capacité à réfléchir, à interpréter et à réagir.

LEXIQUE

DES TERMES, DES CONCEPTS ET DES SIGLES



L'intention de ce lexique est d'éclairer les concepts, les termes et les expressions en clinique du travail qui structurent le dispositif que nous mettons en place avec le **Projet-pilote de recherche-intervention portant sur la santé mentale du personnel enseignant**. Ce lexique devrait permettre à l'ensemble des acteurs impliqués dans ce projet-pilote de se doter d'un vocabulaire commun en vue d'agir vers l'atteinte des finalités du projet. La liste suivante n'est pas exhaustive.



ARPENTAGE

La signification figurative de l'acte « arpenter » évoque le fait de « parcourir à grands pas » ou encore de « dresser des cartes de toutes sortes ». Au sens métaphorique, il s'agit 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 peuvent être utilisées, 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.



CLINIQUE DU TRAVAIL

Assise théorique et méthodologique du projet-pilote, la clinique du travail est une approche multidisciplinaire qui s'intéresse aux rapports dynamiques entre le **travail** et la **santé mentale** et **physique**. En clinique du travail, santé, activité, subjectivité ainsi que **pouvoir d'agir** sur son milieu et sur soi-même se trouvent liés. Ainsi, au plan méthodologique, cette approche d'intervention vise à susciter une meilleure compréhension collective des expériences concrètes de travail et à développer des alternatives aux situations délétères au plan subjectif.



ÉCOUTE RISQUÉE

L'écoute risquée est une forme d'écoute qui « prend authentiquement le risque d'entendre et de comprendre » (Dejours & Molinier, 1994). C'est une écoute qui engage la personne qui écoute, dans la mesure où celle-ci accepte de prendre le risque de « découvrir par la parole de l'autre des dimensions de la réalité jusque-là ignorées, qui une fois entendues et assimilées peuvent déstabiliser les analyses, les convictions et les croyances sur lesquelles celui qui écoute a fondé sa vision du monde ». Elle offre aux personnes une opportunité de verbalisation qui devient récit. L'écoute risquée, c'est aussi la capacité à tolérer des normes de vie divergentes et à en instituer d'autres.



INTERCOMPRÉHENSION

L'intercompréhension est un processus par lequel les personnes arrivent à comprendre le sens et prendre conscience de la complexité de l'expérience des autres. Ce processus permet de saisir les raisons d'agir des uns et des autres et ainsi de fluidifier les relations interpersonnelles et interprofessionnelles en évitant les interpellations sur le mode de la réification et de l'instrumentalisation (Roche, 2020).



NORMATIVITÉ

Dérivée de normatif et de norme (norma, la règle, la loi), la normativité en **clinique du travail** correspond à l'action d'**« instituer des normes »**, c'est-à-dire des règles plus ou moins implicites qui indiquent ce qui est acceptable, juste, bon, valorisé dans un milieu donné. La normativité, c'est donc la capacité d'influencer le cours des choses, de transformer son milieu pour le rendre « vivable », qu'il puisse correspondre à des normes de vie que l'on a des raisons de valoriser.



ORGANISATION DU TRAVAIL

L'organisation du travail, c'est la division technique du travail, soient les tâches, les rôles et les fonctions entre les travailleurs et leur coordination, de manière à atteindre la mission de l'organisation. Elle peut aller jusqu'à la prescription des modes opératoires ou cadences de travail. C'est également une division humaine ou sociale du travail : relations verticales (hiérarchiques) et horizontales (coopération), obligations réglementaires, modes de communication, et relations de pouvoir dans l'organisation. L'organisation du travail affecte les pratiques professionnelles des acteurs scolaires.



POUVOIR D'AGIR

Le pouvoir d'agir, c'est l'aptitude à être affecté et à affecter le monde par son initiative, d'une manière consciente et intentionnelle. C'est la capacité individuelle et collective de transformer son milieu, les éléments qui le conditionnent et l'organisent, en fonction de ce qui est important pour soi et pour sa communauté.



PRÉVENTION

Terme largement issu du champ de la santé publique, la prévention désigne l'ensemble des actions qui visent à éviter la survenue des problèmes de santé dans une communauté donnée. La prévention primaire vise à éviter l'incidence des problèmes de santé en agissant sur les sources de ces problèmes dans l'environnement au sein duquel vivent les personnes. La prévention secondaire vise à réduire les atteintes à la santé en aidant les personnes à se protéger contre les sources de problèmes présents dans l'environnement. La prévention tertiaire vise à réduire le risque de récurrence. Au-delà de ces catégories, il s'agit d'abord et avant tout d'apprendre des situations réelles de travail pour améliorer l'environnement de travail en vue de favoriser la santé mentale au travail.



QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL

Il s'agit d'une expression parfois critiquée puisqu'on y met trop souvent l'accent sur la qualité de vie sans véritable regard à la question du travail et à ce qu'il implique pour la qualité de la vie. En suivant la définition du travail comme activité, on peut réinterpréter cette notion de différentes manières. Faire un travail de « qualité » à ses yeux est un vecteur majeur de construction de la santé mentale ; cela implique de s'intéresser à la « qualité du travail ». Par ailleurs, le travail est aussi l'occasion de créer le « milieu de vie » dans lequel on œuvre avec d'autres, de rendre le monde vivable. Enfin, de manière plus générale, le travail dit « vivant » est un travail qui permet d'apporter son concours au développement du monde humain, de contribuer à la « vie bonne ».



RÉFÉRENT-MÉTIER

Les référents-métier (RM) sont une référence par rapport au travail réel de gens de même métier. Ils agissent comme porte-parole et représentants de ce travail réel et comme médiateurs entre différents niveaux de l'organisation en faisant de l'**arpentage** pour à la fois documenter les situations de travail à risque et participer à la construction collective de pistes d'action pour contribuer à leur prévention.

* Les termes qui renvoient à d'autres termes du lexique sont indiqués en gras.