



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.981>, est distribuée sous
licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Le bien-être des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles : enquête qualitative sur les mécanismes psychologiques liant les concepts de bien-être et de capital psychologique

Denis **Bertieaux**
Université de Mons (Belgique)

Nancy **Goyette**
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Natacha **Duroisin**
Université de Mons (Belgique)

Teachers' well-being in the Wallonia-Brussels Federation
a qualitative study of the psychological mechanisms linking
the concepts of well-being and psychological capital

<https://dx.doi.org/118162/fp.2025.981>

Résumé

Cette recherche réalisée avec un devis qualitatif sur le bien-être au travail des enseignants adopte une approche positive, basée sur leurs ressources psychologiques individuelles. Dans cette perspective, les concepts de capital psychologique (PsyCap) et de bien-être sont mobilisés, appliqués au contexte belge francophone. Des enseignants (n=13) ont participé à des entretiens semi-structurés, menés en 2022, et les propos recueillis ont été analysés au moyen de démarches d'analyse thématique déductive. Les résultats obtenus permettent de progresser dans la compréhension des mécanismes sous-jacents aux interactions entre le PsyCap et le bien-être et de dessiner des pistes pour leur formation initiale et continue.

Mots-clés

Bien-être, capital psychologique, PsyCap, enseignants.

Abstract

This qualitative research on teachers' professional well-being adopts a positive approach, based on their individual psychological resources. From this perspective, the concepts of Psychological Capital (PsyCap) and well-being are used with application to the French-speaking Belgian context. Teachers (n=13) participated in semi-structured interviews conducted in 2022, and the results were analyzed using deductive thematic analysis. The results provide a basis for improving our understanding of the mechanisms underlying the interactions between PsyCap and well-being. They also suggest avenues for initial and in-service training.

Keywords

Well-Being, Psychological Capital, PsyCap, Teachers.

Introduction

D'après Tardif (2013), l'enjeu majeur qui régit l'évolution de l'enseignement depuis les années 1980 est le processus de professionnalisation dans lequel il s'est engagé. Selon lui, la professionnalisation a pour objet de transformer le statut de l'enseignement : d'une vocation ou d'un métier, l'enseignant exerce désormais une profession. Cela implique un changement de posture puisqu'au lieu d'être fondé uniquement sur la contractualisation et le salariat, l'enseignement recourt désormais à des stratégies d'amélioration des performances, à une formation universitaire renforcée et à la constitution d'une base de connaissances scientifiques. Or, il apparaît que certains facteurs freinent cette professionnalisation, notamment une dégradation des conditions de travail (Diliberti et al., 2021; Rojo et Minier, 2015; Tardif, 2013) qui entraîne certains enseignants à éprouver de la souffrance psychologique, à s'absenter ou à quitter la profession. Il importe donc de considérer davantage les facteurs de protection liés au bien-être au travail et en particulier le développement de ressources psychologiques personnelles positives, théorisées ici sous le concept de capital psychologique.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (F.W.-B.), il existe assez peu de données qui étayent le constat négatif évoqué. Sans pouvoir parler de pénurie généralisée, on sait que les établissements scolaires rencontrent des difficultés causées par un manque de personnel qualifié, ce à quoi s'ajoutent des taux de diplomation faibles, une attrition importante des enseignants en fin de carrière et l'abandon d'un tiers environ des nouveaux engagés dans les cinq premières années d'exercice (33,7 % en 2023; Dupriez et Mahiat, 2023; Lafontaine et al., 2024). Dupriez et Mahiat (2023) précisent que certaines catégories d'enseignants sont plus concernées par l'abandon. Il s'agit surtout des enseignants

qui ne détiennent pas de titres pédagogiques ou qui occupent des emplois précaires. Au-delà des conditions de travail, ils imputent en partie ces problèmes à une intensification et une complexification de la charge de travail et à une perte d'attractivité du métier.

D'autres sources permettent d'objectiver ces difficultés pour la F.W.-B. Par exemple, l'enquête internationale TALIS 2018 met à jour certains indicateurs explicatifs, tels que la difficulté ressentie à motiver les élèves ou le stress inhérent à la profession. De plus, Douillié et al. (2016) ont pu mettre en évidence la mauvaise santé psychologique des enseignants, caractérisée par un faible sentiment de bien-être et une grande détresse psychologique. En outre, selon les statistiques établies à partir de l'analyse des certificats médicaux remis par les membres du personnel de l'enseignement entre 2018 et 2022, les raisons liées à des problèmes de souffrance psychologique constituent la deuxième cause d'absence (environ 1/3 des certificats remis), derrière les maladies communes qui nécessitent l'intervention d'un médecin généraliste et loin devant les autres types de maladies¹.

Tous ces éléments invitent à s'interroger sur la place laissée aux pratiques de prévention du bien-être au travail des enseignants dans leur formation initiale et continue (Duroisin et Goyette, 2018; Goyette, 2023), et notamment celles soutenues par le développement des ressources personnelles. D'autant plus qu'il est démontré qu'un enseignant qui éprouve un état de bien-être au travail satisfaisant aura tendance à être performant et à influencer positivement le bien-être de ses élèves (Kun et Gadanez, 2022; Soini et al., 2010). En matière de ressources personnelles, cette recherche se focalise surtout sur le concept de capital psychologique. Celui-ci peut brièvement être défini comme un état psychologique positif fondé sur l'espoir, l'auto-efficacité, la résilience et l'optimisme (Luthans et Youssef-Morgan, 2017).

Au-delà de ces enjeux sociétaux, l'incidence des ressources personnelles sur le bien-être des enseignants est marqué par des lacunes théoriques. Alors que les effets du développement du capital psychologique sont assez bien étudiés quant aux performances au travail dans les champs de la psychologie et du management, il reste beaucoup à découvrir quant aux effets sur le bien-être dans les sciences de l'éducation (Avey et al., 2011 ; Bertieaux et al., 2024a). En outre, la quasi-totalité des études qui concernent les liens entre le capital psychologique et le bien-être reposent sur des méthodologies quantitatives (Bertieaux et al., 2024a). Il y a donc encore peu de données qui explorent en profondeur les interactions de ces concepts dans le vécu des enseignants.

Cette recherche a donc pour principal objectif d'examiner, à l'aide d'un devis qualitatif, les mécanismes psychologiques qui sous-tendent les relations qui existent entre le capital psychologique des enseignants et leur bien-être au travail. Cette recherche s'inscrit dans un projet plus large, mené en collaboration entre l'Université de Mons et l'Université du Québec à Trois-Rivières, impliquant des enseignants de F.W.-B. et du Québec et réalisé au moyen de techniques d'enquêtes mixtes (Bertieaux et al., 2024b). Seul le volet qualitatif concernant les enseignants de F.W.-B. est présenté dans cet article.

Cadre théorique

Le capital psychologique des enseignants

Le capital psychologique (PsyCap) est un concept issu du champ de la psychologie positive, un domaine d'étude complémentaire à psychologie traditionnelle et curative, qui a pour but d'étudier les forces des individus dans leur fonctionnement optimal (Seligman, 2002). Il est défini comme un ensemble de ressources psychologiques personnelles (l'espoir, l'auto-efficacité, la résilience et l'optimisme) permettant à un individu de composer avec le stress du quotidien (Luthans et Youssef-Morgan, 2017). Ancré dans le champ de la psychologie positive organisationnelle avec un objectif d'amélioration à la fois des performances et de la satisfaction au travail (Luthans et al., 2007), le PsyCap est également lié, dans la littérature, au concept plus général de bien-être. En effet, une revue systématique a permis de recenser des preuves de l'existence de liens entre ces deux concepts (Bertieaux et al., 2024a), particulièrement dans le domaine de l'éducation. En outre, le volet quantitatif de la présente recherche confirme statistiquement ces liens au sein de la population étudiée (Bertieaux et al., 2024b).

Plus précisément, le PsyCap est un construit comprenant quatre variables qui ont pour particularité d'être positives et mesurables. De plus, elles peuvent être développées individuellement, même si elles agissent en interaction (Luthans et Youssef-Morgan, 2017). Selon Choisy et al. (2021), elles se définissent comme suit. La première est l'espoir, une qualité qui permet de persévérer dans la poursuite d'un objectif et d'avoir une perception positive de l'avenir. La deuxième est l'auto-efficacité, c'est-à-dire la perception de sa capacité à utiliser des ressources cognitives et motivationnelles pour garantir le succès d'une tâche. La troisième est la résilience, qui permet de faire face à des revers. La quatrième est l'optimisme, qui permet à l'individu de ne pas attribuer des causes nécessairement pessimistes (c'est-à-dire internes et permanentes) aux événements négatifs. Chaque variable repose sur des apports théoriques solidement ancrés dans la littérature. Pour ne citer qu'un exemple, la variable de l'auto-efficacité est issue des travaux de Bandura (1998, cité par Luthans et al., 2007). L'apport du PsyCap, par rapport aux variables isolées, réside dans le fait que la synergie de ces ressources personnelles permet de réagir de manière différenciée pour s'adapter aux différents contextes de stress professionnel (Luthans et Youssef-Morgan, 2017).

Le PsyCap n'a pas encore été beaucoup étudié chez les enseignants (Kalman et Summak, 2017 ; Kun et Gadanez, 2022 ; Li, 2018 ; Zhang et al., 2024). Une précédente recherche (Bertieaux et al., 2024b) a mis en évidence des indicateurs qui suggèrent que le PsyCap des enseignants de F.W.-B. tend à être marqué par un sentiment d'auto-efficacité élevé, face à un optimisme plutôt faible (les niveaux d'espoir et de résilience étant moyens). Cette tendance a été observée par ailleurs (Kurt et Demirbolat, 2018). Kun et Gadanez (2022) ont montré que l'élément qui intervient le plus dans le bien-être des enseignants, à travers le PsyCap, est le fait de voir leurs élèves réussir, ce qui corrobore en effet un renforcement du sentiment d'auto-efficacité à travers les expériences de maîtrise vécues (Bandura, 1997). Peu d'interventions se basant sur le PsyCap à destination des enseignants ont été expérimentées à ce jour, cependant, les premiers résultats sont encourageants et semblent pointer un bénéfice en matière de bien-être (Kalman et Summak, 2017).

Définition et état du bien-être des enseignants

De manière générale, la définition du bien-être en psychologie n'est pas unanime et les chercheurs sont confrontés à la difficulté de théoriser un concept qui renferme de nombreuses dimensions (Chen et al., 2024; Mamprin, 2021; Seligman, 2011). Cela dit, deux concepts distincts continuent aujourd'hui de s'imposer, le bien-être subjectif et le bien-être psychologique. D'une part, le bien-être subjectif se conçoit comme une évaluation positive de sa condition et il est mesuré à travers la satisfaction générale à l'égard de la vie, l'expérience d'affects positifs, et celle d'affects négatifs (Diener, 1984). D'autre part, le bien-être psychologique est fondé sur l'acceptation de soi, les relations positives, l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, le sens de la vie et le développement personnel (Ryff, 1989). Par ailleurs, Seligman (2011) propose une conception du bien-être qui repose sur des aspects à la fois subjectifs et psychologiques : le bien-être PERMA. Celui-ci se définit comme l'agrégation de variables : les émotions **P**ositives, l'**E**ngagement, les **R**elations positives, le sens (**M**eaning) et le sentiment d'**A**ccomplissement.

Li (2018) invite à accorder une place prépondérante à l'étude du bien-être psychologique quand il est question des enseignants. En effet, il considère que ce premier concept correspond davantage à leur profil et il observe que les interventions qui visent des caractéristiques psychologiques, plus que subjectives, obtiennent chez eux de meilleurs résultats. Cependant, la littérature scientifique s'est davantage basée sur le stress en enseignement (Rojo et Minier, 2015) que sur leur bien-être psychologique au travail (Kun et Gadanez, 2022). Dans la recherche précédant la présente étude (Bertieaux et al., 2024b), les résultats tendent à montrer que l'état de bien-être mesuré chez les enseignants en F.W.-B. est relativement positif et qu'il repose surtout sur les variables de sens et d'engagement. Cette tendance, contre-intuitive eu égard à la littérature sur le mal-être des enseignants, est pourtant bien renseignée dans d'autres recherches (Aelterman et al., 2007; Li, 2018; Soykan et al., 2019; Van Droogenbroeck et Spruyt, 2015) et peut en partie être expliquée par le cadre conceptuel positif, qui invite à des réponses positives. Lafontaine et al. (2024), dans leur analyse des indicateurs de l'enquête internationale TALIS 2018, montrent que les enseignants en F.W.-B. paraissent majoritairement satisfaits de leur travail, cette évaluation positive reposant sur le sens et l'utilité sociale de leur métier.

Déterminants et facteurs du bien-être des enseignants

Les dimensions du bien-être au travail des enseignants ne sont pas encore clairement définies par la littérature. D'ailleurs, à l'heure actuelle, il n'existe pas d'inventaire standardisé qui permettrait de les mesurer exhaustivement (Fox et al., 2023). Tout au plus, certaines recherches permettent de déterminer certaines catégories qui entrent dans la composition du bien-être des enseignants et surtout, les facteurs qui l'influencent. Par exemple, pour McInerney et al. (2018), le bien-être des enseignants inclut l'adéquation interpersonnelle avec le travail, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence, le sentiment de reconnaissance, le désir d'engagement et l'évaluation positive de soi-même en tant que professionnel de l'enseignement. Par ailleurs, Granziera et al. proposent pour leur part (2022) une actualisation du modèle *Job Demands-Resources*, qui met en balance les exigences du poste de travail et les ressources qui permettent d'y répondre (Bakker et Demerouti, 2007) pour expliquer le bien-être des enseignants. Certains facteurs y sont mis en évidence par les auteurs tels que le genre, l'expérience en enseignement, l'adaptabilité, le sentiment d'auto-efficacité, le fait de gérer des conflits, la collaboration

et le développement professionnel. Enfin, Aelterman et al. (2007) ont relevé certains éléments qui exercent une influence significative sur le bien-être des enseignants : le sentiment d'auto-efficacité, la gestion du stress et de la charge de travail, le soutien des collègues, l'attitude positive envers les innovations et les relations harmonieuses avec parents, élèves, direction. D'autres facteurs sont évoqués, tels que la satisfaction des besoins psychologiques (besoin de compétence, besoin d'affiliation sociale, besoin de sens, besoin d'autonomie et préservation des ressources; Chirkov et al., 2003; Kukita et al., 2022; Newman et al., 2014) ou encore des facteurs cognitifs (la capacité de s'adapter aux événements), conatifs (persévérer) et affectifs (ressentir des émotions positives dans son métier; Prokofieva et Hérold, 2020; Reed et Verhasselt, 2011).

Méthodologie

Comme annoncé en préambule, l'objectif principal de cette étude est d'explorer, au travers d'analyse de propos recueillis lors d'entretiens, la nature des relations qui unissent les concepts de PsyCap et de bien-être chez les enseignants de F.W.-B. Pour ce faire, différentes questions de recherche sont posées.

1. Comment les enseignants de F.W.-B. décrivent-ils leur propre bien-être ?

Cette première question, sur la représentation du concept de bien-être par les enseignants eux-mêmes, est justifiée par l'intérêt d'avoir une base d'analyse du discours qui peut ensuite être comparée avec les propos relatifs aux deux autres questions. Elle fait référence aux propos obtenus en réponse à la question 6 du canevas d'entretien présenté ci-après (annexe 1).

2. Quels déterminants et facteurs du bien-être en enseignement s'expriment lorsque des enseignants de F.W.-B. sont interrogés sur les relations entre leur PsyCap (dans son ensemble) et leur bien-être ?
3. Quels déterminants et facteurs du bien-être en enseignement s'expriment lorsque des enseignants de F.W.-B. sont interrogés sur les relations entre leur PsyCap (à l'échelle de variables prises individuellement) et leur bien-être ?

Ces deux questions partent du postulat nécessaire, et attesté dans la littérature (voir section 2.1. §1), qu'il existe des liens significatifs entre le PsyCap et le bien-être. Elles font référence aux propos obtenus en réponse aux questions 12 à 16 du canevas d'entretien.

Description de l'échantillon

Les enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles qui constituent l'échantillon étudié ici ont été sélectionnés selon le critère unique d'avoir, après évaluation, un niveau manifestement élevé de bien-être et de ressources psychologiques personnelles. En effet, ils ont préalablement participé à la recherche quantitative précédemment citée, sur les liens entre PsyCap et bien-être (entre décembre 2021 et avril 2022). Ils ont naturellement consenti à une utilisation de ces données, et ont expressément exprimé leur accord pour être recontactés pour des entretiens individuelles, comme le prévoit le Règlement Général sur la Protection des Données. Leurs scores de PsyCap et de bien-être PERMA ont été mesurés respectivement avec les échelles F-PCQ24 (Choisay et al., 2021) et PERMA-Profilier (Butler et Kern, 2016). Les différentes composantes du bien-être PERMA ne sont pas convoquées dans cette analyse, et il y est donc simplement fait référence sous le terme « bien-être ».

Treize enseignants constituent l'échantillon : neuf femmes et quatre hommes. Sept individus travaillent dans l'enseignement secondaire et six dans l'enseignement primaire. Cinq répondants ont entre 1 à 10 années d'expérience, quatre ont entre 11 et 20 années et quatre entre 27 et 36 années. Bien qu'il ne puisse s'agir d'un échantillon représentatif, aucune des variables mentionnées n'est surreprésentée (tableau 1). Les participants ont tous obtenu un incitant financier, sous la forme d'un bon d'achat de 25 € à faire valoir.

Tableau 1

Caractéristiques des participants (n=13)

N° enseignant	Genre	Niveau d'enseignement	Expérience (en années)
1	M	Secondaire	8
2	F	Secondaire	2
3	F	Secondaire	1
4	M	Primaire	20
5	F	Secondaire	27
6	F	Primaire	20
7	F	Secondaire	14
8	F	Primaire	29
9	M	Secondaire	36
10	M	Primaire	18
11	F	Primaire	7
12	F	Primaire	28
13	F	Primaire	3

Collecte et traitement des données

Les entretiens se sont déroulées entre juillet et septembre 2022, sous la forme d'entretiens semi-dirigés d'environ 45 minutes, par visioconférence. Les entretiens ont suivi un canevas de questions préparé au préalable par l'équipe de recherche (annexe 1) dont la première partie concerne les données sociodémographiques et la représentation que se font les enseignants de leur bien-être. La deuxième partie permet d'examiner le rôle des ressources du PsyCap dans le rapport au bien-être. La troisième concerne les besoins des enseignants. Le canevas a été construit dans une visée principalement exploratoire, et les questions ne reposent donc pas sur un modèle théorique précis. Cependant, la revue de littérature effectuée en amont de la recherche apporte un gage de pertinence quant aux sujets abordés. Seules les réponses aux questions 6 et 12 à 16 du canevas sont mobilisées ici (les questions 12 et 13 concernent deux facettes de l'auto-efficacité : la confiance en soi et la réussite des actions menées). Lors des entretiens, les concepts constitutifs du PsyCap ont été systématiquement définis et reformulés, afin d'éviter au maximum l'occurrence de réponses hors sujet.

Les données recueillies ont été codées et analysées selon une méthodologie d'analyse textuelle thématique, au moyen du logiciel NVivo14 (Lumivero, 2023). Il a été décidé de travailler selon des références à une thématique pour éviter un biais provoqué par la variabilité de la longueur des discours (Miles et al., 2014). De plus, les anecdotes et exemples ont été écartés de l'analyse. Une référence prend

fin lorsque le répondant aborde une autre thématique. Pour classer et analyser les références, deux arbres de codage ont été construits, selon une démarche déductive (itérative).

Pour la première question de recherche, concernant les représentations des enseignants quant à leur propre bien-être, l'arbre de codage a été construit suivant les déterminants et facteurs décrits dans la section 2.3 du cadrage théorique². Les références comptabilisées et codées sont au nombre de 54 (tableau 2).

Tableau 2

Nombre de références aux déterminants et facteurs du bien-être en enseignement dans les propos des enseignants ayant obtenu des scores de PsyCap et PERMA élevés (54 références).

Déterminants et facteurs du bien-être en enseignement	Nombre de références
Ressources professionnelles (relations interpersonnelles)	37
Autres	8
Nature du travail (gestion positive de la charge de travail, du conflit de rôles, liberté pédagogique et recherche)	7
Facteurs explicatifs personnels (adaptabilité, concept de soi, expérience, genre, sentiment de compétence)	1
Retours positifs sur la pratique (reconnaissance professionnelle, réussite des élèves)	1
Attitudes et émotions (implication, épanouissement, attitude positive face aux innovations)	0

Pour les questions de recherche 2 et 3, concernant les déterminants et facteurs du bien-être en enseignement qui s'expriment lorsqu'on utilise les ancrages du PsyCap, un arbre de codage a été conçu². Il inclut les éléments présents dans la section 2.3 du cadrage théorique, par ailleurs déjà recensés dans la littérature sur les liens entre le PsyCap et le bien-être des enseignants (Adil et Kamal, 2016; Ganotice et al., 2016; Kalman et Summak, 2017; Kun et Gadancz, 2022; Kurt et Demirbolat, 2018; Li, 2018; Soykan et al., 2019). Les références comptabilisées et codées sont au nombre de 213 (tableau 3).

Tableau 3

Nombre d'occurrences de références aux principaux déterminants et facteurs du bien-être en enseignement exprimés selon les ancrages du PsyCap dans les propos des enseignants ayant obtenu des scores de PsyCap et PERMA élevés (213 références).

Mécanismes psychologiques	Références par variable du PsyCap				Références à l'échelle de l'ensemble du PsyCap
	Espoir (N=36)	Auto-efficacité (N=104)	Optimisme (N=25)	Résilience (N=39)	
Mécanismes affectifs	5	6	0	4	15
- Ressentir des émotions positives	5	6	0	4	15
Mécanismes cognitifs	1	4	6	4	15
- Être conscient	1	2	5	2	10
- S'adapter aux événements	0	2	1	2	5
Mécanismes conatifs	12	18	10	4	44
- Être motivé, s'engager	4	10	6	2	22
- Persévérer	8	8	4	2	22
Satisfaction des besoins du bien-être psychologique	18	76	9	27	130
- Besoin d'affiliation	10	31	0	12	53
o Appartenance à l'institution	0	1	0	0	1
o Reconnaissance du travail	6	22	0	3	31
o Relations positives	4	8	0	9	21
- Besoin d'autonomie	0	6	0	0	6
- Besoin de maîtrise	0	30	2	11	43
o Sentiment d'auto-efficacité	0	13	0	4	17
o Performances	0	17	2	7	26
- Besoin de sens	1	6	6	2	15
- Préservation des ressources	7	3	1	2	13
Autres (éléments de mal-être, définitions par la négative, réponses hors sujet).	9*	-	-	-	9

Note. Pour la catégorie « Autres », la distinction n'est pas faite entre les composantes du PsyCap.

Résultats

Cette section présente les résultats dans l'ordre des questions de recherche. Tout d'abord, la représentation spontanée des enseignants quant au concept de bien-être est analysée. Les propos qui lient le PsyCap (et ses composantes) et le bien-être sont présentés ensuite. Ces deux parties seront mises en parallèle lors de la discussion.

Représentations du bien-être des enseignants

Les réponses des participants à la question « *Pourriez-vous décrire ce qui contribue à votre bien-être au travail ?* » permettent de caractériser la représentation que ceux-ci se font de leur propre bien-être. Le tableau 2 présente les occurrences de références aux dimensions du bien-être en enseignement conceptualisées pour le codage des données. Il apparaît assez clairement que les enseignants déclarent majoritairement tirer les éléments de leur bien-être des ressources offertes par leur profession. L'analyse de cette première catégorie montre qu'il s'agit, pour 13 occurrences, des relations positives avec les collègues (ENS 1 : « *et d'avoir un ces échanges avec les collègues aussi pendant la euh à la salle des profs, voilà. Cette atmosphère là, ça aussi, ça contribue à mon bien-être.* »), pour 10 occurrences, des relations avec les élèves (ENS 7 : « *Vient après, là, je peux mettre un ordre, vient après, la relation avec les enfants* »), et 7 parlent simplement d'être en adéquation avec l'établissement ou simplement en bonne entente avec les gens qui le fréquentent (ENS 13 : « *mais j'ai besoin d'être dans un environnement positif et je sens que les gens autour de moi sont positifs dans leur relation avec moi et voilà, j'ai besoin que l'environnement soit... je sais pas comment dire positif, agréable* »).

Les occurrences relevées dans la catégorie « Autres » font principalement référence à des éléments du mal-être ou à des éléments extérieurs à l'école comme un soutien psychologique, un soutien familial, etc.

Il apparaît que 7 références sont consacrées à la nature du travail qui, malgré le fait qu'elle constitue une demande, est plutôt perçue comme un défi ou, à tout le moins, comme quelque chose de positif (ENS 13 : « *et autre chose c'est moi, j'ai besoin d'avoir, j'ai besoin d'avoir des défis et j'ai besoin d'avoir des choses qui me, qui me, qui me motivent, quoi.* » ; ENS 12 : « *Donc ça c'est ça, c'est ce qui m'a fait vraiment tenir. C'est cette liberté pédagogique.* »).

Mécanismes liant le PsyCap et le bien-être des enseignants à l'échelle du PsyCap dans son ensemble

Les réponses des participants aux questions 12 à 16 (p. ex. : « *Considérez-vous être une personne optimiste dans votre travail ? – Comment cela favorise-t-il votre travail ?* ») permettent une analyse des déterminants et facteurs du bien-être qui sont liés au PsyCap. Celle-ci vient contredire en partie les représentations du bien-être présentées dans la section précédente. En effet, à la lecture du tableau 3 (colonne de droite), il apparaît clairement que les mécanismes principaux sont liés à la satisfaction des besoins, en particulier d'affiliation (sentiment de reconnaissance) et de maîtrise, et à des mécanismes conatifs, ce qui ne transparaissait pas dans le tableau 2 (p. ex. : retours positifs sur la pratique = 1). Les relations interpersonnelles représentent bien un dixième des occurrences, mais elles ne constituent pas le facteur le plus important, à l'inverse de ce qui a été montré dans la première analyse. Elles concernent surtout des pratiques de collaboration entre collègues et la relation harmonieuse avec les élèves.

Mécanismes liant le PsyCap et le bien-être des enseignants à l'échelle des variables du PsyCap prises individuellement

Le tableau 3 présente la répartition des références selon les différentes variables du PsyCap. On y constate que l'auto-efficacité est la ressource qui a entraîné le plus de propos analysables chez les répondants (104 références). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que deux questions étaient consacrées à cette ressource (confiance en soi + réussite perçue), contre une pour les autres branches du PsyCap. Toutefois, cela n'empêche que d'autres ressources, comme l'optimisme, ont suscité peu de propos analysables.

L'analyse des références qui concernent l'espoir montre que celui-ci contribue au bien-être principalement via le fait d'avoir une attitude persévérante (8 références). En outre, l'espoir aide à satisfaire un besoin d'affiliation qui passe en priorité par la reconnaissance du travail (6 références). Il est intéressant de noter que cette persévérance est régulièrement conditionnée par une préservation des ressources (7 références), c'est-à-dire le fait de ne pas dépasser ses limites, de ne pas s'investir outre mesure :

Si j'ai des bâtons dans les roues et s'il y a quelque chose qui ne va pas bien, je, justement là, je vais être moins persévérante qu'en début de carrière. En début de carrière, j'aurais voulu aller jusqu'au bout, même si j'ai des bâtons dans les roues, pour y laisser, enfin, même au risque d'y laisser ma santé mentale. Parce que c'était comme ça. Et justement, maintenant ce serait euh... Je suis persévérante pour ce qui m'apporte du bien-être. Si je vois que ma santé mentale en prend un coup, je ne suis plus persévérante. (ENS 7)

Le sentiment d'auto-efficacité aide à combler un besoin de maîtrise (30 références), qui passe principalement par le constat de la réussite des élèves. Au-delà de ce résultat, on constate que ce sentiment comble surtout un besoin d'affiliation grâce à la reconnaissance (22 références), génératrice de bien-être (ENS 3 : « *Le fait que mon cours, ça roule, parce que j'ai confiance en moi, parce que je sais que je fais ce qu'il faut, je vois que les élèves suivent. Il y a un retour positif, des remerciements.* »). Il apparaît également que l'auto-efficacité a une incidence sur la motivation de ces enseignants (10 références).

Telle que présentée dans la question du canevas d'entretien (annexe 1), la résilience correspond à la capacité de gérer un projet d'envergure en dépit des obstacles qui pourraient s'y opposer. À cette question, les enseignants ont manifestement orienté leurs réponses dans deux directions. Tout d'abord, ils soulignent le fait que ce genre de démarche demande nécessairement de collaborer avec ses pairs (ou les élèves) et que, d'une telle collaboration, ils retirent un bénéfice (9 occurrences) :

Euh, quand une dynamique positive comme celle-là a lieu entre les enseignants, j'ai l'impression qu'elle se répercute dans tout le monde dans l'école, y compris les apprenants et donc du coup, bah, le positif de nouveau, hein. C'est le positif entraîne le positif, j'en suis persuadé. (ENS 10)

En outre, ils soulignent les effets de la résilience sur leur confiance en leurs compétences professionnelles (4 références) et surtout, sur les résultats auprès des élèves (7 références).

L'analyse du peu de références qui concernent l'optimisme montre que cette ressource est liée à la motivation (ENS 13 : « *je vois le bénéfice assez facilement et je suis motivée par ce bénéfice* ») et au sens (ENS 11 : « *j'ai plus ma place dans l'enseignement le jour où je perdrai cet optimisme avec les enfants et ben je sais que j'aurai tout donné et qu'il va falloir que je change.* » ; ENS 13 : « *En fait, j'ai l'impression d'être optimiste quand je vois le sens* »). D'une manière générale, les explications associées à ces liens

sont vagues et peu développées, à l’instar des deux verbatims ci-dessus. De plus, l’optimisme semble être lié à la perception et à la prise en compte que l’enseignant a de ses ressources (ENS 13 : « *Je pense que quand même quand je suis motivée par un projet qui pour moi a dû sens, c’est pas pour ça que j’occulte éventuellement les obstacles ou les contraintes qui vont être liées à ce projet.* »).

Discussion

Au regard des résultats présentés plus haut, l’analyse des relations entre le PsyCap et le bien-être permet de mettre à jour de nouveaux éléments de compréhension du bien-être des enseignants.

Les résultats montrent que la représentation du bien-être des enseignants (question de recherche 1) est principalement fondée sur les relations positives que ceux-ci entretiennent avec leurs collègues ou leurs élèves. Ce constat s’inscrit dans la continuité de précédents travaux, qui mettent en évidence l’importance de ces dimensions relationnelles (Aelterman et al., 2007; Rebolo et Constantino, 2020). En revanche, certains déterminants et facteurs du bien-être auraient pu être évoqués, au regard de la littérature, mais ne l’ont pas été ou presque. Ainsi, certaines études établissent clairement que le bien-être des enseignants repose sur des dimensions liées au sens et à l’engagement perçus dans le métier, avant même les relations positives (Bertieaux et al., 2024b; Goyette, 2014; Li, 2018). De plus, la reconnaissance professionnelle n’est pas évoquée dans les propos, ce qui peut paraître surprenant. En effet, lorsque les enseignants sont interrogés selon les ancrages du PsyCap, la reconnaissance et le besoin d’affiliation semblent alors être les principaux moteurs qui soutiennent le bien-être. L’analyse des résultats inhérente aux questions de recherche 2 et 3 permet en effet d’établir que le bien-être est mû par la reconnaissance, l’engagement et le constat de réussite des élèves. Dans une des seules études similaires à celle-ci (analyse quantitative et qualitative des liens entre le PsyCap et le bien-être chez des enseignants hongrois ; Kun et Gadancz, 2022), on trouve une corroboration de ces résultats. Les auteurs soulignent d’ailleurs que l’origine du sens accordé par les enseignants à leur métier vient de l’impact sociétal de celui-ci et de la reconnaissance qu’ils éprouvent.

Il semble donc opportun de prendre en considération cet écart entre la représentation spontanée du bien-être des enseignants et une analyse plus fouillée des forces psychologiques de ces derniers pour proposer des prolongements à cette étude. Plusieurs implications se dégagent. Tout d’abord, il apparaît que les outils s’inscrivant dans le cadre conceptuel de la psychologie positive permettent de mettre à jour de nouvelles voies d’analyse. Il est donc intéressant de continuer la recherche dans ce sens, d’une manière générale (Critchley et Gibbs, 2012; Haslip et Donaldson, 2021). Plus spécifiquement, il semble pertinent de développer prioritairement les interventions basées sur le PsyCap sur une prise de conscience de sa propre auto-efficacité, qui, selon les résultats obtenus, semble soutenir le besoin de maîtrise, la reconnaissance et la constatation de la réussite des élèves.

Par ailleurs, les analyses ont pu mettre en évidence une certaine imprécision relative à la conception et au rôle de l’optimisme dans les propos des enseignants. Pourtant, dans la mesure où cette ressource prédit significativement une diminution des symptômes de stress, elle semble jouer un rôle prépondérant dans le bien-être de ces derniers (Kun et Gadancz, 2022). Une autre implication peut dès lors être formulée : les interventions prenant appui sur le PsyCap ont tout intérêt à clarifier et développer la notion d’optimisme (Seligman et Schulman, 1986).

En prolongement de cette étude, il est envisageable de promouvoir des interventions fondées sur le PsyCap, propres à développer le sentiment de bien-être chez les enseignants (en formation continue), voire chez les futurs enseignants en formation initiale (Kalman et Summak, 2017). À ce propos, des méta-analyses suggèrent quelques préconisations afin de garantir l'efficacité de ce genre d'interventions. Il s'agit notamment de la pérennisation du soutien au bien-être dans le temps, de la personnalisation du dispositif aux individus ou aux groupes (Bolier et al., 2013), et du fait de favoriser l'éducation de chacun à la gestion de son propre bien-être (Bolier et al., 2013; Rahm et Heise, 2019). Par exemple, les résultats de cette étude (pour peu qu'ils soient généralisables et confirmés) suggèrent de personnaliser les interventions pour les enseignants en développant prioritairement la variable « auto-efficacité » du PsyCap (et surtout le besoin de reconnaissance), au vu de son importance, ou encore en éduquant sur la nature de la variable « optimisme ». Si ces conditions sont réunies, les interventions ont toutes les chances d'améliorer le bien-être subjectif et psychologique des enseignants et de diminuer les symptômes de stress et de dépression (Bolier et al., 2013; Hendriks et al., 2020; Sitbon et al., 2019). La synergie des ressources induite par le PsyCap permettrait par ailleurs de renforcer les effets du développement de l'auto-efficacité (Hobfoll, 2002 ; Luthans et Youssef-Morgan, 2017).

En ce qui concerne les limites qui pourraient affecter la généralisation de ce travail, on peut peut-être craindre un biais de désirabilité sociale, commun dans ce genre de démarches (Berthier, 2016). De plus, la démarche déductive au moyen d'arbres de codage permet d'objectiver les phénomènes décrits par les enseignants, mais ils ne peuvent parfaitement circonscrire la complexité des situations relatives à un concept aussi large que le bien-être. En outre, le contexte de la recherche n'a pas permis de garantir une procédure de triangulation d'un codage en interjuges en double aveugle, bien que deux codeurs se sont attelés à l'ensemble du corpus et qu'ils ont discuté les cas litigieux. Il doit aussi être fait mention du contexte postpandémique dans lequel les entrevues se sont tenues et qui a affecté le bien-être au travail des enseignants (Hilger et al., 2021). Cependant, cet élément n'est pas beaucoup intervenu dans les propos des enseignants interrogés. Enfin, la démarche méthodologique est résolument marquée dans un paradigme où la représentativité de l'échantillon, qui est assez restreint au demeurant, n'est pas recherchée. En effet, il s'agit d'aller inspecter les mécanismes de ce qui va bien, chez les individus qui vont bien, ce qui est cohérent avec les visées de la psychologie positive (Seligman, 2002). Cela implique qu'il ne faut pas envisager ces résultats et perspectives comme pouvant être directement applicables à l'ensemble de la population des enseignants. Il faut à nouveau souligner que ces démarches sont menées dans un contexte de prévention et de développement professionnel optimal, mais que, si un individu est en souffrance, les pistes à envisager seront différentes (politiques menées à large échelle pour réduire le stress professionnel, p. ex.) (Diliberti et al., 2021).

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'examiner la nature des liens qui unissent le PsyCap et le bien-être chez les enseignants de F.W.-B. Les démarches entreprises ont permis de répondre à trois questions de recherche. D'une part, qu'est-ce qui fonde la représentation du bien-être des enseignants (1) ? D'autre part, à l'échelle du PsyCap dans son ensemble (2) comme à l'échelle de chacune de ses composantes (3), quels mécanismes psychologiques influencent positivement le bien-être ? La principale constatation relève d'une certaine inadéquation entre les réponses à ces questions. Alors que les enseignants semblent

fonder la représentation de leur bien-être sur les relations positives presque uniquement, ils admettent, grâce au cadre théorique du PsyCap, que c'est le sentiment de reconnaissance professionnelle (à travers la variable d'auto-efficacité) qui joue le rôle le plus important. Cela invite à penser les perspectives de formation au bien-être, outillées par le PsyCap dans le sens d'une prise de conscience des ressources personnelles.

Ce résumé des constatations issues de cette recherche apporte un nouvel éclairage aux enjeux évoqués dans les propos liminaires. En effet, on voit bien toute l'utilité que peut avoir ce genre de démarche de recherche pour accorder une place grandissante au discours sur la prévention du bien-être (Bertieaux et al., 2024a ; Goyette, 2023). Il se dessine une série de pistes d'action, qui, en complément d'autres dispositifs (Sitbon et al., 2019), permettrait aux enseignants d'atténuer les ressentis négatifs (Diliberti et al., 2021; Rojo et Minier, 2015; Tardif, 2013). Elles contribueraient, d'une part, à leur rétention dans la profession et, d'autre part, elles renforceraient le processus de professionnalisation en augmentant l'éventail de compétences liées au développement professionnel (Goyette et Martineau, 2018)³.

Notes

- ¹ Il s'agit de documents établis par l'organisme de gestion des absences des membres du personnel de l'enseignement CERTIMED, à la demande du ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles et obtenus à la suite d'une demande faite auprès de la commission d'accès aux documents administratifs (CADA) par le collectif « École en lutte » en décembre 2022. https://transparencia.be/request/rapport_sur_la_penurie_et_labsen
- ² La description détaillée des arbres de codage (ensemble des sous-catégories, définitions de chacune d'entre elles, références théoriques, exemples tirés du corpus) ne pouvant figurer dans l'article sans porter préjudice à sa lisibilité, il a été décidé de ne pas l'y inclure. Elle est disponible à l'adresse : <https://www.edusa.be/le-bien-etre-des-enseignants-de-federation-wallonie-bruxelles-enquete-qualitative-sur-les-mecanismes-psychologiques-liant-les-concepts-de-bien-etre-et-de-capital-psychologique/>
- ³ Les données présentées dans cet article ont fait l'objet d'un travail de fin d'études de master qui s'est vu octroyer le Prix Philippe Maystadt pour l'enseignement de demain par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles. De plus, l'article s'insère dans une recherche subventionnée par le gouvernement du Canada (CRSH Développement Savoir).

Références

- Adil, A. et Kamal, A. (2016). Impact of psychological capital and authentic leadership on work engagement and job-related affective well-being. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 1-21. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/impact-psychological-capital-authentic-leadership/docview/1871095246/se-2>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. et Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. et Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bakker, A. B. et Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (vol. 11). Freeman.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.

- Bertieaux, D., Goyette, N. et Duroisin, N. (2024). Capital psychologique et bien-être PERMA des enseignants de Fédération Wallonie-Bruxelles : une aide à la réflexion autour du développement du bien-être des enseignants. *Formation et profession*, 32(2). <https://doi.org/10.18162/fp.2024.854>
- Bertieaux, D., Hesbois, M., Goyette, N. et Duroisin, N. (2024). Psychological capital and well-being: An opportunity for teachers' well-being? Scoping review of the scientific literature in psychology and educational sciences. *Acta Psychologica*, 248. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104370>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. et Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Butler, J. et Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Chen, J., Zhang, L., Li, X., Li, Y., Xu, W. et Yan, Z. (2024). The multidimensional teacher well-being: a mixed-methods approach. *Teachers and Teaching*, 30(6), 724-744. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2282483>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. et Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84, 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Choisay, F., Fouquereau, E. et Chevalier, S. (2021). Le capital psychologique : un construit d'intérêt majeur pour les psychologues du travail. *Pratiques Psychologiques*, 27(1), 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.12.001>
- Critchley, H. et Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 64-76. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/effects-positive-psychology-on-efficacy-beliefs/docview/1315880644/se-2>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diliberti, M. K., Schwartz, H. L. et Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA1121-2>
- Douillié, G., Henrard, S. et Van Daele, A. (2016). La santé psychologique au travail chez des enseignants du secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans I. B. Anne-Marie Étienne (dir.), *Évolutions sociales, innovations et politiques : Nouveaux enjeux en psychologie de la santé* (p. 93). Archives contemporaines.
- Dupriez, V. et Mahiat, F. (2023). Les causes multiples des pénuries dans l'enseignement : que nous apprend l'analyse du marché du travail en Belgique francophone ? *Les pénuries dans l'enseignement. Marchés du travail, attractivité et expériences*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Duroisin, N. et Goyette, N. (2018). Le défi des enseignants belges francophones dans l'élaboration de leurs séquences d'enseignement-apprentissage : prise en compte des théories sur l'autodétermination et le bien-être au travail. *Phronesis*, 7(4), 91-105. <https://doi.org/10.7202/1056322ar>
- Fox, H. B., Walter, H. L. et Ball, K. B. (2023). Methods used to evaluate teacher well-being: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 60(10), 4177-4198. <https://doi.org/10.1002/pits.22996>
- Ganotice, F. A., Yeung, S. S., Beguina, L. A. et Villarosa, J. B. (2016). Dans Search for H.E.R.O Among Filipino Teachers: The Relationship of Positive Psychological Capital and Work-Related Outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 407-414. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0267-9>
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement : étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières].
- Goyette, N. (2023). Améliorer l'insertion professionnelle d'enseignantes novices par le développement d'une identité professionnelle positive prenant appui sur la psychopédagogie du bien-être. *Phronesis*, 12(2-3), 130-149. <https://doi.org/10.7202/1097141ar>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>

- Granziera, H., Collie, R. J. et Martin, A. J. (2022). Teacher well-being: A complementary variable- and person-centered approach harnessing job demands-resources theory. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102121. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102121>
- Haslip, M. J. et Donaldson, L. (2021). What character strengths do early childhood educators use to address workplace challenges? Positive psychology in teacher professional development. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 250-267. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1893666>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., De Jong, J. et Bohlmeijer, E. (2020). The efficacy of multi-component positive psychology interventions: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Happiness Studies*, 21(1), 357-390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Hilger, K. J. E., Scheibe, S., Frenzel, A. C. et Keller, M. M. (2021). Exceptional circumstances: Changes in teachers' work characteristics and well-being during COVID-19 lockdown. *School Psychology*, 36(6), 516-532. <https://doi.org/10.1037/spq0000457>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of general psychology*, 6(4), 307-324.
- Kalman, M. et Summak, M. S. (2017). Revitalizing the HERO within teachers: An analysis of the effects of the psyCap development training. *The Qualitative Report*, 22(3), 655-682. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/revitalizing-hero-within-teachers-analysis/docview/1879926056/se-2>
- Kukita, A., Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2022). How experiencing autonomy contributes to a good life. *The Journal of Positive Psychology*, 17(1), 34-45. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1818816>
- Kun, A. et Gadanez, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185-199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Kurt, N. et Demirbolat, A. (2018). Investigation of the relationship between psychological capital perception, psychological well-being and job satisfaction of teachers. *Journal of Education and Learning*, 8, 87. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p87>
- Lafontaine, D., Dupont, V. et Quittre, V. (2024, 11 avril). *La pénurie d'enseignants : mise en perspective*. De la pénurie à la prévention : les défis des métiers de l'éducation, Bruxelles. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/317890>
- Li, Y. (2018). Building well-being among university teachers: the roles of psychological capital and meaning in life. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(5), 594-602. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2018.1496909>
- Lumivero. (2023). *NVivo* (Version 14) [Computer software]. Lumivero. <https://www.lumivero.com>
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. et Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital : Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>
- Luthans, F. et Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital : An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Luthans, F. et Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>
- Mamprin, C. (2021). *Étude du soutien social mis en œuvre lors d'activités collectives conçues et menées pour favoriser le développement du bien-être au travail chez les enseignants*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25995>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. et Morin, A. J. S. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : SAGE Publications.

- Newman, D. B., Tay, L. et Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15(3), 555-578. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9435-x>
- Prokofieva, V. et Hérold, J.-F. (2020). Facteurs émotionnels et motivationnels dans les processus d'enseignement-apprentissage. In *Regards sur le processus d'enseignement-apprentissage*. <https://hal.science/hal-03188643>
- Rahm, T. et Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02703>
- Rebolo, F. et Constantino, M. (2020). Échelle du bien-être des enseignants (EBED) : développement et validation *Cadernos de Pesquisa*, 50, 444-460.
- Reed, S. et Verhasselt, E. (2011). *Cognition théories et applications* (3^e éd). New York: De Boeck
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240. <https://doi.org/10.7202/1034493ar>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M. E. et Schulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productivity and quitting among life insurance sales agents. *Journal of personality and social psychology*, 50(4), 832.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Dans C. R. Snyder et S. J. Lopez (dir.), *Handbook of positive psychology* (p. 3-12). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Sitbon, A., Shankland, R. et Krumm, C.-M. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive : Une revue systématique. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 60(1), 35-54. <https://doi.org/10.1037/cap0000163>
- Soini, T., Pyhältö, K. et Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735-751. <https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690>
- Soykan, A., Gardner, D. et Edwards, T. (2019). Subjective wellbeing in New Zealand teachers: An examination of the role of psychological capital. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(2), 130-138. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.14>
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma* (40), 42-59.
- Van Droogenbroeck, F. et Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education*, 51, 88-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.006>
- Zhang, Y., Mohd Azam, S. B. B. et Ishak, Z. B. (2024). Psychological Capital Related to Well-being among Teachers: A Systematic Literature Review. *Pakistan Journal of Life & Social Sciences*, 22(2). <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00608>

Pour citer cet article

- Bertieaux, D., Goyette, N. et Duroisin, N. (2026). Le bien-être des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles : enquête qualitative sur les mécanismes psychologiques liant les concepts de bien-être et de capital psychologique. *Formation et profession*, 33(3), 1-18. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.981>

Annexe 1 : Canevas d'entrevue

Projet de recherche

Étude du capital psychologique et de ses impacts sur l'identité professionnelle positive d'enseignants du Québec et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour favoriser leur bien-être en enseignement

Canevas d'entrevue (Mai 2022)

Objectif général 2: Comprendre les processus de construction identitaire favorisant le bien-être d'enseignants du Québec et de la Fédération Wallonie-Bruxelles sous l'angle du concept de capital psychologique.

Durée de l'entrevue: en moyenne 90 minutes.

Sous-objectifs de recherche ciblés par les questions	Éléments abordés par le sous-objectif	Questions d'entrevues	Éléments abordés par la question
<i>Décrire les représentations des enseignants quant à leur bien-être et l'évolution de leur PsyCap sur une année scolaire (SO4)</i>	Informations sociodémographiques (IS)	1. Depuis combien de temps enseignez-vous?	IS
		2. À quel niveau d'enseignement enseignez-vous ?	IS
	Représentations personnelles et sociales (RPS)	3. Pour quelle raison avez-vous choisi ce niveau d'enseignement?	RPS
		4. Quel a été le principal facteur qui a influencé le choix d'exercer la profession enseignante?	RPS
	Éléments du bien-être (EB)	5. Selon vous, quels sont les rôles d'un enseignant ?	RPS
		6. Pourriez-vous décrire ce qui contribue à votre bien-être au travail ?	EB
	PsyCap (PC)	7. Comment réussissez-vous à préserver votre santé mentale et ressentir du bien-être malgré les défis que vous rencontrez quotidiennement?	EB PC
		8. Pourriez-vous nous raconter une situation où vous avez eu à être confronté dans votre travail à une expérience désagréable, mais où vous avez réussi à solutionner le problème positivement?	PC
		9. Pourriez-vous nous raconter une expérience que vous avez vécue qui a généré du bien-être dans votre travail et dont vous êtes fier.	EB PC

Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

Goyette, Duroisin, Stoloff et Girard (2021-2023)

Projet de recherche

Étude du capital psychologique et de ses impacts sur l'identité professionnelle positive d'enseignants du Québec et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour favoriser leur bien-être en enseignement

<i>Décrire l'impact du PsyCap sur leur état de bien-être et le développement de leur identité professionnelle</i>	PsyCap (PC) - Autodétermination (PCA) - Optimisme (PCO) - Espoir (PCE) - Résilience (PCR) Identité professionnelle (IP) Éléments du bien-être (EB)	10. Comment vous décririez-vous comme enseignant?	RPS IP
		11. En quoi cette description a évolué depuis le début de votre carrière ? Qu'est-ce qui a changé ?	RPS IP
		12. Considérez-vous être une personne faisant preuve de confiance en soi dans votre travail? Justifiez votre réponse.	PCA IP
		12.1 Comment cela favorise votre bien-être au travail?	EB
		13. Considérez-vous être une personne qui réussit ce qu'elle entreprend dans votre travail ? Justifiez votre réponse	PCA IP
		13.1 Comment cela favorise votre bien-être au travail?	EB
		14. Considérez-vous être une personne optimiste dans votre travail ? Justifiez votre réponse	PCO IP
		14.1 Comment cela favorise votre bien-être au travail?	EB
		15. Considérez-vous être persévérant dans les tâches que vous accomplissez ? Justifiez votre réponse	PCE IP
		15.1 Comment cela favorise votre bien-être au travail?	EB
		16. Considérez-vous être capable de réussir un projet malgré les défis que vous rencontrez ? Justifiez votre réponse	PCR IP
		16.1 Comment cela favorise votre bien-être au travail?	EB
		<i>Identifier les besoins des enseignants pour les soutenir dans le développement de leur PsyCap en contexte d'enseignement (SO6)</i>	Besoins de soutien (BS) PsyCap (PC) Élément du bien-être (EB) Ressources (R) Représentations personnelles et sociales (RPS)
18. Comment pourrions-nous améliorer la santé mentale et favoriser le bien-être des enseignants ?	BS		
19. À votre connaissance, existe-il des ressources pour les aider dans votre milieu?	BS R		
20. Mis à part les conditions de travail, qu'est-ce qui pourrait favoriser quotidiennement le bien-être en enseignement ?	BS R		